

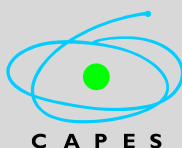
ANAIS

XII CORREDOR DAS IDEIAS



Nosso rosto latino-americano. As ideias. As experiências. As culturas

**Cecilia Pires
Humberto Cunha
(Orgs.)**



**Cecilia Pires
Humberto Cunha
(Orgs.)**

**ANAIS
XII CORREDOR DAS IDEIAS**

*Nosso rosto latino-americano. As ideias. As
experiências. As culturas*

Nova Petrópolis / São Leopoldo



2012

© Editora Nova Harmonia - 2012 **Comissão Organizadora**
Caixa Postal 60 Antonio Sidekum (UNOESC – Brasil)
95150.000 Nova Petrópolis RS Cecília Maria Pinto Pires (UNISINOS – Brasil)
www.editoranovaharmonia.com.br Celso Candido Azambuja (UNISINOS – Brasil)
Dorilda Grolli (FURG – Brasil)
Editora Oikos Ltda. Eloísa Helena Capovilla da Luz Ramos (UNISINOS – Brasil)
Rua Paraná, 240 - B. Scharlau Humberto Rocha Cunha (IPES – Brasil)
93120.020 São Leopoldo RS Janete Bonfanti (UCS – Brasil)
www.oikoseditora.com.br Magali Mendes de Menezes (UFRGS – Brasil)
Neusa Vaz e Silva (ASAFTI – Brasil)
Sergio Trombetta (UNISINOS – Brasil)
Solon Eduardo Annes Viola (UNISINOS – Brasil)

Comissão Científica

Antonio Sidekum (Brasil)	José Alberto de La Fuente (Chile)
Beatriz Gonzalez de Bosio (Paraguai)	Juan Carlos Iglesias (Uruguai)
Carlos Pérez Zavala (Argentina)	Magali Mendes de Menezes (Brasil)
Cecília Maria Pinto Pires (Brasil)	Mauricio Langon (Uruguai)
Dina V. Picotti (Argentina)	Ricardo Salas Astraín (Chile)
Eduardo Devés Valdés (Chile)	Sandra Tejera (Uruguai)
Hugo Biagini (Argentina)	Yamandu Acosta (Uruguai)

Secretaria: Joice Maria Falkoski (UNISINOS – Brasil)

Comissão Técnica: Giovanni A. Garcia de Souza (UNISINOS – Brasil)
Leonardo Kussler (UNISINOS – Brasil)

Comissão de Apoio: Fabiana Pinto Pires (UNISINOS-Brasil)
Vinícius Maestri de Oliveira Freire (PUC/RS – Brasil)

Apoio: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
PPG Filosofia UNISINOS
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

Diagramação e arte-finalização: Rogério Sávio Link

N897 Nosso rosto latino-americano. As ideias. As experiências. As culturas [e-book] / Orgs. Cecília Pires e Humberto Cunha. São Leopoldo : Oikos; Nova Petrópolis : Nova Harmonia, 2012.
2049 p. : il., color.
Palestras apresentadas no XII Corredor das Ideias.
ISBN 978-85-7843-265-2
1. Cultura - América Latina. 2. Educação - América Latina. 3. Filosofia - América Latina. 4. Movimento social - América Latina. 5. Interculturalidade - América Latina. I. Pires, Cecília. II. Cunha, Humberto.

CDU 008 (7/8=6)

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTERCULTURALIDADE.....	20
IDENTIDAD DEL PUEBLO MBYÁ-GAURANÍ DESDE LA LÓGICA DEL DON Y LA RECIPROCIDAD.....	21
	<i>Sebastián Daniel Castinera</i>
FILOSOFÍA DE LA CONVIVENCIA APLICADA: EL ENTORNO CULTURAL EN COLIMA, MÉXICO	43
	<i>Benjamin Panduro Muñoz</i> <i>Omer Buatubenge</i> <i>Adriana E. Mancilla Margalli</i>
HISPANO Y LUSO AMÉRICA: LA UNIÓN QUE NOS HARÁ FUERTES.....	71
	<i>Carlos Pérez Zavala</i>
AS IDENTIDADES CONFIGURANDO MULTITERRITORIALIDADES: IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR	87
	<i>Claudete Robalos da Cruz</i> <i>Gomercindo Ghiggi</i>
HERDEIROS DA DEUSA MÉTIS NO GRANDE SERTÃO VEREDAS	98
	<i>Luiz Gonzaga Gonçalves</i>
INTERCULTURALIDADE E TEOLOGIA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	115
	<i>Roberto E. Zwetsch</i>
CORPOREIDADE, REPRESENTAÇÃO E ENVELHECIMENTO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	136
	<i>Adriano Rosa da Silva</i>
MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: ENSAIANDO QUESTIONAMENTOS	154
	<i>Gomercindo Ghiggi</i>

ENTRE A EXPERIÊNCIA E O COTIDIANO: NOTAS SOBRE A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA.....	169
	<i>Amanda Motta Angelo Castro Edla Eggert</i>
LAS MIGRACIONES DE ARGENTINOS Y BRASILEROS A LA PROVINCIA DE QUEBEC LUEGO DE UNA DÉCADA DE REFORMAS NEOLIBERALES.....	182
	<i>Guillermo Pablo Glujovsky</i>
CIDADES MORTAS: A DECADÊNCIA DA “CIVILIZAÇÃO CAFEIEIRA” NO VALE DO PARAÍBA SEGUNDO A ELITE AGRÁRIA DECADENTE	206
<i>Luciana Meire da Silva</i>	<i>206</i>
EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	221
A PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DE NÓVOA, TARDIF E ZEICHNER	222
	<i>Tiago Locatelli</i>
UNIVERSIDADE E IDENTIDADES: DESAFIOS PARA A AMÉRICA LATINA	238
	<i>Renata Greco de Oliveira Berenice Lurdes Borssoi Maria Elly Herz Genro</i>
AÇÕES DE EXTENSÃO: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE ENSINO.....	252
	<i>Juliana Zirger Bianca Silva Costa Maria Elly Herz Genro</i>
PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA IDENTIDADES DOCENTES	264
	<i>Josaine de Moura Pinheiro Suelen Assunção Santos</i>
EDUCANDO PARA A SOLIDARIEDADE: A EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM ECONOMIA SOLIDÁRIA	278
	<i>Adriane Vieira Ferrarini Natália Diogo dos Santos</i>

PENSANDO A QUESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL ...	293
	<i>Débora de Lima Velho Junges</i>
DE CIDADE EDUCADORA À SOCIEDADE EDUCADORA	310
	<i>Valter Morigi</i> <i>Jaime José Zitkoski</i>
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA UNIVERSIDADE: TECENDO A CONSTITUIÇÃO DO SER POLÍTICO	324
	<i>Maria Elly Herz Genro</i> <i>Juliana Zirger</i> <i>Priscila Bier da Silveira</i>
IDENTIDADE BRASILEIRA E CINEMA NA ESCOLA PÚBLICA.....	336
	<i>Lara Sayão</i> <i>Elaine Mayworm</i> <i>Cíntia Diel</i>
LUGARES DA EDUCAÇÃO POPULAR: GRUPOS ÉTNICOS, EDUCAÇÃO E AMÉRICA LATINA	357
	<i>Vitor Aleixo Schütz</i> <i>Vinicius de Oliveira Masseroni</i>
LIVROS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR ENSINAM A AVALIAR?	368
	<i>Márcio Francisco Rodrigues Filho</i>
O TEMPO NOSSO DE CADA DIA.....	382
	<i>Andréia Meinerz</i>
EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: VALORIZAÇÃO DA CULTURA, DAS PRÁTICAS POPULARES E DAS CIÊNCIAS HUMANAS	392
	<i>Cláudia Adriana Zamboni Rossi</i>
MODIFICABILIDAD COGNITIVA EN PROFESORES VÍCTIMAS DE TORTURA POLÍTICA EN LA DICTADURA MILITAR (CHILE)	404
	<i>Érika Meza Moya</i> <i>Felipe Vega Leiva</i>
LAS MUJERES EN LA FILOSOFÍA POLÍTICA.....	413
	<i>Atilano Agustín Beltranchini Miranda</i>
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	427
	<i>Letícia Maria Passos Corrêa</i>

PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO: MANOEL BOMFIM – EDUCADOR DE “NOSSA AMÉRICA”	436
	<i>Dênis Wagner Machado</i>
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: DIREITO DE TODOS! QUE DIREITO?	459
	<i>Marcelo Cesar Salami</i> <i>Gilmar Staub</i>
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SEU MAIS NOVO ATO: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	478
	<i>Jasom de Oliveira</i>
EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: EL PIBID.....	490
	<i>María Josefina Israel Semino</i>
A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: PERSPECTIVAS PARA O MUNDO DO TRABALHO	504
	<i>Thayane Cazallas do Nascimento</i> <i>Roseli Bernardo S. dos Santos</i>
ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1971): UM INTELLECTUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	519
	<i>Márcia Cristina Furtado Ecoten</i> <i>Berenice Corsetti</i>
O FAZER DOCENTE: SEUS TEMPOS E REMUNERAÇÃO E OS DESAFIOS DE HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	537
	<i>Josete Maria Cangussú Ribeiro</i>
GENERO, FEMINISMO E CULTURA.....	557
O SENTIDO ÉTICO DA LIBERTAÇÃO ERÓTICA LATINO-AMERICANA EM ENRIQUE DUSSEL	558
	<i>Ana Lucia Kapczynski</i>
O EXEMPLO A NÃO SER SEGUIDO: A LÍDER DOS MUCKER NA NARRATIVA JESUÍTICA E A IDEALIZAÇÃO DA MULHER IMIGRANTE NO FINAL DO SÉCULO XIX	570
	<i>Daniel Luciano Gevehr</i>
A FORÇA DA MULHER NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	592
	<i>Deise Teresinha Radmann Cunha</i> <i>Georgina Helena Lima Nunes</i> <i>Leandro Haerter</i> <i>André Gomes de Almeida</i>

UM LUGAR PARA (NÃO) LEMBRAR: A IMPRENSA E A PRODUÇÃO DA MEMÓRIA SOBRE AS MULHERES NO CONTEXTO DO MERETRÍCIO DE TAQUARA (RS).....	597
	<i>Daniel Luciano Gevehr Jaciera Brizzola Moraes Maicon Diego Rodrigues Leonardo Cardoso Wichinheski</i>
MULHERES, TRABALHO E CIDADANIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES TRABALHADORAS POR CONTA PRÓPRIA	617
	<i>Élen Cristiane Schneider</i>
APROXIMAÇÕES ENTRE TRABALHO FEMININO E DOCÊNCIA ATRAVÉS DO TRABALHO ARTESANAL	641
	<i>Eliane Godinho Katiane de Almeida Gonçalves Márcia Alves da Silva</i>
GÊNERO E FEMINISMO: UMA ANÁLISE DAS REIVINDICAÇÕES DE NÍSIA FLORESTA	652
	<i>Graziela Rinaldi da Rosa Berenice Corsetti</i>
NOVAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS	670
	<i>Isaura Isabel Conte</i>
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO NO RECONHECIMENTO DA ALTERIDADE.....	686
	<i>Márcia Carbonari</i>
MULHER NO ESPAÇO DO FUTEBOL: UM ESTUDO A PARTIR DE MEMÓRIAS DE MULHERES	704
	<i>Márcia Cristina Furtado Ecoten Berenice Corsetti</i>
O ROSTO DAS MÃOS DE QUEM TRABALHA NO CAMPO DO ARTESANATO.....	718
	<i>Márcia Regina Becker Edla Eggert</i>
AS TRÊS FACES DA FÊNIX	731
	<i>Ana Manuela Farias Régis Ursula Rosa da Silva</i>

“INQUÉRITO FEMININO”, A REPRESENTAÇÃO DE “MULHER IDEAL” ATRAVÉS DAS PÁGINAS DA REVISTA ILLUSTRAÇÃO PELOTENSE	744
	<i>Taiane Mendes Taborda Jorge André Nogueira Alves</i>
LA MUJER Y SU IMPORTANCIA EN LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA	761
	<i>Tamara Ninoska Valdivia Contreras</i>
PERSPECTIVAS DO FEMININO NA MUSEOLOGIA BRASILEIRA	770
	<i>Rebecca Corrêa e Silva Ursula Rosa da Silva</i>
PENSAMENTO ALTERNATIVO	781
LA FILOSOFÍA COMO PROMESA DE PATRIA PARA LA HUMANIDAD	782
	<i>Marcelo Velarde Cañazares</i>
REBELATTO: EL PROBLEMA DEL SUJETO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES	804
	<i>Gisela Velázquez</i>
MEMORIA Y CAMPO DE PODER	816
	<i>Alejandro Herrero</i>
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: LIBERTAÇÃO E PRÁXIS	823
	<i>Renan Ribeiro Pimentel Vanessa Gonçalves Dias</i>
LA DIALÉCTICA DE CARLOS VAZ FERREIRA COMO PENSAMIENTO ALTERNATIVO	834
	<i>Ricardo Nicolon</i>
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PARADIGMA RACIONAL MODERNO: A VONTADE PRECEDE À RAZÃO?	845
	<i>Daniel Soczek</i>
REALIDADES PROBLEMA NO DEBATE EDUCACIONAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA NO ANO DE 1999 EM QUATRO PERIÓDICOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS	861
	<i>Jéssica da Silva</i>

UNA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA ATRAVÉS DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EDUCACIONAL CHILENO	880
	<i>Priscila Mendoza</i>
DIREITOS HUMANOS.....	891
DIREITOS HUMANOS E RECONHECIMENTO: SOBRE ENCONTROS COM MUITOS CONFLITOS E DESENCONTROS	892
	<i>Paulo César Carbonari</i>
COLOMBIA: CONFLICTO ARMADO Y CONSTRUCCIÓN DE MEMÓRIA	915
	<i>Mauricio José Avilez Alvarez</i>
A CONCENTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO E OS DESAFIOS PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	939
	<i>Diego Airoso da Motta</i> <i>Marina Zoppas de Albuquerque</i>
A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL E OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A RESPONSABILIZAÇÃO JURÍDICA DOS AGENTES VIOLADORES DE DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DOS ARGUMENTOS POLÍTICO-SOCIAIS DA ADPF 153.....	959
	<i>Cassiano Gedoz</i>
A CONQUISTA DA ANISTIA DE 1979 NO LIMITE DO POSSÍVEL	976
	<i>Mariluci Cardoso de Vargas</i>
FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DUSSELIANA E OS DIREITOS HUMANOS: TENSÃO DIALÉTICA ENTRE O SER E O NÃO-SER	995
	<i>Iltomar Siviero</i>
PENSANDO LIMITES À LIBERDADE DE EXPRESSÃO: UMA PERSPECTIVA MILLIANA	1015
	<i>Márcio Secco</i>
CEMITÉRIO E BOA MORTE COMO DIREITO HUMANO: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA NA REPÚBLICA BRASILEIRA.....	1029
	<i>Mauro Dillmann Tavares</i>
ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS: A IDENTIDADE FEMININA.....	1040
	<i>Nilda Franchi</i> <i>Sérgio Trombetta</i>

AMÉRICA INDÍGENA, ONTEM E HOJE 1059

RECONSTRUCCIÓN DE LA LEYENDA NEGRA: LAS ESTRATEGIAS
DISCURSIVAS DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS 1060
Muriel Valeska Núñez Sepúlveda
Yasna Katherine Ramírez Donoso

A LEI 11.645 DENTRO E FORA DOS MUROS ESCOLARES 1072
Kelli Teixeira da Silva

POPULAÇÕES INDÍGENAS X SOCIEDADE NACIONAL: OS EMBATES
PELA POSSE DA TERRA 1079
Fernanda Wisniewski

PROJETOS COLONIAIS PARA AS FRONTEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA
NA PAMPA ARGENTINA NO SÉCULO XVIII. 1093
Maria Cristina Bohn Martins

UM “ALBUM” QUE VIROU LIVRO: O ATESTADO FINAL DA
“MISSÃO” DE LEOLINDA DALTRO EM EDUCAR OS ÍNDIOS NOS
SERTÕES DO NORTE DE GOIÁS 1111
Paulete Maria Cunha dos Santos

REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL: O POVO APURINÃ
REDEFININDO IDENTIDADES 1128
Rogério Sávio Link

OS INDÍGENA E AS MISSÕES JESUÍTICAS DO ALTO AMAZONAS 1142
Fernanda Giroto

OS TEXTOS JESUÍTICOS E AS REPRESENTAÇÕES DOS ÍNDIOS
“PAMPAS E SERRANOS” (SÉCULO XVIII) 1157
Camila Margarisi de Almeida
Ismael Calvi Silveira
Juliana Aparecida Camilo da Silva

HERMENÉUTICA DEL PENSAMIENTO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS Y
APROXIMACIÓN PSICOPATOLÓGICA A SU PERSONALIDAD 1177
Mario Mejía Huamán
Ernesto Oliver

AMÉRICA AMÉRICAS 1198

“O MARIDO E O NINHO NÃO É ESCOLHIDO”: ESTRATÉGIAS
MATRIMONIAIS DOS EXPOSTOS – O CRUZAMENTO DE FONTES

PAROQUIAIS DA FREGUESIA MADRE DE DEUS DE PORTO ALEGRE 1772-1837.....	1199
	<i>Denize Terezinha Leal Freitas Jonathan Fachini da Silva</i>
A COBERTURA JORNALÍSTICA DA REVISTA <i>VEJA</i> SOBRE A CRISE POLÍTICA NOS GOVERNOS COLLOR E LULA.....	1214
	<i>Vinícius Viana Juchem</i>
MONUMENTO NACIONAL AO IMIGRANTE: A RECONCILIAÇÃO DO BRASIL COM SEUS COLONOS.....	1232
	<i>Tatiane de Lima</i>
IMÁGENES Y PALABRAS “PARA CELEBRAR UNA NUEVA ERA”.....	1244
	<i>Diana Araujo Pereira</i>
CENTRO DE PESQUISAS GENEALÓGICAS (CPG) DE NOVA PALMA: UM MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	1259
	<i>Liriana Zanon Stefanello Eloísa Helena Capovilla da Luz Ramos</i>
ESTRATÉGIAS MEDIEVAIS PARA PROBLEMAS MODERNOS, PARAGUAIOS E JESUÍTAS EM GUERRA NA <i>REVOLUCIÓN DE LOS COMUNEROS</i> , PARAGUAI, 1721-1735.....	1276
	<i>Luís Alexandre Cerveira</i>
HACIA UNA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA EN EL PENSAMIENTO MARTIANO.....	1297
	<i>María Alejandra Furfaro</i>
SÃO LEOPOLDO E A REVOLUÇÃO DE 1930 POSSIBILIDADES PARA O USO DA FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO.....	1310
	<i>Tiago de Oliveira Bruinelli</i>
FILOSOFIA, AS IDEIAS LATINO-AMERICANAS	1330
RETÓRICA DEL SILENCIO: LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DEL “PUEBLO”.....	1331
	<i>Sergio Javier Barrionuevo</i>
O ORDOLIBERALISMO ALEMÃO EXPRESSO NO IDEÁRIO ECONÔMICO DE ROBERTO CAMPOS.....	1357
	<i>Caroline Rippe de Mello</i>

POR UMA FENOMENOLOGIA DO BRASILEIRO – UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO DE VILÉM FLUSSER.....	1369
	<i>Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz</i>
PENSAMENTO POLÍTICO DE MAQUIAVEL	1382
	<i>Karen Elena Costa Dal Castel</i>
CULTURA E O DIÁLOGO CULTURAL EM PAUL RICOEUR: PARA ALÉM DA TOLERÂNCIA, A JUSTA MEMÓRIA.....	1401
	<i>Roberto Roque Lauxen</i>
A FILOSOFIA LATINOAMERICANA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO NISIANA	1430
	<i>Graziela Rinaldi da Rosa</i>
MULTICULTURALIDAD O INTERCULTURALIDAD: OPORTUNIDADES PARA UN CONOCIMIENTO LATINOAMERICANO	1444
	<i>Constanza Astete López</i>
A PERSPECTIVA TRÁGICO-DIONISÍACA (AUTORAL) NO CINEMA DE RUY GUERRA.....	1453
	<i>Eduardo Portanova Barros</i>
FILOSOFÍA NUESTROAFROAMERICANA Y CONSTITUCIÓN DEL SUJETO NUESTROAFROAMERICANO	1467
	<i>Yamandú Acosta</i>
O DIREITO À VERDADE, JUSTIÇA E MEMÓRIA.....	1484
	<i>Castor M. M. Bartolomé Ruiz</i>
AMÉRICA LATINA E SUAS CULTURAS.....	1520
AS RELAÇÕES ENTRE POVOADORES ESPANHÓIS E PORTUGUESES NA FRONTEIRA SUL BRASIL DO SÉCULO XVIII E O COTIDIANO DA ENTÃO VILA DO RIO GRANDE DE SÃO PEDRO DURANTE A OCUPAÇÃO ESPANHOLA	1521
	<i>Carolina Lopez Israel</i>
EXPERIÊNCIAS MUDIÁTICAS NO NAÇÃO PERIFÉRICA: OUTROS LUGARES?.....	1540
	<i>Felipe Gue Martini Luciane Pinheiro Jardim</i>

BICENTENARIO DEL PARAGUAY REIVINDICACIÓN CULTURAL – COSMOVISIÓN HISTÓRICA	1561
	<i>Jesús Antonio Ezequiel Sánchez Servín Juan Chávez Ferreira</i>
“DIRIGINDO-SE PARA O SUL, OLHANDO PARA O NORTE”: BILINGUISMO E HIBRIDISMO CULTURAL NAS MEMÓRIAS DE ARIEL DORFMAN	1573
	<i>Róger Luís Closs</i>
HARAKIRI: LA REALIDAD DE LOS CHILENOS BAJO EL PODER EN EL CHILE DE LOS “80”	1583
	<i>Valeska Soledad Pérez Huircapán</i>
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN	1592
	<i>Vanessa Garrido Artigas</i>
TECNOCIÊNCIA, CULTURA E REVOLUÇÃO.....	1604
LA EMERGENCIA DE LA TECNOCRACIA Y LA PRIVATIZACIÓN DEL SABER ECONÓMICO: ESTUDIO A PARTIR DE LOS CASOS ARGENTINO, BRASILEÑO Y CHILENO	1605
	<i>Hernán Ramiro Ramírez</i>
GUERRA DIGITAL	1624
	<i>Lucas Moura</i>
A TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E ÉTICAS PARA PENSAR A CIVILIZAÇÃO TECNOLÓGICA	1632
	<i>Cláudia Battestin</i>
DEUS DIGITAL, RELIGIOSIDADE ONLINE, FIEL CONECTADO: A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA EM TEMPOS DE INTERNET.....	1644
	<i>Moisés Sbardelotto</i>
OBSERVAŚINOS – OBSERVATÓRIO DA REALIDADE E DAS POLÍTIAS PÚBLICAS DO VALE DO RIO DOS SINOS.....	1665
	<i>Aoestelino de Jesus Portela Átila Alexius Daiane Wingert Marilene Maia</i>

MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA 1677

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, MOVIMENTOS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES 1678

Humberto Cunha

ESFERA PÚBLICA DELIBERATIVA: RELEITURA DA TEORIA
HABERMASIANA NO BRASIL 1685

Eneida Jacobsen

UMA COMUNIDADE CONSTRUÍDA PELA FÉ 1701

Erotildes Fofonka Cunha

OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ATUAL CONTEXTO DA AMÉRICA
LATINA: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E AGENDA DE MOBILIZAÇÃO..... 1713

Autor: Jaime José Zitkoski

A ATUAÇÃO DO MAB NAS UHE DE ITÁ E FOZ DO CHAPECÓ 1727

Jennifer Azambuja de Moraes

A CORPOREIDADE DO IDOSO NA SOCIEDADE CAPITALISTA..... 1741

Leda Sallete Ferri Nascimento

Simone Silva Alves

PEDAGOGIA FREIREANA E MARXISMO: A FORMAÇÃO POLÍTICA NA
VIA CAMPESINA BRASIL..... 1756

Marco Antonio Perruso

MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E A SOBREVIVÊNCIA DA/NA
AMAZÔNIA..... 1775

Maria Ivonete de Souza

A PESQUISA PARTICIPANTE NA PERSPECTIVA DO
FORTALECIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EMANCIPADORES 1784

Telmo Adams

Danilo R. Streck

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIA DE
LUTA DOS POVOS INDÍGENAS 1799

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: CARÁTER
POLÍTICO E SOCIAL..... 1813

Nilda Franchi

Sérgio Trombetta

SOCIALISMO NO SÉCULO XXI NA AMÉRICA LATINA..... 1835

LA FILOSOFIA ECOMUNITARISTA Y EL SOCIALISMO DEL SIGLO
XXI EN A. LATINA: ALGUNOS TEMAS CENTRALES 1836
Sirio Lopez Velasco

**JOVENS E CULTURAS: AS EXPERIÊNCIAS LATINOAMERICANAS
..... 1868**

POLÍTICAS DE JUVENTUDE NA AGENDA PÚBLICA: DESAFIOS DE
INSERÇÃO DOS JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO – UM ESTUDO
NO MUNICÍPIO DE CAMPINA DAS MISSÕES/RS/BR..... 1869
*Iana Patrícia Pandolfo
Solange dos Santos Silva*

JUVENTUDE E SOCIABILIDADE: NA CULTURA, NO LAZER E NO
TEMPO LIVRE 1888
Márcia Rosane Vieira

“CONFLICTO Y CONFLICTIVIDAD” EN CONTEXTOS CULTURALES
CRÍTICOS: UNA LECTURA SUMARIA DE LOS REGISTROS
SIMBÓLICOS DE LA “CUMBIA VILLERA” 1903
Miriam Laura Pereyra

O PROJovem ADOLESCENTE E OS SABERES PRODUZIDOS EM SUAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS..... 1922
Tatiana da Silva Wendorff

PROTAGONISMO JUVENIL E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES, UM
DESAFIO POSSÍVEL DE SE ALCANÇAR 1936
Tiago Locatelli

CONFERÊNCIAS..... 1949

TRADICIÓN, CULTURA, INTERCULTURALIDAD. APUNTES PARA UNA
COMPRESIÓN INTERCULTURAL DE LA CULTURA..... 1950
Raúl Fornet-Betancourt

UN GESTO ÉTICO BÁSICO: DE LA ABSTRACCIÓN Y LA NEGACIÓN
AL RECONOCIMIENTO 1969
Dina V. Picotti C.

FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN Y DERECHOS HUMANOS EN EL PENSAMIENTO DE IGNACIO ELLACURÍA.....	1976	<i>José Mora Galiana</i>
CULTURA Y ÉTICA(S).....	2006	<i>Alcira B. Bonilla</i>
EL IMPACTO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN EL CONTEXTO ACTUAL LATINOAMERICANO	2024	<i>María Luz Mejía Herrera</i>
¿MÍSTICA POPULAR, RELIGIOSIDAD DE LO POBRES O NUEVAS FORMAS DE ESPIRITUALIDAD EN LOS SECTORES POPULARES?.....	2033	<i>Aldo Rubén Ameigeiras</i>

APRESENTAÇÃO

Estamos apresentando à comunidade as reflexões desenvolvidas durante o XII Corredor das Ideias, cujo enfoque foi centrado no tema “Nosso rosto latino-americano. As ideias. As experiências. As culturas”.

As reflexões resultam das palestras que foram apresentadas nas Mesas Temáticas que expressam a variedade do tema-eixo: Interculturalidade; Educação e Experiências Educacionais; Gênero, Feminismo Cultura; Pensamento Alternativo; Direitos Humanos; América Indígena, ontem e hoje; América, Américas; Filosofia, as ideias latino-americanas; América Latina e suas culturas; Tecnocência, cultura e revolução; Movimentos Sociais na América Latina; Socialismo no Século XXI na América Latina; Jovens e culturas: as experiências latino-americanas.

Reunimos para publicação o material recebido, na íntegra, para compor a Memória do Corredor das Ideias. Essa é a intenção da Comissão Editorial composta por Magali Mendes de Menezes, Sergio Trombeta, Humberto Cunha e Cecilia Pires. O Caderno de Resumos, que já foi posto a público por ocasião do evento, reúne a mostra dos textos enviados, compondo essa memória textual.

A forma de e-book que estamos publicando patrocinada pela CAPES foi a melhor condição que encontramos para viabilizar a divulgação das ideias dos estudiosos latino-americanos.

Nossa história como sujeitos desse tempo foi baseada na construção conceitual e na concretização das ideias, a partir de nossos modelos, os que criamos, os que aceitamos e os que nos impuseram. Esses modelos foram criados para nos interpretarmos, nos decifrarmos e nos entendermos no tempo e no espaço. As ideias, as experiências, as culturas que desenharam nosso rosto latino-americano estão expressas para serem conhecidas, debatidas, divulgadas e compreendidas.

Queremos reiterar a importância das pessoas que originariamente tiveram a iniciativa de pensar um *Corredor de Ideias*, espaço de diálogo, de debate, de trocas teóricas e práticas, a partir de um marco geográfico, histórico e conceitual identificado como América Latina.

Pensamos de vários modos, de muitas situações, de diferentes olhares, a ideia de Nosso Continente. E é nesse exercício filosófico, simbólico, antropológico, educativo, do humanismo que vários aportes foram sendo feitos, na perspectiva da cultura e do entendimento de nossa identidade.

Uma identidade que tem um rosto, o nosso rosto. Tem uma palavra, a nossa palavra.

Leopoldo Zea, em “*A Filosofia como originalidade*” é enfático ao dizer: *Uma filosofia é original não porque cria, uma ou outra vez, novos e estranhos sistemas, novas e exóticas soluções, senão porque trata de dar resposta aos problemas que uma determinada realidade e um determinado tempo, tenha originado.*

O que nos movimenta a esta dinâmica do Corredor das Ideias é mais do que um espírito de civilidade republicana comum na latinoamérica invadida e dominada. Somos incisivos em reafirmar os nossos valores, as nossas falas, as nossas ideias, experiências e culturas, porque tudo isso configura o nosso rosto e nos faz protagonistas desse tempo, quando continuamos escrevendo nossa história. Se isto é assim, a reunião de várias pessoas, vindas de vários lugares para pensar essa realidade na qual estamos envolvidos atesta o vigor de um evento como este.

Nos meandros da Academia ou nas experiências alternativas da educação popular, passando por uma luta pela afirmação das minorias, desde o reconhecimento da mulher como sujeito de uma história nem sempre feliz até o registro das dominações contra negros, índios, camponeses – lugar da ação e da fala dos Direitos Humanos – direitos esses violados pelas ditaduras que assolaram os nossos países.

No cenário politicamente organizado de hoje sabemos que muitos debates ainda devem ser realizados e ações efetivadas. As comemorações dos irmãos da parte espanhola do continente pelo evento do Bicentenário da Independência nos mostra que muitas conquistas foram realizadas e a autonomia dos pares começa a ser vista, mais do que o real racional, passa a ser vivida na sua materialidade.

É com esse espírito que publicamos os trabalhos do XII Corredor, no desejo de que avancemos no debate para afirmação dos sujeitos sociais impregnados de uma liberdade que não se conquista de joelhos. Como intelectuais queremos afirmar um compromisso público contribuindo com as nossas ideias para o enfrentamento de problemas locais, nacionais e mundiais como a fome, a guerra e a impunidade.

Que possamos, pois, dialogarmos a partir dessas mediações teóricas, históricas e culturais para continuarmos nosso processo emancipatório como protagonistas de um novo tempo.

Cecilia Pires

INTERCULTURALIDADE

IDENTIDAD DEL PUEBLO MBYÁ-GAURANÍ DESDE LA LÓGICA DEL DON Y LA RECIPROCIDAD

Sebastián Daniel Castinera

Introducción

El objetivo que alienta el presente trabajo consiste en aproximarnos a un rasgo de la identidad del pueblo Mbyá-Guaraní mediante la lógica del don y de la reciprocidad como planteo intercultural que colabore a una transformación del pensar latinoamericano.

Para llegar a nuestra meta nos proponemos dar los siguientes tres pasos: I) plantear la cuestión de la identidad personal y alteridad interpersonal según el análisis del Dr. Juan Carlos Scannone, para luego II) abordar la discusión sobre el don y reciprocidad en el ámbito de la filosofía francesa contemporánea, y finalmente III) abrirnos al modo de ser los guaraníes manifestado en la economía del don y la reciprocidad, siguiendo en esto al Dr. Bartomeu Meliá.

Al dar nuestro primer paso y según el planteo de Scannone veremos en qué consiste la identidad personal (ipse) respecto a la identidad ídem. Las mismas, a pesar de sus diferencias pueden entrar en relación por medio de la identidad narrativa donde la alteridad es parte constitutiva. Luego consideraremos sintéticamente como el tema de la identidad se ha dado en la tradición filosófica, en la cual, la respuesta de la metafísica clásica de la sustancia y de la filosofía moderna del sujeto autoconsciente se tornan insuficientes respecto al concepto de identidad personal. Será necesario entonces dar un nuevo giro respecto al giro copernicano que va del objeto al sujeto, capaz de superar tanto del paradigma de la sustancia como del sujeto. La realización de este movimiento lo veremos por medio del paradigma filosófico de la

alteridad o de la comunión de alteridades mediante diferentes autores.

Nuestro segundo paso lo daremos habidas cuentas del primero recuperando la noción acerca de la alteridad como parte constitutiva de la identidad personal e interpersonal. Primero, nos ocuparemos en atender algunas de las cuestiones que sobre el don y la reciprocidad se han pronunciado en el ámbito de la filosofía francesa, para después, aproximarnos a la experiencia de la comunidad Mbyá-Guaraní sobre esta temática siguiendo a Bartomeu Meliá.

La economía de la reciprocidad dejará ver la identidad de esta comunidad cercana a la tierra y la celebración de la fiesta, realidades y metáforas donde el ser guaraní se manifiesta en su estatuto antológico a diferencia del ejercicio de la economía de intercambio donde no prima el ser sino más bien el tener y el retener muchas veces de forma egoísta.

Identidad personal y alteridad interpersonal

Identidad personal

La identidad personal tal como lo explica Scannone siguiendo el planteo de Ricoeur, es la identidad-ipse o ipseidad la cual se diferencia de la identidad-idem o mismidad.¹ La primera refiere a la persona como tal por medio de la pregunta ¿quién? y la segunda señala aquello que permanece en el tiempo sin sufrir variación alguna, resistiendo a todo posible cambio y se plantea por medio de la pregunta ¿Qué?

¹ CF. SCANNONE, J.C., *Religión y nuevo pensamiento. Hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América latina*. Barcelona: Anthtropos, 2005. (En particular haremos referencia al capítulo III: Identidad personal, alteridad interpersonal y relación religiosa).

Queda una distancia entre estos dos rasgos de la identidad, una distancia que según Ricoeur puede ser mediada por la identidad narrativa y que solo por medio de ella puede ser verdaderamente comprendida la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad. Esto se debe a la hipótesis que “la construcción de la trama permite integrar en la permanencia en el tiempo lo que parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad-mismidad, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, la inestabilidad,”² y además que “la noción de la construcción de la trama, trasladada de la acción a los personajes del relato, engendra la dialéctica del personaje que es expresamente una dialéctica de la mismidad y de la ipseidad.”³ El personaje es “puesto en trama.” Dicha mediación también es ejercida por la “unidad narrativa de una vida” que desborda por cierto los límites de la narración literaria, pues, ente otras cosas, sus extremos no se encuentran clausurados.

Encontramos así los caminos abiertos para una aproximación a la identidad personal en la cual la alteridad no quede desplazada. Por medio de la identidad ipse la persona encuentra una forma de permanencia de sí cuyo precio no es el encierro de todo aquello que no le es idéntico numéricamente, cualitativamente o por su incontinuidad en el cambio. Pero, si entendemos bien lo que dijimos, no estaremos tampoco forzados a tener que sacrificar la mismidad debido a que ella es parte de la tensión continua que hace a la identidad del ser personal. En efecto, dicha cuestión se ve claramente en el relato que hacemos de nosotros mismos o de los demás, pues al contarnos es nuestro sí mismo que se manifiesta junto con todo aquello *que* somos.

Una identidad personal entendida de esta forma, por tanto, se rehusará a una comprensión que reduzca de cualquier forma posible el dinamismo que la constituye.

² Ibídem p. 139.

³ Ibídem.

A continuación consideraremos lo que Scannone cree ser respuesta insuficiente de la tradición filosófica a la pregunta: ¿Quién? tanto de la metafísica clásica de la sustancia como del sujeto autoconsciente de la filosofía moderna.

Metafísica de la sustancia

Sí tomamos a Aristóteles como ejemplo del paradigma de la sustancia veremos que la cuestión de la identidad se basa fuertemente “en el *sustrato, núcleo o estructura* permanente en el tiempo y unificante en el tiempo, no distinguiendo suficientemente la identidad propia de la persona en cuanto tal, en su diferencia con la identidad-idem de las cosas.”⁴ Además, señala Scannone que “para esa concepción la alteridad interpersonal no es constitutiva de la identidad personal, sino que le es sólo accidental.”⁵

La subjetividad en la filosofía moderna

Respecto a la sustancia la filosofía moderna realiza el conocido *giro copernicano* “que va de la primacía del ser objetivo a la del sujeto,”⁶ siendo la característica principal del mismo la confianza extrema en la inmediatez de la conciencia como criterio de verdad y de certeza, que evita la mediación de la alteridad tanto de los otros, como del Dios vivo. No existe como ocurrirá luego con los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud) una actitud crítica que permita tomar distancia y salir de esta inmediatez para recorrer la vía larga del discernimiento mediante las distintas formas de alteridad. “La vía corta permanece entonces en el mero *ego* inmediato –en nominativo-, sin alcanzar

⁴ Ob. Cit. SCANNONE, J.C., *Religión y nuevo pensamiento. Hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América latina*. p. 83.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Ob. Cit. SCANNONE, J.C., *Religión y nuevo pensamiento*. p. 84.

explícitamente el *sí-mismo (self)* personal.⁷ Uno de los casos más significativos de la filosofía moderna donde se da esta relación de inmediatez de la autoconciencia es: El *ego cogito* de Descartes, cuyo carácter sustancial se expresa en las *Meditaciones Metafísicas*: “¿Qué soy? Una cosa que piensa ¿Qué significa esto? Una cosa que duda, que conoce, que afirma, que niega, que quiere, que rechaza y que imagina y siente.”⁸ Lo que demuestra que la identidad del sujeto cartesiano es del tipo *idem* al plantear la pregunta sobre sí a través del ¿qué? y no del ¿quién?

La insuficiencia de la filosofía moderna llevará, pues, a realizar un nuevo giro que permita alcanzar una respuesta a la identidad personal por medio de la pregunta ¿quién? y no solo por medio de la pregunta ¿qué?

Giro de superación de la filosofía de la sustancia y del sujeto

La superación actual del planteo de la filosofía moderna se da por medio de un nuevo giro que cobra distintas expresiones. En Heidegger consiste en una “*Kehre* (vuelta o viraje)”⁹; los filósofos del lenguaje mencionan un *linguistic turn*; Lévinas hablará del humanismo no del yo sino del *otro hombre*, etc.

De esta manera, se perfila un nuevo paradigma filosófico cuyo centro es **la alteridad o la comunión de alteridades** que busca descentrarse respecto al *ego cogito* centrado en sí. La alteridad en este nuevo planteo es constitutiva de la identidad, por lo cual “no se añade desde el exterior a la ipseidad, como para prevenir su derivación solipsista, sino que pertenece al tenor de sentido y la constitución ontológica de la ipseidad,”¹⁰ y cuya

⁷ *Ibíd.*

⁸ DESCARTES, R. *Meditaciones metafísicas. Las pasiones del alma*. Navarra: Folio, (1999).

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996. p. 352.

interpretación se realiza de formas diversas como diremos a continuación.

Martin Heidegger plantea la alteridad desde la voz de conciencia con sus múltiples metáforas: voz, clamor, llamado, deuda, a lo que Paul Ricoeur, aceptando el planteo ontológico de Heidegger respecto a la alteridad de la conciencia, dará un paso más sumando a la atestación de sí el mandato ético que llega a darse de forma hiperbólica en Emanuel Levinás, por medio de la relación interpersonal con el otro hombre quien lo solicita interpelándolo por medio de su rostro, y a quién se debe responder de forma responsable: ¡Heme aquí! Rostro que en su apelación deja ver la huella del Infinito. A los enfoques previos se suma el de Jean-Luc Marion, quien, desde la reducción fenomenológica de la donación aporta una comprensión a la identidad personal desde la figura del co-donado como destinatario, receptor y testigo de la donación. El hombre se recibe junto a aquello que recibe y esto sobre todo se da en los fenómenos que Marion denomina saturados en cuanto su intuición desborda la intencionalidad por exceso de donación.

La perspectiva propia de la filosofía latinoamericana respecto a la identidad personal e interpersonal incorporando la alteridad como comunitaria y social y, por tanto, abierta al fenómeno religioso. El nosotros expresa el modo de ser latinoamericano sin reducirse al yo ni al tu y ni siquiera al él/ella, pero conservando cada uno de ellos desde su particularidad. Desde la nostridad es que el rostro comunitario del nosotros nos convoca éticamente de forma preferencial en los pobres y excluidos. Apelación que nos provoca como comunidad sociopolítica a dar respuestas que permitan optar por los más desposeídos mediante la creación de instituciones justas. Sin dejar de ver, además de su llamado ético, aquello que forma parte de su sabiduría, cultura y religiosidad de las cuales nosotros podemos ser enseñados.

Acerca del don y la reciprocidad

Seguiremos pensando lo que hace a la identidad personal y la alteridad que la constituye desde la lógica del don y la reciprocidad. Varios filósofos franceses han tratado este tema discutiendo sobre todo sobre la teoría del don y del contra-don de Marcel Mauss.¹¹ Al respecto, veremos sintéticamente lo dicho por Ricoeur y luego por Marion, quien discute al igual que Ricoeur con Mauss, al mismo tiempo que con Jacques Derrida, el cual, también va a poner en juicio la idea de Mauss acerca del don y la reciprocidad.

Ricoeur: Mutualidad vs. Reciprocidad

Nos Preguntamos: ¿Qué es el don y la reciprocidad? Ricoeur explica que Mauss, “coloca el don en la categoría general de los intercambios, con igual motivo que el intercambio mercantil, del que sería la forma arcaica.”¹² El don dentro de las antiguas culturas estudiadas por Mauss debe ser entendido dentro de círculo necesario de prestaciones y contraprestaciones, en donde la obligatoriedad consiste sobre todo en devolver el don recibido, con lo cual, se pregunta Ricoeur *donde queda el carácter libre y gratuito del don*.

La lógica de la reciprocidad así entendida, no colabora con la dinámica de la identidad-ipse de la que ya hemos hablado, pues no se abre al reconocimiento interpersonal ya que se encuentra encerrada en un círculo autónomo donde el don, por su propia fuerza, tiende a volver a su origen.¹³ Ricoeur preferirá hablar de

¹¹ Cf. MAUSS M., *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz Editores. 2009.

¹² RICOEUR, P. *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. 2006. p. 284.

¹³ Así lo expresa Mauss: “Esa cosa dada no es una cosa inerte. Animada, y con frecuencia individualizada, tiende a regresar a lo que Hertz llamaba su “hogar de

mutualidad, para diferenciar la paradoja establecida por la teoría del don y del contra-don y superarla por medio del amor de *ágape* que rompe el círculo desde su unilateralidad, pues no espera el retorno del don dándose de forma y gratuita substrayéndose todo tipo de cálculo. El amor de *ágape* no desconoce al otro pero sí desconoce la obligación de dar a cambio, de devolver y de justificar; no es que este sea extraño a la justicia pero su relación “no puede caracterizarse más que por el equívoco.”¹⁴ Se dará más bien una *oscilación* entre ambos, un movimiento paradójal, tan paradójal como la lógica del don y contra-don.

Volviendo la pregunta por el don Ricoeur dirá que el mismo se manifestará justamente en su diferencia con el mercado. “El mercado -podríamos decir- es la reciprocidad sin mutualidad.”¹⁵ El intercambio de bienes caracteriza el vínculo que establece la reciprocidad, mientras que en la mutualidad la generosidad del primer donante toma relieve dejando que el don sea manifestación del reconocimiento mutuo. En efecto, la generosidad presente en el primer don se manifiesta librándose “de las reglas de equivalencia que rigen las relaciones de justicia.”¹⁶ Otra de las diferencias en la que distingue Ricoeur entre reciprocidad y mutualidad a favor del reconocimiento mutuo apunta a lo siguiente:

El recurso al concepto de reconocimiento mutuo equivale, en esta fase de la discusión, a un alegato a favor de la mutualidad de las relaciones *entre* actores de intercambio, por contraste con el concepto de reciprocidad situado por la teoría *por encima* de los agentes sociales y de sus transacciones. Por convención del lenguaje, reservo el término de “mutualidad” para los intercambios *entre* individuos, y el de “reciprocidad” para las relaciones

origen”.” Ob. Cit. MAUSS M., *Ensayo sobre el don* .p. 91. Tal explicación se presenta también como respuesta a la pregunta por la obligación del don.

¹⁴ Ob. Cit. RICOEUR, P. *Caminos del Reconocimiento*. P. 283.

¹⁵ *Ibíd*em p. 391.

¹⁶ *Ibíd*em. p. 293.

sistemáticas cuyos vínculos de mutualidad no constituirán más que una de las “figuras elementales” de la reciprocidad.¹⁷

La distancia entre reciprocidad y mutualidad se debe a que la relación concreta en la que se inscribe la segunda, se diferencia cualitativamente de la sistematicidad teórica de la primera como sistema autónomo puesto por sobre los actores del intercambio. Justamente, el contraste entre ambas perspectivas presupondrá el planteo de la idea del *reconocimiento mutuo simbólico*, que Ricoeur dice deber a Marcel Henaff. La propuesta de Henaff será en exponer la categoría de lo *sin precio*. Según cita Ricoeur de este autor se trata de “una relación de intercambio que no es, en absoluto de tipo mercantil.”¹⁸ Tal idea la desarrolla al retomar la idea Mauss acerca del *ceremonial* como intercambio y efectuarle una doble ruptura: la primera, respecto a la moralización del don que afecta su carácter festivo y, la segunda, en cuanto que lo reduce a mero intercambio mercantil arcaico; el don ceremonial, por el contrario, se sitúa en la categoría de lo sin precio.

Si recordamos la forma en que Mauss resuelve la obligación de efectuar el contra-don, nos daremos cuenta que la opción por la cosa misma que es el regalo y la fuerza mágica que este posee en sí mismo, es la contracara de la refutación que Lévi-Strauss le realiza al etnólogo, ya que su argumento es “como una reinterpretación en términos lógicos de esta fuerza mágica... La tesis estructuralista hacía inmaterial, sin duda, la energía que el pensamiento mágico localizaba en el regalo en cuanto cosa intercambiada.”¹⁹ Ahora bien, según Ricoeur la genialidad de Henaff reside en correr el centro de la cuestión a la *relación* entre donante y donatario, quitando el foco tanto de la cosa misma como del sistema autónomo, para ponerlo *entre* los protagonistas y llamar *reconocimiento mutuo* a esta acción compartida. “Sería la cualidad

¹⁷ Ibídem.

¹⁸ Ibídem. p. 295.

¹⁹ Ibídem. p. 296.

de la relación de reconocimiento la que conferiría su significación a todo lo que se llama presentes.”²⁰ Es en el regalo donde el reconocimiento mutuo se deja reconocer de forma simbólica, inscribiéndose dentro de los bienes no mercantiles y por lo tanto de lo sin precio.

Se suma a la complejidad del análisis conceptual las relaciones de intercambios mercantiles y no-mercantiles, que Ricoeur, siguiendo a la historiadora Nathalie Zemon-Davis resume en tres: El primero que menciona es la pluralidad de las creencias de base que son la fuente del “espíritu del don;” el segundo que tiene que ver con la imbricación entre las prestaciones del don y las prestaciones mercantiles; el tercero que atiende a las figuras del fracaso en la práctica efectiva del don, como ser los “dones fallidos” o los “dones malos.” Según el tercer planteo se impone la historiadora una pregunta ¿Cómo hacer el reparto entre la buena y mala reciprocidad? a lo que Ricoeur volviendo al aspecto ceremonial del don responderá haciendo hincapié en el preeminencia del *gesto* mismo de dar en su cualidad de propuesta. La generosidad con la que el primer don es propuesto no impone la obligatoriedad de la restitución, sino que abre las puertas para una respuesta que no descalifica al primer don, ya que pudiéndolo tomar como modelo se presenta como “una especie de segundo primer don.”²¹ Retorna así el planteo del ágape en donde el retorno del don no se impone como necesidad absoluta. En efecto, puede existir una propuesta del primer don sin retorno, la propuesta puede prolongarse en espera hasta incluso perderse o volver de forma sorpresiva, como dice Ricoeur. En suma, “En lugar de obligación de devolver, hay que hablar, bajo el signo del ágape, de respuesta a una llamada nacida de la generosidad del don inicial.”²² Volvemos así el planteo de la llamada que realizamos en la primera parte a

²⁰ Ibídem. p. 297.

²¹ Ibídem. p. 303.

²² Ibídem. p. 304.

propósito de la alteridad interpersonal, ahora desde la lógica del reconocimiento mutuo efectuado gracias a la gratuidad, y es que justamente según explica nuestro autor, el concepto de “gratitud” se corresponde en la lengua francesa al de “reconocimiento.”²³ Por otro lado, es la gratitud la que nos permitirá dar respuesta la pregunta por la repartición entre la buena y la mala reciprocidad, sustentándose en el medio de la tríada dar-recibir-devolver, pues, es el buen recibir el que permite separar las aguas, aun más, el recibir abre una brecha colocando el dar-recibir por un lado, y el recibir-devolver, por el otro; este espacio abierto es de inexactitud en un doble sentido: en cuanto al valor y en cuanto al plazo de tiempo. La gratuidad se vuelve inexacta frente al cálculo mercantil, se escapa del retorno volviéndose indiferente al mismo. Gracias a la figura del fracaso de los dones es que podemos plantear los mismos, dice Ricoeur, dentro de una ética de la gratuidad. Finalmente, vuelve a tratar el carácter ceremonial del don sumando al carácter simbólico del reconocimiento que se manifiesta en la gestualidad del intercambio, el acto ritual de los protagonistas que se realiza diferenciando el intercambio de los dones de cualquier otro tipo de intercambio de la vida cotidiana, lo que subraya el “carácter *festivo* del intercambio,”²⁴ como acontecimiento que escapa a la moralización. Así pues, se abre el carácter festivo del don dentro de la gestualidad, haciendo posible el reconocimiento y ofreciendo lo festivo del don como “optativo” que no es ni descriptivo, ni normativo.

Termina Ricoeur su itinerario de reconocimiento recordándonos el desconocimiento, del cual también habla Derrida, respecto a la disimetría originaria entre yo y el otro, lo que se muestra “hasta en el regocijo del intercambios de los dones,

²³ La mutualidad del reconocimiento nos vuelve a permitir escapar de la reducción de comprender la identidad personal de forma sustancial en la forma del don como cosa, aunque esta posea alma, y de la autonomía de un sistema trascendente, ambas reducciones figuradas en la reciprocidad según Ricoeur.

²⁴ *Ibidem.* p. 306.

[donde] el otro sigue siendo inaccesible en su alteridad en cuanto tal. Desconocido, reconocido, el otro sigue siendo ignoto en términos de aprehensión originaria del carácter mío del sí mismo.”²⁵ Tal disimetría originaria no debe tratar de resolverse. Ricoeur pone el ejemplo de Husserl y Lévinas quienes intentan superar la disimetría para explicar la reciprocidad y la mutualidad en vez de integrarla. Así, recobra una vez más desde esta perspectiva del don la predominancia de la alteridad interpersonal dentro de nuestro recorrido.

Marion: El don y la donación

Jean-Luc Marion asumirá también la discusión acerca del don y la reciprocidad, tomando muy en cuenta las consideraciones que Jaques Derrida²⁶ realiza a propósito del ensayo sobre el don de Marcel Mauss. Marion toma positivamente cada una de las cuatro objeciones de Derrida, para luego, dar paso a la reducción del don a la donación. Lo mismo que Ricoeur, veremos también en este autor la oposición a una teoría del don reducida a sistema de dones intercambiados de forma obligatoria.

Antes de seguir el hilo de las objeciones, Marion aclara que la concepción del sistema de reciprocidad es netamente metafísica debido a que se ajuste perfectamente a la relación de causalidad entre sus términos. Por consiguiente, no se estará hablando de donación sino más bien de intercambio de sistema, que, como veremos, resulta contradictorio desde su interior.

El primer argumento de las objeciones que Marion cita de Derrida dice: “Para que haya don no tiene que haber

²⁵ *Ibíd.* p. 322.

²⁶ Cf. DERRIDA, J. *Dar (el) tiempo. I. la moneda falsa*. Barcelona: Paidós, 1995.

reciprocidad,²⁷ pues si hay reciprocidad en términos de intercambio desaparece el don, o más bien, la donación. La lógica del don y del contra-don, entrando en la esfera económica hace desaparecer a la donación. “Tan pronto como la economía se apodera de la donación, la convierte en economía economizándola.”²⁸ Para que haya donación debe suspenderse el intercambio como también las relaciones causales que lo vinculan.²⁹

El segundo argumento deriva del primero: “para que haya don, *hace falta* que el donatario no devuelva, ni amortice, ni salde ni liquide esa deuda.”³⁰ La no devolución del donatario radica en su inconsciencia que no ve el don que el adviene, lo que le permite recibir el don en pura gratuidad sin estar obligado a la restitución del mismo. Por otro lado, un verdadero don al darse excede todo conocimiento por parte del donatario y el desconocimiento justamente le permite soportar el exceso del don dado.

El tercer argumento consiste en: el olvido del don por parte, no solo del donatario, sino también del donador. El donador al reconocerse como tal cae en un reconocimiento circular gratificante. Así anula la verdadera alteridad quedando preso de su ego, de su propia certeza y complacencia mediante el retorno a sí mismo. Queda expuesta así la certeza metafísica cartesiana del ego cogito en la inmanencia de sí, lo que vuelve a confirmar lo deuda de la metafísica de la subjetividad en referencia a la identidad personal vista en la primera parte de nuestro trabajo. “Mientras el

²⁷ MARION, J-L. *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*. Madrid: Síntesis, 2008. P. 142.

²⁸ *Ibidem* p. 143.

²⁹ Según ya hemos dicho, la ruptura de este círculo ob-ligante es planteada por Ricoeur a través del ágape, donde la donación se efectúa sin la necesidad del retorno. De todas formas veremos más adelante la crítica que Marión hace a la gratuidad.

³⁰ Ob. Cit. MARIÓN, J-L. *Siendo dado*. p. 143.

ego permanezca, la donación resulta inaccesible; la donación solo aparece cuando se ha puesto en paréntesis el ego donador.”³¹

El cuarto argumento va hasta el extremo de poner ente paréntesis al mismo don dado. Si el don aparece como don dentro del marco de la reciprocidad lo hará de forma reificada, substancializada, excluyendo a la donación en cuanto tal. El don como don debería no aparecer dice Derrida y si lo hace será de forma objetiva y clara.

En resumen, Marion nos deja ubicados frente a una doble aporía: “o bien el don se presenta en la presencia y desaparece de la donación para inscribirse en el sistema económico del intercambio; o bien el don ya no se presenta, pero entonces ya no aparece, negando así toda fenomenicidad a la donación.”³²

Cabe pensar pues que podríamos estar al final de un camino sin salida, sin embargo, no es así. Negar del don su presencia como substancia no implica negar la manifestación ni la posibilidad de pensar el mismo:

Desapareciendo así como presente permanente, el don no se pierde como dado: sólo pierde la manera de ser -subsistencia, intercambio, economía- que contradice la posibilidad de darse en cuanto tal. Perdiendo la presencia, el don no *se* pierde, sino que pierde lo que no le corresponde ni le conviene –volver *a sí mismo*.³³

Por ende, más que un encierro se produce una apertura que permite la liberación del don en cuanto dado. Se desprende del peso que lo fija *fuera de sí*, volviéndolo rígido, se pierde al claudicar a la

³¹ *Ibíd.* p. 145.

³² *Ibíd.* p. 146.

³³ *Ibíd.* p. 150.

presencia de sí y poder ser de esta manera un presente (don) [que] se da sin la presencia.³⁴

Finalmente, en su interpretación de Derrida Marion explicita la conclusión respecto al don: El don parece desdoblarse por una parte como algo determinado, como cosa dada; y por la otra, el don que ya no da lo dado, sino que se convierte en la condición de todo lo dado en general, con lo cual retorna con el concepto de *condición* a una categoría de tipo metafísica como es la del fundamento y por lo tanto se torna insuficiente para mostrar el pliegue del don a la donación y la impropio del don como término económico.

Con respecto a la teoría del don y contra-don de Mauss la respuesta de Marión es más que contundente y definitiva:

El don ya no podrá considerarse nunca más en el sistema de intercambio, cuya reciprocidad liga donador y donatario, y se inmoviliza en la presencia: en esta pretendida economía del don se está economizando literalmente la donación, transformando totalmente su don en un ente subsistente, presente en permanencia [...] en resumen, transformándolo en un ente corriente.³⁵

Tanto la interpretación económica del don como la de causalidad de la donación se terminan encontrando bajo el régimen de un modelo estándar de carácter metafísico donde prevalece la eficiencia del mismo y la operación del don desde su estatuto de objeto. Se imponen pues los términos de igualdad y justa reciprocidad en este modelo donde la gratuidad aparece como *deficiencia*, perdiéndose la posibilidad que el círculo de la reciprocidad por fin estalle al darse el don sin retorno, que implica darse a fondo perdido. Sin embargo, y a diferencia de Ricoeur, la gratuidad no basta para definirlo de esta forma debido a que “la gratuidad se mantiene todavía en paralelo con la venalidad

³⁴ *Ibidem.* p. 152.

³⁵ *Ibidem.* p. 153.

(transacción de propiedad pagada o no), así pues, porque se despliega en el intercambio.”³⁶

Se puede reconocer aquí también que las objeciones expresadas por Marion acerca de la teoría de la reciprocidad y de la donación como causalidad, son válidas también para las de una identidad-*idem*, (presente, permanente y eficiente). No es posible pensar al don desde la *mismidad*, como tampoco es posible pensar a la persona solamente o específicamente desde esta perspectiva. La alteridad constitutiva de la identidad personal se deja ver en la forma en que el don se da como donación, rompiendo la clausura del retorno al cogito. Sin embargo, como ya fuimos esbozando, Marion no se queda en un planteo de oposición como en el caso de Derrida, sino que, gracias a su planteo de imposibilidad del don abre las condiciones de posibilidad del mismo mediante una *triple epojé* de las condiciones trascendentes del intercambio económico, que se efectúa “al poner entre paréntesis el donatario, el donador y la objetividad del don, para extraer de este modo el don de la economía y manifestarlo según la donación pura sin causa alguna.”³⁷

Aproximación al a experiencia Mbyá-Gauraní

El recorrido que hemos realizado hasta aquí ha ido siguiendo algunos aspectos que hacen a la identidad personal y a la lógica del don y de la reciprocidad, desde el horizonte cultural de la filosofía francesa contemporánea. Se trata, pues, de un pensamiento que se da en el ámbito de la cultura cristiana occidental.

Lo que nos queda por hacer es irnos aproximando a otro ámbito cultural como es el guaraní y tratar de vislumbrar como opera esta lógica del don y la reciprocidad, y que datos propios nos brinda para ampliar la discusión acerca del don, ahora, desde la

³⁶ *Ibíd.* p. 155.

³⁷ *Ibíd.* p. 156.

interculturalidad. Para lo cual, nos serviremos de algunos aspectos del diálogo que Bartomeu Meliá ha establecido con la cultura guaraní, diálogo, por lo tanto, intercultural.³⁸

La primera y gran distinción que realiza Meliá es entre: la economía de la reciprocidad y la del sistema de intercambio. La primera la atribuye al ámbito de la cultura guaraní y el segundo al ámbito de la cultura capitalista. La diferencia fundamental entre ambas cuestiones es que la economía de intercambio se basa en un *interés para sí*, mientras que la reciprocidad se basa en un *interés por el otro*. La reciprocidad en este sentido no se fija en la acción de dar y recibir cosas, es decir, en el intercambio, sino en el gesto de reconocimiento del otro. “El respeto al otro, el reconocimiento del otro, tiene esto de singular y admirable: que hace no solamente descubrir al *otro en sí mismo*, sino eso nuevo que entre el otro y sí mismo, nace en cuanto humanidad.” Que la finalidad de este tipo de economía esté puesto en *el otro* quiebra de alguna manera la centralidad del yo que rige la reciprocidad en Mauss donde el punto fuerte es la devolución del don, o sea su retorno al yo, que evidencia la ausencia de una verdadera apertura a la alteridad.

En este gesto de dar al otro se *produce* el reconocimiento mutuo y con él, la novedad del valor humano. Se sostiene, sin embargo, el término economía pero en otro sentido: producción de valores humanos mediante la creatividad efectuada *entre* los

³⁸ Meliá analiza el tema del don y la reciprocidad en la cultura guaraní valiéndose en parte de la teoría de Marcel Mauss respecto al don y el contra-don, por lo tanto, interpretamos esto como un espacio de diálogo entre ámbitos culturales diversos y por consiguiente, un diálogo intercultural, pues Meliá pertenece a la cultura occidental cristiana y es desde este horizonte es que se acerca al de la cultura guaraní. Acercamiento que no solo ha sido teórico sino también vital y mediante el compromiso de su propia vida, que por cierto es de suma importancia según el planteo de Raúl Fonet-Betancourt al hablar de “experiencia contextual.” Cf. FORNET-BETANCOURT, R. *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Mexico, D. F.: Consorcio Intercultural. 2004.

miembros de la reciprocidad que se *reconocen* mutuamente. De este modo, nos descubrimos mucho más cerca de lo que Ricoeur denomina mutualidad que de la reciprocidad según Mauss, dado que el primero también apuesta a un reconocimiento mutuo.

La economía está ligada a la tierra pero para la cultura guaraní no es algo simplemente a poseer, un bien a conquistar y usufructuar; la tierra es donde se configura el modo de ser guaraní, y donde se definen los aspectos económicos, sociales, políticos y religiosos de su cultura.³⁹ En efecto, la vida no puede ser concebida sin la tierra y ella es la que introduce a sus habitantes en un itinerario, en una búsqueda que expresa su carácter vitalmente dinámico y dramático. “Nada más inestable que la tierra guaraní que nace, vive y muere, por así decirlo, con los mismos guaraníes [...] Esta tierra ocupada por el guaraní es un lugar siempre amenazado por el desequilibrio entre la abundancia y la carencia.”⁴⁰ La tierra, por tanto, es mucho más que un medio de producción y juega en la lógica del don y de la reciprocidad un papel muy importante.

La tierra es soporte fundamental para la economía de la reciprocidad que se resuelve paradigmáticamente en la fiesta, la forma de vida a la que el guaraní aspira como plenitud: es buena la tierra que permite en las ocasiones propicias, tener buenas y concurridas fiestas.⁴¹

En la tierra se celebra la fiesta y en ella se resuelve la reciprocidad de forma única. Por otro lado, es el lugar para que

³⁹ Para los guaraníes la palabra que expresa esto es *tekoha* : “el *tekoha* es el lugar donde se dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guaraní. La tierra concebida como *tekoha*, es ante todo un espacio sociopolítico.” MELIÁ, B. y TEMPLE D., *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní*. Asunción del Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch.” 2004. p. 20.

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ *Ibíd.* p. 24.

coman todos, es el espacio para el ejercicio de la generosidad en un tiempo que se desprende de lo cotidiano. La reciprocidad en este sentido no se ajusta al concepto de prestación que se da en todo tiempo y contexto, como tampoco con el concepto de equidad cuantitativa, sino que nos lleva a pensar más bien los términos de desproporción del intercambio festivo.

La forma de trabajo guaraní muestra también estos aspectos de una reciprocidad que implica mutualidad (en el sentido ricoeuriano), gratuidad y generosidad. El término que lo expresa es *jopói*: “*jopói*, no es sino la reciprocidad.”⁴² Meliá explica que según la traducción de Montoya *Jo* significa el “reciproco mutuo”; *Pói* posee el sentido de “mano suelta”, y significa “abrir la mano dando.” El *jopói* como estructura de reciprocidad esta conformado, a su vez, por el *potiro*, “poner manos a la obra”, el cual deriva de según su etimología de *po* “todas las manos.” Este último término conlleva una gran afinidad con el de *pepy*, que refiere a la noción de convite. “*Potiro*, *pepy*, *jopói*, son apenas momentos de un mismo movimiento en el que el “modo de ser guaraní” se hace ideal y formalmente, pero no de modo abstracto.”⁴³ En efecto, la reciprocidad guaraní no debe entenderse en el sentido de sistema teórico auto trascendente que se coloca por encima de sus actores, sino como aquello que brota de las relaciones ente los mismos, del “convite festivo” como dice Meliá. En suma, la economía de reciprocidad se presenta mediante el trabajo en la tierra como el ejercicio del reconocimiento mutuo por medio de gestos concretos, siendo la tierra uno de los factores simbólicos más significativos que operan en la cultura guaraní.

⁴² Ibídem p. 49.

⁴³ Ibídem. Meliá aclara que mientras que el *jopói* representa la reciprocidad en el ámbito personal mediante el gesto de tener recíprocamente la mano extendida, el *potirô* representa la reciprocidad colectiva de todas las manos. A la primera forma la denominará “cara a cara” y la otra “el reparto.”

Otro elemento que caracteriza la reciprocidad de la economía guaraní es la gratuidad vivida de forma comunitaria y festiva del trabajo donde sin duda se inscribe lo sin precio. “La institución del trabajo colectivo y festivo no remunerado, *mba’é pepy*, es expresión de la solidaridad comunal y se basa en el principio de reciprocidad.”⁴⁴ De tal forma, la práctica de la reciprocidad no solamente no excluye la alteridad respecto de la identidad personal sino que la abre a la dimensión comunitaria, aspecto propio de las identidades de nuestros pueblos latinoamericanos, por consiguiente, la reciprocidad de la economía guaraní nos revela la identidad como “nostridad.”

Si bien en esta forma de reciprocidad dentro del trabajo comunitario se habla de cierta obligación, la misma no se reduce a la contraprestación de dones materiales, sino que implica un compromiso de participación el cual no concluye en el convite sino en la fiesta que desborda las formas de economía de mero intercambio.

El trabajo en su despliegue tanto personal, interpersonal como comunitario engendra conciencia de humanidad entre quienes los practican que es simbolizada por los guarines por medio de la metáfora de la tenue neblina y llama. Es la sabiduría que nace como gracia irrumpiendo con su brillo en la opacidad. En medio de los hombres, en medio de la tenue neblina se da la luz como conciencia que no puede ser concebida como mera autoconciencia, sino como aquella que se da *entre* los hombres que comparten su vida y su trabajo. Ocurre un surgir de la conciencia y esta misma adviene como don que nadie puede arrogarse como suya de forma particular. Esto nos recuerda a lo dicho más arriba sobre la identidad personal, la cual, se manifiesta en la voz de la conciencia que se abre al mandato ético, no solamente interpersonal sino también comunitario. Dentro de este tipo de reciprocidad cada

⁴⁴ *Ibídem* p. 57.

hombre recibe a sí mismo co-donado junto con las posibilidades más propias de desarrollo humano.

A modo de conclusión

Lo aquí expuesto ha querido dejar ver la posibilidad de pensar una economía que no sea reducida a los términos del mercado capitalista, haciendo referencia a una reciprocidad que no corta su lazos con la alteridad, la gratuidad, ni la comunidad. Tratamos de ver una identidad ligada a la tierra donde el trabajo y la fiesta se nutren mutuamente.

Posiblemente estas aproximaciones nos sean útiles para seguir pensando nuestra identidad como latinoamericanos y las posibilidades de transformación de nuestra realidad.

Bibliografía

DERRIDA, J. *Dar (el) tiempo*. I. la moneda falsa. Barcelona: Paidós. 1995.

DESCARTES, R. *Meditaciones metafísicas*. Las pasiones del alma. Navarra: Folio, (1999).

FORNET-BETANCOURT, R. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Mexico, D. F.: Consorcio Intercultural. 2004.

MARION, J-L. *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*. Madrid: Síntesis, 2008.

MAUSS M., *Ensayo sobre el don*. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaica. Buenos Aires: Katz Editores. 2009.

MELIÁ, B. y TEMPLE D., *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní*. Asunción del Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch.” 2004.

RICOEUR, P. *Caminos del Reconocimiento*. Tres estudios. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. 2006.

_____. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

SCANNONE, J.C., *Religión y nuevo pensamiento*. Hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América latina. Barcelona: Anthropos, 2005.

FILOSOFÍA DE LA CONVIVENCIA APLICADA: EL ENTORNO CULTURAL EN COLIMA, MÉXICO

Benjamin Panduro Muñoz
Omer Buatubenge
Adriana E. Mancilla Margalli¹

Resumen: El malestar del hombre que consiste en la pérdida de vista del horizonte de convivencialidad, se manifiesta como un vacío que nada puede llenar: la información requerida por los individuos se multiplica exponencialmente hasta llegar a niveles exorbitantes, irónicamente la capacidad para pensar y reflexionar sobre ella languidece y escasea; la acumulación de trabajo humano (capital) hoy es mayor que nunca, pero la desproporción, avaricia y avaricia jamás habían sido tan aterradoras y monstruosas; la capacidad para causar daño nunca había sido tan efectiva, sin embargo las causas por las que se invade a un pueblo, se hace la guerra o se ejerce la violencia jamás habían sido tan banales y superficiales. En este contexto, para observar las diferencias, afinidades, convergencias y diferentes visiones regionales, se requiere de ciertos conceptos sobre la convivencialidad humana. La filosofía de la convivencia, como se está aplicando en Colima, puede ser una perspectiva interesante. En este trabajo se pretende exponer algunos recursos teóricos, aplicados a la comprensión de dos pueblos de la región, un tanto distantes culturalmente pero con problemáticas y geografía semejantes.

Palabras Claves: Convivencialidad, Filosofía de la convivencia, consistencia.

Preámbulo

Nuestra época está dominada por la idea de la demarcación: trazar límites, confines y provocadoras fronteras es una aparente buena práctica asertiva; es un rasgo ontológico acentuado en la modernidad que contrasta con la dinámica fluidez de la realidad y con la complejidad creciente de los problemas humanos que exigen una visión de conjunto, armoniosa, de convivencia.

¹ Profesores Investigadores adscritos a la Universidad de Colima, México.

Existe una intención excluyente, que a manera de política o visión predominante de la época contemporánea, se hace presente en las culturas, los pueblos, los sistemas y los individuos. Erróneamente hemos creído que la demarcación es básica, fundamental, constituyente; y en esta inercia casi hemos pasado a olvidar que lo más importante es vivir, y que la vida se da en comunidad; que somos seres que nos debemos al ambiente común donde se da la convivencia, y que cuando el clima de la morada de todo ser humano se torna áspero, agresivo, cuando algo huele mal, la vida se hace difícil. Es un error, pues está demostrado hasta el empacho que la circunscripción de bienes, cualidades, gustos, adulaciones, reconocimientos, no tienen fondo: el vicio de la acumulación es un verdadero hoyo negro que deja a los muchos con nada y a unos cuantos con todo; lo mismo se puede decir sobre la avidez de halagos y estímulos, que deja soberbios egos inflados ante individuos opacados, ninguneados, totalmente devastados.

Si bien es cierto que delimitar la realidad es una condición o salvedad para aprehender la naturaleza y todo en general, también lo es que hemos abusado de esta práctica (por creer que en ello está lo esencial o medular de la existencia), hasta hacer de esto una práctica excluyente que ha llegado a parecer normal. En lugar de salir al encuentro de lo otro para entender el lugar que se ocupa con relación a lo demás, hacemos una demarcación fuerte que viene a excluir lo otro. La visión excluyente de la realidad es por ahora la más acreditada, objetiva, seria e imparcial, mientras que la visión incluyente, resultado de una demarcación débil para resaltar la relación y no la particularidad, ha sido opacada. El paradigma de la demarcación ha sometido todas nuestras actividades, la visión excluyente ha predominado sobre una visión de con-vivencia.

Los grandes problemas contemporáneos del ser humano se reducen a una práctica ruda de la circunscripción o demarcación: si rascamos hasta el fondo de nuestros grandes conflictos, encontraremos que existe una delimitación fija, acartonada y reseca por la falta de irrigación vital, que impide un movimiento natural de integración. Esta esclerosis que provoca indiferencia con el

entorno humano y natural, está en la base de muchos conflictos que requieren nuestra atención inmediata.

Es importante, pues, ocuparnos de atender la falta de convivencia, como un problema fundamental, es decir filosófico (no solamente cultural, político, económico, social, religioso, etcétera), porque es desde esta disciplina donde podemos ver el conjunto.

En los distintos estadios donde se inscriben y participan las personas, se da una intencionalidad propia del ser humano que va desde un inofensivo e inclusive sano establecimiento de límites hasta un repudio, arrinconamiento o segregación. ¿En qué momento se pierde este afán por incluirse, integrarse y entenderse en el contexto?

La construcción de límites, fronteras y demarcaciones es un fenómeno propio del ser humano, al hablar de identidad a nivel personal o comunitario parece indispensable hacer un recuento de rasgos propios; para poder incluso nombrar cualquier cosa, es necesario circunscribir su existencia. Así, pues, parece indiscutible que la delimitación es una actividad fundamental.

La filosofía de la convivencia es una visión incluyente, es una ruta de integración de todo lo humano, camino que imaginamos a partir de una realidad donde lo material se ha escindido de lo espiritual, la comunidad de los intereses personales y de grupo; es una perspectiva de acercamiento entre las personas desde un espacio donde ser “listo” (práctico) implica hacer a un lado la esfera moral, aunque después resulte ser poco inteligente. La filosofía de la convivencia es metodología crítica de sí misma, pues se sabe presa de una política excluyente que ha empapado todos los ámbitos del hombre.

Así, dado la tentación, inercia y el riesgo de hacer filosofía excluyente que tan sólo vendría a justificar el acomodo que predomina en la sociedad contemporánea, es necesario tomar en cuenta ciertos criterios convivenciales que minimicen esta tendencia hacia la enajenación y cosificación de lo humano. Hacer

filosofía de la convivencia es tratar de avanzar desde al menos cuatro puntos de apoyo.

Razonable: que toma en cuenta los fines y medios del mayor número posible de individuos, teorías y perspectivas.

Sociable: que busca el bien común, que procura el bien de la comunidad y en especial de los más necesitados. Que aprende de los marginados, pues en ellos está el germen de un mundo alternativo.

Prudente: Contempla una visión moral amplia donde se analiza la responsabilidad ética de todos los agentes implicados.

Inteligente: Adelantarse, anticiparse, saber leer dentro (*Intus Legere*) de una situación determinada para prever posibles cambios.

Nuestra ruta de acceso a la convivencia se inscribe en la utopística nuestroamericana, porque visualiza los anhelos de los pueblos marginados como un referente para crecer en un proyecto alternativo al modelo hegemónico; se concibe a sí misma como un proyecto que emana de un malestar, que debe ser incluyente de todas las voces críticas y manifestaciones disonantes.

Metodología

El hombre es un ser convivencial. No sólo es gregario, sociable y con destrezas políticas, como un atributo añadido a una sustancia intangible, su naturaleza es relación, expresión y encuentro; de aquí su estado de inacabado, siempre en formación. El hombre no es un individuo que emerge de un lugar privado para encontrarse con la alteridad y construir acuerdos y pactos como se cree comúnmente en la modernidad, mas bien, dada su naturaleza convivencial hace vida en común, cultura, expresión, desde donde se percibe y configura su propia identidad personal. El concepto de individuo es de naturaleza abstracta, pues su referente real son las convergencias e interrelaciones en acontecimientos concretos, donde la escisión de la particularidad se hace imposible con

respecto a los demás, a la alteridad, a la vivencia en común. No hay un refugio donde el yo esté de manera pura, todo ser humano es persona, es decir: ente en relación que no se puede sustraer a la con-vivencia². En realidad la convivencia es lo más elemental y básico en el hombre, lo constituye y le da vida. La vida con los demás le da esencia y existencia al ser humano. La filosofía de la convivencia es una teoría, visión y perspectiva que entiende la realidad del ser humano desde la convivencialidad. Dando por hecho que lo propio de las personas es vivir en relación con los demás, ya sean entes reales o culturales.

Hay que señalar que esta condición del ser humano puede ser pacífica o belicosa, es decir, la incapacidad para resolver conflictos de manera pacífica no desdice la condición constitutiva de seres en relación, antes por el contrario, lo hace más patente. La presencia de los demás en las manifestaciones y expresiones humanas se dejan ver en el fenómeno del poder como una aspiración a la apropiación del grupo, pueblo, masa³, aglomeración; en la danza como participación en el movimiento del ser común; en la palabra como la apropiación del proceso delimitador de la parte con respecto del todo; en la guerra, en la fiesta, en el tianguis, etc. Tal vez, lo lamentable con respecto a la violencia moderna, es la distancia, indiferencia y banalidad con que se lleva a cabo. Situación que nos revela una horrenda faceta: la indolencia y apatía por la alteridad como resultado de un bochornoso delirio de individualidad.

El malestar del hombre que consiste en la pérdida de vista del horizonte de convivencialidad, se manifiesta como un vacío que

² El maestro Antonio Caso considera que lo propio de la existencia humana es precisamente la apertura a lo que está más allá del bienestar individual. *La existencia como economía, desinterés y caridad*. (México: UNAM, 1989) 147-205.

³ Elías Canetti, en su libro *Masa y Poder*, pone de manifiesto las diferentes maneras en las que se ha transformado, transmutado y hasta degenerado el ser común del ser humano. Véase *Obra Completa I*, Barcelona 2005.

nada puede llenar: la información requerida por los individuos se multiplica exponencialmente hasta llegar a niveles exorbitantes, irónicamente la capacidad para pensar y reflexionar sobre ella languidece y escasea; la acumulación de trabajo humano (capital) hoy es mayor que nunca, pero la desproporción, avidez y avaricia jamás habían sido tan aterradoras y monstruosas; la capacidad para causar daño nunca había sido tan efectiva, sin embargo las causas por las que se invade a un pueblo, se hace la guerra o se ejerce la violencia jamás habían sido tan banales y superficiales.

Este horizonte de convivencialidad que se ha perdido de vista por el delirio del amor propio, dejando de lado el amor de sí mismo (amour de soi) y el sentimiento de la existencia (sentiment de l'existence)⁴, ha llevado al hombre a sublimar y a hacer del ser común un fetiche. Este amuleto al que se apega el individuo es por ahora el capital, la rentabilidad, la información, la producción entre otras facetas, con los que suple y deja de lado su propia naturaleza de ser en relación que se debe a la comunidad. Con el ser convivencial cubierto por el aturdimiento de la producción, rentabilidad, ganancia, que procura y busca con vehemencia, el individuo se visualiza en un nicho a salvo de la muerte, como pasajero de una nave de la que de antemano se sabe superviviente.

El panorama actual en donde prevalece esta “perspectiva individual” puede irse agravando y haciéndose más común a la vez, hasta que los estados políticos solo sean por completo pantallas para proteger los intereses de unos cuantos beneficiados, lo mismo las organizaciones civiles y religiosas; donde la educación ya nada tendrá que ver con el desarrollo y cultivo del ser humano, sino con cierta garantía para que la movilidad social sea ordenada y

⁴ Rousseau sostiene que el amor a la especie y al grupo desaparecen al desarrollarse el amor propio, sin embargo, nuestra propuesta pretende hacer notar que solo se deja de ver, por confusión, aturdimiento y desconcierto. Cfr. J. J. Rousseau Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.

obediente a las políticas del estado... Lo más terrible de este extravío del horizonte convivencial, lo que más nos debería asustar, es la indiferencia, la pasividad con la que miles de muertos y atrocidades se transforman en cifras, noticias, imágenes que pasan por un espectador impávido que se siente amparado por la técnica, la ciencia y la producción, de la misma manera como se sienten seguras, en sus respectivas jaulas, las aves de engorda.

Así pues, necesitamos partir de la observación de este malestar a fin de encontrar rutas para visualizar la alteridad constitutiva del ser humano. Si es cierto que el ser común se ha perdido de vista, esto implica que aún persiste, sigue ahí de alguna manera, distorsionado, transmutado, ausente de la convivencia propia del ser humano; entonces, necesitamos recuperar esta parte a fin de atenuar tal padecimiento. El camino, pues, para atender este malestar ha de ser la convivencia misma en aquellos ámbitos donde se ha visto mermada, opacada, escindida. Esto implica que entendemos al ser humano como un ente en relación que requiere de una constante figuración, aprehensión, comprensión, diálogo y comunicación con los elementos implicados en su ser.

A fin de generar caminos para hacer filosofía de la convivencia, proponemos algunas acciones que nos lleven a madurar nuestra visión incluyente.

Socialización de la filosofía.

Los cuestionamientos profundos que surgen a partir de las situaciones cotidianas son el insumo necesario para que se dé la reflexión crítica. En nuestro país subdesarrollado, por lo general no se da la reflexión crítica a pesar de que existen abundantes detonantes para propiciar cavilaciones sobre temas esenciales y fundamentales, que bien atendidos nos llevarían a la consideración de una visión alternativa al derrotero de los países pobres neocolonizados por estados y corporaciones desarrolladas y a una

perspectiva adecuada, propia de nuestras circunstancias⁵. La filosofía de la convivencia intenta mostrar que es urgente problematizar y reflexionar sobre nuestros propios temas emanados de nuestras circunstancias; que la filosofía universal no es una recriminación de lo que no hemos aportado, sino tan sólo patrimonio de la humanidad que debemos usar para ahondar en nuestros propios asuntos; la filosofía es un compromiso⁶ y debería ser sin más, es decir, sin demarcaciones que sólo contribuyen para fortalecer la visión excluyente que predomina principalmente en el tercer mundo.

La filosofía se entiende como una visión crítica de sí misma y del mundo en general, entendiendo por visión crítica la mirada clara y objetiva que no está enturbiada por la visión excluyente y dominadora que predomina en los países tercermundistas de Latinoamérica. Esta visión crítica sólo puede aparecer en nuestra región cuando hayamos superado el menosprecio por el pensar propio que nos relega a meros espectadores pasivos del acontecer nacional y regional; y no es que la situación por la que atraviesa nuestra sociedad no nos afecte o no nos duela, más bien, hemos cultivado un pensar defectivo que nos mantiene en un estado de enajenación: donde nuestra historia, nuestro arte y nuestros problemas mismos sólo son significativos cuando un agente externo los retom.,a o comenta, y sólo aparecen de manera esporádica en nuestra conciencia, pues no existe un compromiso para darles seguimiento.

⁵ Augusto Salazar Bondy, en su clásico libro “Dominación y Liberación”, considera que es importante atacar la cultura de la dominación que provoca un estado enajenado con la reflexión filosófica a partir de los problemas sociales. Cf. Dominación y Liberación, UMSM-Fondo Editorial, Lima, 1987.

⁶ LEOPOLDO ZEA. Filosofar a la altura del Hombre, UNAM, México, 1998. Cap. II

Por esto, es necesario Filosofar desde la Convivencia en nuestra América⁷ y buscar una ruta para que un pensar crítico se arraigue o se promueva en nuestra región. Así, considero que el camino a seguir en esta perspectiva filosófica está sostenido por varios supuestos:

- a) La filosofía es una reflexión sobre los planteamientos fundamentales del ser humano. Todo cuestionamiento que no pretende quedarse en una inquietud funcional o práctica, necesariamente llega hasta el nivel filosófico. De igual manera esto quiere decir que la filosofía no es exclusiva de los filósofos, pues hay científicos de todas las áreas que se hacen con acierto preguntas y logran hacer aportaciones importantes; lo mismo poetas y literatos en general, artistas, periodistas, etcétera.
- b) El lenguaje cotidiano es analógico, es decir, no es totalmente equívoco (existe la posibilidad de diálogo y comunicación) y tampoco es unívoco. Y en general, el mismo devenir de la ciencia ha probado que la añeja distinción entre *episteme* y *doxa*, (entre un afán riguroso de búsqueda sobre las causas, y otro vago, desordenado y relativo) sólo es metodológica, pues en la práctica, el lenguaje estricto, preciso y riguroso ha estado tan sólo medianamente presente en todas las ciencias. Aunque en muchas ocasiones los científicos de los países tercermundistas han sido grandes promotores de un lenguaje depurado, que en realidad ha contribuido más a fortalecer una visión excluyente (que ahonda la enajenación) que a fortalecer el trabajo de investigación. Así, hacer filosofía, usando un lenguaje accesible,

⁷ El Profesor Horacio Cerutti Guldberg ha dedicado muchos de sus trabajos a promover una metodología filosófica desde nuestra sociedad para atacar este lamentable pensar defectivo que se encuentra muy presente en México y el resto de los países latinoamericanos. Prueba de ello son: *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, UNAM-Porrúa, México, 2000; *Filosofías para la liberación. ¿Liberación del filosofar?* UAEM, Toluca, 1997; *Posibilidad, necesidad y sentido de una filosofía latinoamericana (divertimento metodológico)*, en prensa.

partiendo de ejemplos cotidianos y desde cualquier área de conocimiento, no merma para nada la reflexión, antes bien, contribuye para que el filosofar se enriquezca con otras visiones y perspectivas.

- c) Los planteamientos que surgen del ámbito cotidiano y ordinario son icónicos, esto es que se abren a la interpretación de todos. Esto implica que los grandes planteamientos filosóficos son patrimonio de la humanidad y constituyen un bagaje imprescindible para ahondar de manera crítica sobre nuestros más fundamentales problemas; por ende, que es una obligación de todo versado en filosofía saber manejar y exponer la filosofía universal en términos y ejemplos cotidianos, precisamente para devolver a estos planteamientos que surgen del ámbito cotidiano y ordinario su fuerza hermenéutica.

Uso de la filosofía para propiciar inclusión en el ámbito público.

El peso del escepticismo moral ha distorsionado las modernas concepciones del ámbito público, apreciándose como el espacio donde tienen lugar los intereses particulares y donde todo se explica desde ellos; no cabe lugar para una fundamentación de la razón práctica que contemple elementos comunes de evaluación de los intereses. Por consecuencia, la razón pierde su función articuladora en este espacio y se transforma en un instrumento para abonar o sumar “razones” para los intereses y deseos particulares.

Los políticos sostienen sus argumentaciones en la reprobación de los demás representantes populares, en su imagen mercadotécnica, en palabras de moda aunque muchas veces ni siquiera se comprendan, en el miedo del pueblo a lo desconocido, etc. Todo esto nos lleva a justificar la intervención de la filosofía para tratar de hacer accesible el ámbito público mediante la crítica y el análisis.

Connivencia, conveniencia, convivencia

Una reciente tragedia ocurrida en la ciudad de México parece ser la metáfora de la situación en que se encuentra la sociedad humana en la actualidad. Una puerta se mantenía cerrada por la fuerza mientras cientos de jovencitos la empujaban y se empujaban entre ellos para salir del lugar en que se les tenía aprisionados. La puerta y quienes la mantenían cerrada tuvieron que ceder, pues eran incontenibles la desesperación y la angustia, pero antes de que eso ocurriera ya varias vidas habían sido cobradas a falta de aire y exceso de presión. La tragedia fue bidireccional: las víctimas cayeron de ambos lados.

El aire vital que la humanidad respira, igual que en el ejemplo, se enrarece cada día más. Muchos quieren salir de la situación que los oprime –pobreza, violencia, discriminación, deterioro de su entorno ambiental, corrupción- pero otros se empeñan en hacerlos permanecer ahí. Los intereses de unos y otros entran en colisión: los primeros empujan, presionan; los otros obstaculizan, detienen. Muy probablemente la resistencia se romperá, quizá la opresión no pueda durar para siempre, pero el costo no puede menos que ser alto: muchos sucumbirán en el empeño de su propio intento y no habrá vencedor, porque las bajas mermarán a uno y otro bando.

Inseguridad, incertidumbre y miedo hacen mella en el espíritu de los seres humanos. Estar o no estar, ser o no ser resulta cuestión de suerte: la sociedad humana políticamente organizada ya nada garantiza, el pacto social se debilita y los seres humanos ya no se sienten protegidos bajo su sombra. La crisis es generalizada.

En estas condiciones es necesario revisar los presupuestos que han servido de marco y fundamento a las relaciones humanas a fin de concluir sobre las ideas que falsamente han conducido a la humanidad al estado de emergencia en que se encuentra ahora.

Para tal efecto, recurrimos al empleo de los conceptos de connivencia, conveniencia y convivencia. Con todo y tener un

mismo punto de partida, el prefijo “con”, estos tres vocablos desembocan en significados muy distintos, quizá antagónicos, que vale la pena traer a colación para nuestros propósitos en este trabajo.

“Con” es una preposición que alude a una relación entre diferentes individuos. Se usa siempre en un contexto de pluralidad porque su propósito es establecer relaciones entre ellos. Se habla de estar *con* un amigo, de platicar *con* un vecino, de acudir *con* un médico. Debe haber en todo caso al menos dos personas o elementos para que la expresión “con” tenga sentido.⁸

Ahora bien, frecuentemente “con” opera como prefijo, es decir, se antepone en las palabras para determinar su sentido. Así ocurre en los vocablos que nos ocupan indicando en cada uno de ellos que la situación a que se refieren acontece en un contexto de pluralidad de sujetos o elementos. Lo que hace la diferencia en cada caso es precisamente la situación en que se da esa pluralidad.

Connivencia tiene dos acepciones: en la primera se implica a un superior que tolera las faltas de sus subordinados en una actitud de simulación y hasta cierto punto complicidad; en la segunda la palabra significa directamente confabulación, esto es, el acuerdo entre varias personas para la realización de un negocio ilícito. Así pues, el significado denotativo del término revela que la conjunción de los elementos a que se refiere se concreta en la realización de lo no permitido dentro del cuerpo social, sea lo ilegal o lo moralmente reprobable.

Por su parte, la palabra *conveniencia* se refiere a la conformidad entre dos cosas, y así puede decirse, por ejemplo, que para el estudio de la filosofía es conveniente la madurez del espíritu. De tal forma que lo conveniente es también lo provechoso y lo útil. Sin embargo, el habla popular ha dado a este último

⁸ Cf. BUATU BATUBENGE. “Convivencia: reconstrucción conceptual y fundamento incluyente”, en *Majaramonda*, núm. 8, agosto 2007 - enero 2008.

significado una connotación específica y peyorativa. Excederse en el aprovechamiento o en la utilización de algo ha sido calificado como actuar en función de la propia conveniencia, ser convenenciero, ver sólo por sí mismo en una actitud de egoísmo e injusticia. A nivel de relaciones humanas actúa con conveniencia quien se aprovecha de los recursos o la buena voluntad de otro, de modo que la significación popular de este término resulta en la relación de elementos a partir de la cual uno obtiene del otro un beneficio indebido, mientras que este otro padece la injusticia.

A poco que se vea se puede apreciar que connivencia y convivencia se hermanan en la actitud a la que se refieren, pues en ambos casos existe la intención de transgredir una expectativa de comportamiento sea en perjuicio del todo social o de un otro en particular.

Finalmente está el concepto de *convivencia*. Siguiendo el análisis que del vocablo se ha realizado⁹, tenemos que los elementos que pone en relación son las vivencias de las personas, entendidas como su forma de actuar, de comportarse, de pensar y de sentir y que lo dotan de una identidad específica, distintiva. Como es obvio, estas vivencias no son idénticas entre sí y entonces al entrar en contacto unas con otras puede sobrevenir el conflicto. La significación denotativa de convivir como vivir con otra persona entraña entonces la disposición a compartir las propias vivencias y a recibir las de los otros de manera tal que resulte la paz entre quienes entran en contacto. La convivencia demanda por ello una importante dosis de generosidad y de tolerancia.

Más que un simple juego de sonidos y palabras, connivencia, conveniencia y convivencia significan distintas maneras de estar con los demás en la sociedad y en la vida. Aunque en todos los casos aparece latente el conflicto entre intereses y visiones, la actitud de connivencia y de conveniencia perpetúa la

⁹ Cf. *Ibidem*.

discordia solazándose en ella y haciéndola tanto su punto de partida como de llegada, su presupuesto y su objetivo. Lejos de trascenderse, la oposición se enfatiza y el conflicto se profundiza.

La intención de convivencia, por el contrario, es favorable a las relaciones interpersonales porque se opone a la singularidad y promueve la pluralidad; frente a las tensiones, los conflictos irresolubles y la violencia, promueve la armonía, la vida comunitaria, la discusión fraternal y una unidad que no prescinde de la particularidad de cada persona y de cada grupo social¹⁰.

Así, los seres humanos estamos destinados a compartir espacio y tiempo en el estado de vida presente, pero el modo de coexistencia no está predeterminado y corresponde a los propios actores de la historia definir su talante de entre las posibilidades señaladas: la de connivencia/conveniencia por un lado, la de convivencia por el otro.

La cultura occidental predominante ha traído algunos criterios de coexistencia con pretensiones de universalidad que han tenido una difusión expansiva y se han promovido en todos los rincones del planeta. Cabe entonces analizar críticamente esos presupuestos que han regido la vida en comunidad en la sociedad contemporánea y definir su mayor o menor grado de convivencialidad.

Por su importancia e influencia es preciso comenzar con el mito de la anulación del conflicto por la vía de la homogeneización, que obedece a una lógica como la siguiente: si lo que dificulta la convivencia es la existencia de intereses en conflicto, la solución se antoja sencilla: eliminar la diferencia en las vivencias (tal como han sido definidas, en el sentido de cosmovisiones) y establecer criterios universales de vida. La violencia evidente de esta medida la vuelve políticamente incorrecta y por eso está ausente de todo discurso oficial y diplomático. Sin embargo, la fuerza de su

¹⁰ Cf. *Ibidem*.

presencia es tal que subyace a la pretendida universalidad de la ciencia y también a lo inevitable de la globalización económica.

Se trata, por lo demás, de un mito peligroso, pues si se comienza por desaparecer el conflicto eliminando las visiones conflictivas, el siguiente paso puede ser – y lo ha sido con lamentable frecuencia- hacer desaparecer la discordia mediante la eliminación del sujeto disidente.

Este mito no es sino la manipulación de un genuino y generalizado anhelo de unidad e integración humana. La realidad muestra que la gente verdaderamente quiere vivir en paz y lo que la cultura hegemónica propone es que, para lograrlo, se precisa sacrificar los modos culturales de pensar, sentir y actuar que entran en conflicto con la manera occidental de ver las cosas. Es la actitud convenenciera: sacar provecho de una legítima aspiración a la armonía imponiendo un criterio unilateral de unidad y exigiendo el ceñimiento –así sea sacrificado- a tal criterio.

Refuerza el mito de la necesaria homogeneidad aquel otro de la objetividad absoluta. Iniciado como criterio gnoseológico para la aproximación a la verdad de la realidad, la objetividad pasó a ser por extensión criterio a regir la coexistencia de las personas. Según esto el conocimiento de lo humano ha de ser como el de las cosas, regido por criterios de precisión y certeza, de suerte que las relaciones interpersonales se parecen a un análisis científico en el que al otro se le analiza y se le hace objeto de estudio, con la intención de aprehenderlo completamente y obtener de él un conocimiento cierto y preciso.

Si esto fuera cierto, si los seres humanos pudieran ser tratados sólo como una realidad a estudiar, sería posible la eliminación del conflicto, toda vez que bastaría obtener el conocimiento de cada persona o de cada grupo social para entender sus motivos y razones, sus sentimientos y conductas. Está presente aquí nuevamente el ánimo de conveniencia. Así como entendidos los procesos naturales se les domina y usa en provecho humano, así también el otro completamente desentrañado en los recovecos de

sus ideas, sentimientos y creencias podría ser corregido, enmendado y llamado al orden.

Por eso, como denunciaron en su momento los frankfurtianos Horkheimer y Adorno, la criminología y la sociología con frecuencia dirigen su atención a los grupos marginados que presentan conductas antisociales, con la idea de que los estudios sobre ellos obtenidos concluirán en políticas criminales debidamente legisladas para finalmente lograr la readaptación social de quienes viven al margen de un orden conveniente para los que dirigen y financian esos estudios.

La verdad es que la aproximación al otro no puede ser nunca completa, porque significaría haber hecho una conversión total en la persona que busca el acercamiento, asumiendo por completo los presupuestos de la nueva cosmovisión que comprometen enteramente a quien los cree, los conoce y los vive. De alguna manera la imposible apropiación del otro mantiene latente la posibilidad de conflicto y es por eso que convivir demanda una disposición permanente para comprender, aun sin compartir, la posición ajena. Esta comprensión sin asunción involucra a la persona en su subjetividad: reconoce en el otro la calidad de sujeto que él mismo posee y por la cual le es posible sólo comprender, nunca aprehender del todo, sus creencias fundamentales. Así pues, coexistir auténticamente no es cuestión de conveniente objetividad, sino de convivencia en la común subjetividad. “La convivencia nos revela nuestros propios límites y contingencia y nos conduce a la tolerancia”.¹¹

De una visión del otro como objeto se desprende una expectativa de certeza que no es propia de lo humano. Leyes y reglamentaciones se expiden al por mayor y se espera del otro la correspondiente conducta, lo mismo que se espera del animal de

¹¹ Cf. PANIKKAR RAIMON, Paz e interculturalidad, Herder, Barcelona, 2006, p. 148.

laboratorio una determinada respuesta al estímulo. La paz se confunde con regulación y obediencia, con garantía de no ruptura de los parámetros, con predecibilidad y certeza en el marco de una sola ideología, religión o cultura. Para el logro y mantenimiento de la armonía, se sustituye la confianza entre los hombres por el derecho, las armas y los ejércitos.

Pero la auténtica convivencia no se sustenta en una fría e imposible certeza de la conducta de los demás. El elemento que fundamenta las expectativas sobre el otro debe ser más bien la confianza, es decir, la recíproca seguridad de que una conducta debida será realizada, el crédito que dos personas se otorgan mutuamente sin mayor garantía que la palabra empeñada.

Hoy en día se halla ampliamente extendida y aceptada la idea de que es sólo a partir del diálogo que pueden llegar a establecerse las normas y criterios éticos y axiológicos que rijan la vida común de las personas. En principio debe ser así. La sospecha despierta cuando se presupone la aceptación de una particular forma de racionalidad, es decir, cuando en la discusión se echa mano sólo del lenguaje de una de las partes. Así el otro queda anulado y el diálogo se desnaturaliza.

Vivir en convivencia es poner en juego el lenguaje de todos los sujetos involucrados. Como el lenguaje de cada uno está en función de sus propias vivencias, el diálogo fecundo no puede basarse en principios abstractos de validez general. Por eso la apelación a todo método o procedimiento previamente establecido para obtener las normas de convivencia es de alguna manera impositiva. “El método de la convivencia no puede proponerse *a priori*, las personas deben establecer juntas el camino que se ha de recorrer”¹². Tampoco puede el diálogo limitarse a lo puramente conceptual, pues no es lujo de intelectuales sino un elemento

¹² *Ibidem*, p. 47.

constitutivo del hombre mismo¹³, que vehicula las cosmovisiones en su integridad.

Así pues, unidad homogeneizada, conocimiento objetivo y expectativas de certeza en la conducta del otro, paz y armonía a base de normas de derecho y estrategias militares, así como diálogo acotado por formas preestablecidas y ceñidas a un solo criterio de racionalidad, son modos de coexistencia en la conveniencia, siempre a favor de quienes pueden promoverlas, difundirlas y presentarlas como edificantes e inevitables criterios para vivir juntos

Fundamentación de la convivencia en la amistad y los conflictos

Ahora bien, resulta imprescindible fundamentar la convivencia, esto es, determinar la base sobre la cual debe descansar la filosofía de la convivencia, lo cual permite justificar la plausibilidad filosófica de la convivencia. La determinación del concepto mismo de la convivencia descansa sobre una base cultural y conflictual. Sin embargo, esta fundamentación es insuficiente porque siendo la cultura adquirida por el aprendizaje, no se puede moralmente responsabilizar al que no tenga la propensión por ella. En efecto, el comportamiento de una persona puede fundamentarse en factores contrarios al espíritu de la convivencia tales como la búsqueda del interés personal, la violencia, la mentira, las injusticias o el no respeto de los derechos humanos. Estos factores culturales pueden justificarse desde el punto de vista cultural en la medida en que constituyen parte de la diversidad que promueve la convivencia. Sin embargo, una cultura que violenta al ser humano no es inmune de crítica y no se puede eximir de nuestra naturaleza como seres convivenciales. Por ello, superaré la fundamentación cultural identificando lo que hace que la convivencia sea parte esencial del hombre y no sólo un aspecto que adquirimos

¹³ *Ibidem*, p. 147.

culturalmente o generado por los permanentes conflictos sociales. Por ello, en un primer tiempo se indaga el papel que juegan los conflictos en la sociedad en relación con la convivencia. En el segundo, la preocupación principal es determinar la naturaleza convivencial del hombre.

a) El enfoque conflictual de la convivencia

Ivan Illich, en su libro “Convivencialidad”, es nuestro contemporáneo que ha buscado entender la relación entre la cuestión social vista como consecuencia del triunfo del liberalismo y la degradación de los valores sociales. Más allá de la importancia histórica de este libro en cuanto a la crítica al capitalismo, creo que su gran aporte consiste en enseñar que en el concepto de convivencialidad la liberación del hombre pasa por la valoración de la acción humana personal y de su impacto en la formación de la comunidad. Sin embargo, ésta es una concentración de intereses y valores antagónicos que vuelven difícil la convivencia. *En otras palabras, la comunidad es el lugar privilegiado de conflictos que a la vez obstaculizan y definen el tipo de convivencia. De esta manera, toda concepción de la convivencia no puede camuflar el papel que juegan los conflictos en la sociedad.* Por eso, el fortalecimiento de la convivencia y el refuerzo de la vida en común necesitan no sólo tener en cuenta la presencia de los conflictos, sino también pensar la misma convivencia en término de conflictos.

Un enfoque conflictual de la convivencia parte de la hipótesis de que los *conflictos son inherentes a la vida social* y que la armonía social se consigue no por su eliminación sino por la negociación de estos conflictos y su encauzamiento hacia una vida pacífica. *La propuesta consiste en que los conflictos tengan la posibilidad de expresarse y ser dirigidos hacia la búsqueda de soluciones aceptables por todos los miembros de la comunidad.* Al mismo tiempo, este enfoque caracteriza a la convivencia como un

lugar de enfrentamiento y manejo de la heterogeneidad de los valores, los comportamientos y los deseos.¹⁴ Cuando hablamos de convivencia, no estamos poniendo un denominador común a las relaciones y actividades humanas. Tampoco se trata de considerar que el equilibrio social es espontáneo y automático. Se trata más bien de pensar que la armonía social se consigue por medio de soluciones mediadas, negociadas y debatidas.

En este sentido, las simbólicas de la mesa y de la comida son bastante claras. *La comida y la mesa* son a la vez instancias *mediadoras* de las relaciones interpersonales, *creadoras* de la unidad a partir de la pluralidad e *integradoras* de todos los grupos sociales y sus valores. Estos símbolos convivenciales se refieren a la paz y armonía, resultan de la riqueza que se obtiene a partir de los particularismos locales o individuales y la participación de todos los sujetos de la sociedad. La convivencialidad significa el rechazo a la exclusión, pero sí apertura a la participación, a la presencia de todos los miembros o los grupos sociales.

Al respecto, el autor que mejor ha tratado esta relación convivencia-conflicto y armonía me parece ser Paul Ricœur en su *Ética y política*. Obviamente Ricoeur se refiere a la teoría democrática como herramienta de paz sólo si se la concibe en su relación recíproca con el poder y con los conflictos. Respecto al poder, la democracia acorta la distancia existente entre los súbditos y los dirigentes porque establece espacios de diálogo y acuerdos. En lo que concierne a los conflictos Ricœur concibe a la democracia como un proceso de creación y de invención de los mecanismos de negociación y expresión de los conflictos.

Cuando habla de la conflictividad, Ricœur se refiere ante todo a las relaciones que se desarrollan en una comunidad, a sus efectos socio-políticos y económicos o culturales. Las relaciones

¹⁴ Cf. NEIRA, EMRIQUE, *El saber del poder*, Capítulo 8 *Sistemas e ideologías*, Ed. Norma, Colombia, 1986. <http://www.mty.itesm.mx/dhcs/deptos/ri/ri95-801/lecturas/lec063.html> (22/10/2007).

humanas no siempre son pacíficas; a cada segundo, se construyen y se deshacen en función de las compatibilidades sociales. Y los conflictos aparecen, disminuyen, se renuevan pero no terminan. La vida humana es, a este respecto, una relación conflictiva, es decir, una relación de choque que pide continuas adecuaciones y equilibrios.

Por eso, este autor piensa que la democracia es un estado que se propone no eliminar los conflictos, sino más bien inventar los procesos que les permitan expresarse y volverse negociables.¹⁵ Si bien esta concepción de la relación conflictos-convivencia está reducida a la teoría política democrática, lo que quisiera es generalizarla y extenderla a todos los procesos de búsqueda de paz y armonía social. Puesto que de esta manera es posible rescatar sin exclusión las diferentes experiencias de vida de cada grupo social para la construcción de una sociedad unida e integrada en su diversidad. El enfoque conflictual de la convivencia privilegia en este sentido la participación de todas las vivencias particulares con sus riquezas y debilidades para solucionar los problemas sociales.

Por lo tanto, dado que la convivencia presupone ante todo la presencia y actuación de experiencias vividas para su integración, no su dilución, en una experiencia rica de armonía y paz, pienso que los conflictos juegan un papel importante en nuestras relaciones. Pensarlas en términos de conflictos busca rescatar las experiencias particulares, darles cauce de expresión y negociación sin ninguna exclusión. Se trata en este sentido de llegar a la creación de espacios de acuerdos sociales para la vida en común. Así pues, parafraseando a Alain Touraine, es conveniente precisar que la convivencialidad es en última instancia la convicción de que siendo la diversidad una de las características más importantes del ser humano y de la sociedad humana, no existe armonía allá donde

¹⁵ Cf. PAUL RICOEUR, “Ethique et politique”, en *Communio*, núm. 6, Julio de 1976, p. 9.

no existe y no se reconoce la diversidad cultural¹⁶ e histórica, y todas las relaciones entrecruzadas que esta diversidad presupone.

En este sentido, una primera aproximación de la convivencia nos aterriza en el ámbito de los conflictos, nos empuja a no desconocerlos, sino a darles cauce para que se expresen y se negocien. Fundamentar la convivencia en los conflictos es apostar por la diversidad de comportamiento y el diálogo, es retar a los conflictos y pensar a las experiencias vividas en función de su inclusión y no de exclusión. Pero, si los conflictos son inherentes a la comunidad y si nos revelan la necesidad de la convivencia pacífica, no nos explican todavía porqué tienen que ser superados en la comunidad. El enfoque cultural o conflictual no fundamenta tampoco la naturaleza convivencial del hombre. En este sentido hay riesgo de quedarse en un relativismo cultural que impide tener un cuadro general sobre el entendimiento de la convivencia. La siguiente aproximación de la convivencia establece que no sólo la convivencia es necesaria por la naturaleza conflictual de nuestras comunidades sino sobre todo por la esencia misma del hombre como un ser político, ser nacido para convivir.

b) Aproximación convivencial en torno al concepto de amistad

En las siguientes líneas, buscamos determinar una teoría que fundamente a la convivencia como núcleo esencial en el entendimiento del hombre y de su vida. Si hoy estamos reunidos para discutir sobre la convivencia, no es porque ella es parte integral de la cultura humana sino porque es un elemento esencial a la comprensión del hombre. Sin embargo, nuestra sociedad no le ha dado a la convivencia la parte que le corresponde de reflexión con miras a orientar las acciones y el comportamiento humano. Se podría pensar que esta falta de una reflexión sería contemporánea sobre los efectos de la convivencia social es la causa principal de

¹⁶ ALAIN TOURRAINE, *¿Podemos vivir juntos?*, FCE, México, 2000, p. 203.

los problemas actuales de la violencia, los conflictos y las exclusiones. No estamos rechazando la posibilidad de un fundamento cultural, lo que se busca es reforzarlo encontrando elementos necesarios a la justificación del porqué de la convivencia. De este modo, el fundamento cultural se presenta como una herramienta pedagógica que coadyuve al entendimiento e implementación de la convivencia en la sociedad.

La explicación se enfoca en una antigua pero vigente y operante teoría de la amistad. Gran cantidad de filósofos de la antigüedad han gastado mucha tinta en la reflexión sobre la amistad y su importancia social. Tal es el caso de Homero, Platón, Cicerón, Séneca y Aristóteles. Todos ellos hacen elogios de esta especial relación que encuentran entre los hombres. Pero es Aristóteles quien relaciona este sentimiento con la naturaleza humana. Su descripción es tan completa que una palabra más sale sobrando. “*Ética a Nicómaco*” es pues nuestra referencia principal ya que en ella Aristóteles da a la amistad no sólo una dimensión necesaria para la vida sino sobre todo convivencial. Lo hace en estos términos: “Absurdo sería ciertamente hacer del hombre dichoso un solitario, porque nadie escogería poseer a solas todos los bienes, puesto que el hombre es un ser político y nacido para convivir.”¹⁷

De esta manera, Aristóteles afirma la imposibilidad de la soledad para el hombre ya sea rico o pobre y explica esta imposibilidad enfocándose en la naturaleza humana donde lo político, esto es, la propensión a la formación de la comunidad, al encuentro con el otro, a la convivencia se expresa mediante la amistad. Si el hombre no tuviera la naturaleza convivencial, no le importaría la amistad; podría vivir independientemente de los demás y satisfacer solo a todas sus necesidades. Nos necesitamos unos de otros no por lo que tenemos, sino por lo que somos. Esto es capital para entender que el hombre es fundamentalmente

¹⁷ ARISTÓTELES, *Ética nicomaquea*, Edit. Porrúa, México, 2000, p. 126, columna 2.

convivencial y esta convivencia se fundamenta en el sentimiento que relaciona el hombre en cuanto hombre con los demás. Este sentimiento es la amistad.

Esta afirmación aristotélica es central porque en ella se fundamenta la convivencia. La tensión que dirige el hombre hacia el otro, la línea que lo conduce hacia su semejante no es un esfuerzo indeterminado ni ciego. Estar enfrente del otro o a su lado es parte de la esencia humana que sería inútil e incomprensible sin la presencia del otro. Pero, ¿por qué la amistad es el fundamento de la convivencia y del ser político del hombre?

Esta pregunta obliga a precisar el sentido de lo que llamamos amistad y sus diferentes características. Ello sirve para no confundirla con los demás sentimientos humanos. No sería inútil referirnos a nuestros semejantes (alumnos, amigos, parientes...) para saber lo que es la amistad. Sus respuestas podrán sugerirnos ideas insospechables sobre este concepto. Sin embargo, es importante referirse al significado etimológico. La amistad (del latín *Amicus*, *amare*) es aprobación. De esta manera, la amistad es un sentimiento convenido de confianza y afecto desinteresado entre las personas. Es una relación libre y recíproca; se da cuando las personas se encuentran y perciben algo común con los demás. De la misma manera desaparece cuando las diferencias se hacen más fuertes que lo que une. Sin embargo, bien entendida, la amistad dura toda la vida porque de ella dependerá la felicidad en la vida.

Así entendida, la amistad es este sentimiento desinteresado que nos empuja a encontrar en los demás la confianza, el consuelo, el amor o el respeto. Es una fuerza interna natural que nos impulsa a vernos en los ojos de los demás y a compartir lo que somos y tenemos con ellos. En términos interaccionistas, podríamos decir con George Mead que la amistad es nuestro *self*, es decir esta capacidad que tenemos de poder constituirnos en un objeto social, es decir la capacidad de actuar en función de los demás y de

ponernos en lugar de los demás antes de actuar.¹⁸ La única diferencia del *self* con la amistad es que el *self* de Mead, Blumer o Collins es un proceso que se desarrolla en el acto social fuera del hombre.

El proceso externo de la amistad es la convivencia, pero no se desarrolla fuera del hombre. La sociedad y los demás constituyen el motivo de la amistad; si no existieran, nuestro sentimiento hacia los demás sería sin objeto e inútil. Los demás posibilitan su desarrollo y su cumplimiento. En breve, la amistad es el motor impulsor para compartir experiencias de vida o experiencias vividas. La amistad es el motor de la convivencia ya que merced a ella, nos relacionamos y compartimos nuestras experiencias de vida. Tendremos pues a la base de nuestra convivencia, un sentimiento natural que es la amistad. Es por eso que Aristóteles ve en ella el fundamento del ser político del hombre o del convivir.

Decimos que la amistad es desinteresada, sin embargo debe haber algún interés para que haya el empuje a relacionarnos. Este interés no debe ser material porque estaría fuera de la naturaleza humana y por tanto susceptible a los cambios del momento y del contexto. El interés que nos mueve hacia los demás es y debe ser axiológico para evitar las vicisitudes del momento y contexto. Ello no quita nada al carácter jerárquico de los valores, si da cuenta de que aunque los valores se pueden jerarquizar no dependen de la persona sino que su fundamento está en ellos mismo. Por eso, el eje axiológico que constituye el interés de la amistad está formado por el respeto, la reciprocidad, el amor, la confianza, la sinceridad y la alegría (agrado) para poder compartir experiencias de vida. Estos valores constituyen la base ética de la amistad que tiene que reflejarse en la convivencia o en las relaciones interpersonales.

¹⁸ RITZER, GEORGE, Teoría sociológica contemporánea, McGraw-Hill, 3ª edición, México, 1999, p. 230-235.

Si hoy hacemos la pregunta de la convivencia es justamente porque estos valores ya no son el motor de las interacciones sociales. La exclusión, el engaño, la desconfianza y el desprecio son hoy en día el meollo de nuestras interacciones. No es entonces casual que Alain Touraine se pregunte: “¿Podremos vivir juntos?”¹⁹ Ésta es la pregunta principal que nos reúne y desafía. Nuestro mundo parece haber perdido la brújula y se dirige a una dirección desconocida. La reflexión sobre la convivencia tiene esta importancia para recuperar los valores y revertir el sentido de la base de las relaciones humanas y refundamentirlas en un cimiento firme. Para nosotros este cimiento es la amistad porque ningún hombre es feliz solo, todos somos animales políticos.

En “Ética Nicomaquea”, Aristóteles elabora su teoría de la amistad a partir de inquietudes precisas. Se pregunta: ¿cuál es el fundamento de la amistad? ¿Ésta debe o no romperse con las personas que no permanecen las mismas? ¿Qué es el amigo? ¿Puede o no haber amistad consigo mismo? ¿La benevolencia y concordia son o no amistad con carácter de reciprocidad? Queda claro que para él la amistad fundada en el carácter moral permanece porque depende de sí misma. Una amistad no puede fundamentarse en placer, ni interés, ni utilidad porque en este caso nunca hubo amistad.²⁰ Así, el motor de nuestras relaciones sociales tiene su energía de los valores éticos; el trastorno que vivimos actualmente es justamente prueba de la falta de valores que deben fundamentar la relación social.

Ahora bien, ¿por qué tuvimos que recurrir a la antigüedad para fundamentar la convivencia? Como lo dice Luis Villoro, la introducción de un nuevo concepto como el de “filosofía de la convivencia” debe referirse a un fenómeno que no se designa por otros; además este concepto debería tener una función explicativa, es decir que debe reflejar la realidad de manera sistemática; esto

¹⁹ TOURAINE, ALAIN, ¿Podremos vivir juntos?, FCE, México, 2000.

²⁰ ARISTÓTELES, Ética nicomaquea, Edit. Porrúa, México, 2000, p. 119.

significa que las relaciones entre los hechos deben ser coherentes y no dispersas. Por fin el concepto nuevo debe orientar al investigador hacia el descubrimiento de nuevas relaciones: en este sentido, el concepto tendrá una función heurística.²¹

La fundamentación de la filosofía de la convivencia se refiere a la antigüedad para mostrar que no se trata de un concepto nuevo, sin embargo no es tampoco un concepto sobrante. En nuestros días, la realidad social se nos presenta como una experiencia quebrantada. Vivimos día con día experiencias de relaciones imposibles, rotas e irreconciliables. La violencia, la corrupción, el engaño, la exclusión, la dominación, la falta de confianza y de manera general, la pérdida de los valores fundamentales para la cohesión social y la concordia parecen construir la base de nuestras relaciones.

Son estos hechos los que hacen necesario el retomar el concepto de convivencia no como un concepto nuevo sino como concepto orientador para analizar y reflexionar nuestra situación y reencontrar vías de desarrollo social armónico. Por eso, la reflexión sobre el concepto de “filosofía de la convivencia” es y debe orientarnos hacia la búsqueda de los caminos que permiten intensificar las relaciones sociales y reconstruir la armonía y la paz. La filosofía de la convivencia es en este sentido una reflexión crítica sobre las relaciones interpersonales y la construcción de una sociedad coherente, armónica y libre de violencia.

Conclusión

De lo anterior, podemos concluir que la convivencia es la expresión externa de la amistad. Las relaciones sociales que nos unen a los demás o nos separan tienen su fundamento en la amistad. Ésta es el motor que constituye la naturaleza convivencial

²¹ VILLORO, LUIS, El concepto de ideología y otros ensayos, FCE, México, 1985, p. 23-24.

del hombre, esto es, su esencia política o comunitaria. Sin embargo, para no caer en los esencialismos o intelectualismos perjudiciales a una buena filosofía, la convivencia necesita de la cultura porque aunque natural al hombre, necesita ser reforzada por la capacidad de establecer diálogo y negociar los conflictos. El papel de la cultura consiste en que posibilita el conocer y el expresar de las variadas y diversas vivencias. Es en la cultura donde nos damos cuenta, a partir de nuestras acciones interaccionales, de la real existencia de la amistad. En este sentido, el enfoque conflictual de la convivencia es complementario a la aproximación en torno a la amistad. En él se fundamenta la posibilidad de encauzar los conflictos y de pensar la armonía social en términos *de soluciones mediadas, negociadas y debatidas*. Los dos enfoques, de la amistad y de los conflictos, se necesitan tanto para su expresión y su conocimiento como para alcanzar una sociedad armónica y pacífica.

HISPANO Y LUSO AMÉRICA: LA UNIÓN QUE NOS HARÁ FUERTES

Carlos Pérez Zavala¹

La circunstancia histórica

Entre los días 6 y 10 de junio pasado, tuvo lugar la 39^a Semana de Filosofía de la Universidad de Brasilia, en la modernísima Capital del país hermano. Es bueno recordar que el fundador de la Unb fue Darcy Riberiro y la sede principal del Encuentro fue el Auditorio que lleva su nombre. El impulsor del evento fue el Dr. Julio Cabrera, egresado de la Universidad Nacional de Córdoba, que lleva más de treinta años de docencia e investigación en Universidades brasileñas. El propósito era doble: mostrar la necesidad de rescatar la actividad filosófica como creación, superando la idea instalada en medios académicos brasileños de la filosofía como comentario de textos consagrados, especialmente europeos y, en segundo lugar rescatar la tarea de los pensadores de Hispanoamérica, poco conocidos en Brasil. En este Encuentro, me tocó ser el único invitado no residente en Brasil, teniendo en cuenta algunas contribuciones más, como los trabajos sobre Arturo Andrés Roig y Juan Bautista Alberdi y el conocimiento de los países latinoamericanos logrado a través del Corredor de las Ideas y de la Fundación Icala. La idea es convocar para el año 2012 o 20013 a un Congreso, en Brasilia, donde puedan estar presentes filósofos de distintos países de la América Hispana y poder debatir con sus colegas brasileños. Pude conocer al Prof. Antonio Paim, figura venerada en Brasil, a quien se le tributó un homenaje en el acto de apertura.

¹ UNRC.

¿Qué es eso de Filosofía?

Gonçalo Armijos Palácios

Gonçalo Armijos Palácios expuso temas que están más desarrollados en su libro *De cómo fazer filosofía sem ser grego, estar morto o ser un gênio*. Dice que los griegos nos legaron la filosofía y nos enseñaron a filosofar, pero nosotros no filosofamos como ellos lo hacían porque lamentablemente queremos siempre filosofar *a partir de ellos o de otros*. Ellos no son grandes por ser intocables sino simplemente por haber sido *ellos mismos*. Nos obstinamos en no filosofar a partir de nosotros mismos sino a partir de ellos. Incluso llegamos a afirmar que no podemos filosofar a no ser debatiendo los problemas que ellos debatían.

Una de las causas que nos impiden filosofar sería la superioridad de la lengua griega. Como si fuera por causa de la lengua que podemos o no filosofar. Heidegger afirma tal superioridad. ¿Será que una lengua es inferior o superior a otra? Si en una lengua logramos decir lo que queremos comunicar, ¿no es señal de que es adecuada?

“Filosofamos en la medida en que, teniendo cierta actitud, pensamos como nuevos seres humanos, no porque hablamos esta o aquella lengua”. (Armijos, 2004: 13).

Nos corresponde valorar la *actitud* de los griegos, que atendían a sus propias preocupaciones. Nos corresponde confiar en nosotros mismos y valorar nuestros propios problemas.

Los griegos no tenían una historia que debían respetar, no formaban parte de una historia mundial. Ellos eran una pequeña parte del mundo, ellos eran el mundo. No tenían un interés nostálgico por el pasado o por otros pueblos. En una palabra, eran ellos mismos. ¿Por qué, entonces, hacían tanta y tan buena filosofía? Porque se sentían capaces de pensar por sí solos.

Si nosotros no hacemos filosofía, no es por una inferioridad metafísica de nuestra lengua, sino debido a nuestra escasa autoestima filosófica.

Hay filósofos modernos que piensan por sí mismos, sin hacer alusiones a los griegos, así como hay filósofos contemporáneos que hacen filosofía sin incomodarse por épocas pretéritas.

Pero es verdad que hay lugares donde los estudiantes son forzados a admirar excesivamente la tradición y no se les permite apartarse de ella. Uno de esos lugares es la academia.

Es el complejo de inferioridad de muchos profesores de filosofía, que no pueden o no quieren filosofar y se limitan a comentar, lo que impide el libre ejercicio del filosofar.

“¿Por qué no se hace filosofía como se hacía en la antigua Grecia? Porque entre los filósofos griegos y sus problemas, nadie se interponía, en tanto que hoy, en muchos lugares, parece que está prohibido tener problemas filosóficos propios. Entre el aprendiz de filósofo y la filosofía se interpone un número interminable de lecturas secundarias, de especialistas, de comentaristas, de disertaciones sobre el concepto de X en Y... No es posible hacer un texto sin tener que citar a unos veinte o treinta especialistas, eruditos, comentaristas, en una palabra, sin tener que pedir permiso a los intermediarios del pensamiento”. (Armijos, 2004:18).

No se filosofa para los muertos. El énfasis en el pasado ha ejercido una influencia nefasta. Con los muertos no hay ni puede haber debate. Ellos no pueden reclamar por las infinitas interrelaciones y tergiversaciones que se hacen de sus textos. Los vivos pueden. Por eso, claro, es mucho más seguro y cómodo levantar hipótesis sobre lo que los pensadores muertos quisieron decir. Ahí está el problema.

“Para hacer filosofía precisamos aprender a reconocer y debatir sobre los asuntos que nos interesan como seres que viven en un determinado momento, en circunstancias específicas y con ansias

propias. *Propios* en varios sentidos: en el sentido geográfico, temporal, cultural, político, económico, etc.” (Armijos, 2004:111).

Ofelia Schutte

La filósofa cubana residente en Estados Unidos sostiene que es muy común la idea de que la filosofía es un tipo de actividad propia de unos pocos pueblos: en la antigüedad propia de griegos y romanos, actualmente propia de franceses, alemanes, británicos y angloamericanos. Pero para poder hablar de existencia o no existencia de la filosofía latinoamericana, es fundamental discutir primero acerca de la naturaleza de la filosofía. La concepción *predominante* de la filosofía daña a la cultura latinoamericana, pero también a la filosofía misma. La filosofía sufre un daño cuando se restringe su campo a problemas o metodologías que en realidad son de interés “para las clases intelectuales dominantes en la cultura occidental”. Muchos piensan que lo que hace *filósofos* a Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger, Sartre, Wittgenstein o Russell es “que se han ocupado de verdades o valores *universalmente* válidos”, sin importar su origen cultural. La filosofía, en esta visión, no se preocupa por culturas particulares; el origen situado de una cultura no marca a la filosofía misma.

Este modelo contiene una concepción limitada de lo que se considera filosofía. “La filosofía se identifica exclusiva y primordialmente ya sea con el planteo de verdades *universales* ya sea con el desarrollo de teorías *sistemáticas* de conocimiento o valor. Los grandes constructores de sistemas son identificados como los grandes filósofos”.

Hace falta otra perspectiva para profundizar en la noción de filosofía. La autora considera que lo que es significativo en la filosofía es que –siguiendo a Heidegger- la filosofía es un tipo de conocimiento que comienza con *la pregunta por el ser*, en el contexto de la existencia, en el contexto de la vida humana. Se entiende esta existencia con todas sus implicancias teóricas,

tecnológicas, políticas, éticas y estéticas. “Uno piensa de esto a aquello, no como aislado del resto, sino como parte de una red de relaciones. Un modo *ecológico* de conciencia filosófica se desarrolla a partir de esta filosofía”.

De acuerdo a nuestro punto de vista, la construcción de *sistemas* es algo secundario en relación con la búsqueda *crítica* de cuestiones fundamentales. La reflexión sobre la interculturalidad de todos los aspectos de la realidad y la construcción de grandes sistemas – pensamos en Hegel- son como dos caras de una misma moneda. Lo que ocurre es que aquí no se trata de un problema teórico sino que se va delineando el propósito de adquirir *poder* sobre la realidad por medio del pensamiento racional y sistemático. Las grandes filosofías convertidas en sistemas no son inocentes en este sentido.

En conclusión, Ofelia Schutte sostiene que “la filosofía como tal no se ocupa de verdades universales o sistemas de valores, sino del desarrollo de preguntas (o problemas) que se ven en el contexto de la relación de la totalidad de la realidad con las partes y de las partes con el todo”.

¿Qué le podemos ofrecer a Brasil?

José Gaos... y después.

La guerra civil española de 1936 extendió la difusión de ideas haciendo nuevos semilleros de algunos centros de cultura de la América Hispana, en especial México y Argentina. Llevan a esta América su cultura un grupo de filósofos transterrados, como José Gaos, Joaquín Xirau, Juan David García Bacca, José Ferrater Mora, Eduardo Nicol, Luis Recasens Siches.

José Gaos (1900-1969) nace en Ablaña (Asturias). Fue profesor en la Universidad Central de Madrid y, una vez *transterrado*, como él eligió llamarse, a México en 1939, es designado profesor en la Universidad Nacional Autónoma de

México. Allí formó un grupo de discípulos que se han distinguido en el estudio de la historia de las ideas, especialmente en Iberoamérica. Se destaca entre los discípulos Leopoldo Zea. El tema principal del pensamiento de Gaos es la filosofía como actividad. (Ferrater Mora 1999). Surgirá en la UNAM el centro de estudios de pensamiento latinoamericano más importante del Continente.

Escribe Leopoldo Zea. “Ejemplar será, en especial, la actitud del maestro José Gaos, quien, desde el mismo momento de su arribo a tierras de América, llamará la atención sobre la universalidad de un pensamiento que parecía limitarse a su circunstancia: el pensamiento latinoamericano, un pensamiento que no tenía por qué no ser filosófico, aunque la misma no siguiese los contornos de las expresiones de la filosofía occidental” (Zea 1969: 91)

Siguiendo el camino abierto por Gaos, Zea rescata el pensamiento filosófico contenido en la obra de grandes maestros del continente, como Andrés Bello y Juan Bautista Alberdi. Pregunta Bello: “¿Estaremos condenados todavía a repetir servilmente las lecciones de la ciencia europea, sin atrevernos a discutir las, a ilustrarlas con aplicaciones locales, a darles una estampa de nacionalidad?”. Dirigiéndose a los jóvenes decía el gran venezolano: “Aprended a juzgar por vosotros mismos; aspirad a la independencia de pensamiento. Bebed en las fuentes; a lo menos en los raudales más cercanos a ellas... Interrogad a cada civilización en sus obras; pedid a cada historiador sus garantías. Esa es la primera filosofía aprender de Europa”. (Citas de Zea 1969: 36).

Otro miembro de esta generación, Juan Bautista Alberdi, plantea el problema de una filosofía americana o latinoamericana. Decía: “No hay una filosofía universal porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido una filosofía peculiar...porque cada país, cada época y cada escuela ha dado

soluciones distintas a los problemas del espíritu humano” (Cita de Zea 1969: 37)

Observa Arturo Roig que ya en 1952 Gaos había intuido el paso que se estaba dando (de una filosofía europeocéntrica a una filosofía abierta), cuando hablaba de los imperialismos de las categorías históricas y comenzaba a ver con claridad que la *Aufhebung* era una categoría encubridora.

“De ahí en más el franco repudio por parte de Gaos – que con esto se colocaba mucho más adelante que su maestro Ortega – de lo que abiertamente declara como *imperialismo* por parte de la ideología europea de la historia y de *dependencia* por parte de los que denomina despectivamente *los coloniales mentales de los europeos*. He aquí las fuentes, dentro de uno de uno de los indiscutibles maestros de la historia de las ideas, el tema de la *dependencia*, que luego rebrotará con vigor, entibiadas las ambigüedades del circunstancialismo” (Roig 1984: XIV).

La ampliación metodológica

Roig llega a una comprensión muy particular de la filosofía misma, que es vista desde una *ampliación metodológica*. Esta ampliación, que para Yamandú Acosta constituye un giro epistémico, le permite a Roig escapar al “encierro académico”. Está contenida en las *Recomendaciones*, de 1974, elaboradas por el mismo “Comité de historia de las ideas” que organizó la reunión de Puerto Rico en 1976. En la gestación de las *Recomendaciones* participa Roig junto a Leopoldo Zea, Arturo Ardao, Guillermo Francovich, Roberto Fernández Retamar.

Si en un discurso filosófico o científico se da una “visión del mundo”, o una “vivencia”, o una “visión del mundo” enmascarados, estamos en presencia de lo ideológico – encubridor. No es mala la ideología, que recorre todo pensar, sino su presencia larvada, “la ambigüedad de aquellas formas discursivas que pretenden...estar por encima de formas ocultantes del saber... El

cambio profundo que se ha dado, dentro de la historia de las ideas... gira alrededor de la problemática de lo ideológico” (Roig, 1984: XXXIII-XXXIV). Puestas estas condiciones, las *Recomendaciones* piden que se dé cabida a esa manifestación de ideas y sentires que son las vivencias, los filosofemas, las ideologías, las concepciones del mundo. Se advertirá que estas manifestaciones, que fueron desechadas como rezago por los racionalistas, son ahora recuperadas para la filosofía. Pero no sólo eso. Se descubre cuánto de ideología se agazapa en filósofos “puros”, como Hegel. El sujeto moderno no es el Espíritu sino la burguesía europea. Las filosofías del concepto y de la conciencia dan vueltas sobre sí mismas, racionalidad y realidad no son convertibles.

Por otra parte, el sujeto, capaz del discurso que expresa la realidad, no es un “yo” sino un “nosotros”.

Si la ideología se encuentra presente, tanto en el discurso cotidiano, como en el filosófico, y si además el contenido ideológico de cualquier tipo de discurso supone una afirmación o negación del hombre como sujeto de la historia, no cabe duda de que las ideologías forman parte, necesariamente, de una investigación filosófica y resultan ser un denominador común que funda la posibilidad epistemológica de aquella ampliación. (Pérez Zavala, 2005: 148).

Pero hay más, la *ampliación metodológica* ha permitido una profunda reformulación del quehacer filosófico-historiográfico, que ayuda a consolidar disciplinariamente nuestra Historia de las ideas.

El autor se encarga de aclarar los sentidos y alcances de la tarea emprendida: *En primer lugar, el de superar los límites exclusivamente nacionales, dentro de los que se ha venido haciendo la historia de las ideas y avanzar hacia panoramas de tipo regional continental... En segundo lugar, una ampliación más significativa, a la que nos llevaba un cambio en la noción de sujeto histórico del pensamiento filosófico, reducido a un estudio de un determinado grupo social, los intelectuales... En tercer lugar, la*

ampliación metodológica apuntó a enriquecer el análisis de las ideas mediante una comprensión, dentro de las cuales se dan. En cuarto lugar, y como consecuencia de todo lo anterior, aparecía la exigencia de una ampliación de los recursos documentales. (Roig 1977 en Pérez Zavala 2005: 147-148).

José Martí.

A la filosofía de la historia de Hegel, imperial, que genera el discurso opresor, se opone, a fines de siglo, José Martí quien denuncia el “absoluto” en que se apoya esa concepción, exige “formas relativas”, contingentes, defiende al hombre declarado “bárbaro” y reclama que se escuche su voz. (Roig 1981: 184).

“La ciudadanía consiste, en su acepción más amplia, en el conjunto de derechos y deberes, garantías y protecciones que, en orden a la vida privada y pública son reconocidos a los ciudadanos” (Arpini 2006: 275) En Martí se realiza este ideal, ya que él no sólo exige para todos, sin distinción estos derechos y deberes, sino que lucha y da la vida por ellos.

El discurso martiano impulsa la ruptura con los dos modelos de dominación y explotación, el español y el norteamericano, destaca la conciencia de nuestros valores: tenemos “la mano ágil, la mente viva”. La lucha excluye a los que ambicionan riquezas, la batalla es “por el pan del día”. (Giorgis, 2005: 46). La base del sistema que se busca es la satisfacción de las necesidades del hombre común.

Su Palabra.

Los hombres de nuestra América, debemos pensar, conocernos y mantenernos estrechamente *unidos*:

“Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear *juntos*” (Martí 2005: 13).

“Los árboles se han de poner *en fila*, para que no pase el gigante de las siete leguas! (Estados Unidos). Es la hora del

recuento y de la marcha unida, y hemos de andar *en cuadro apretado*, como la plata en las raíces de los Andes”. (Martí 2005: 14) Los pueblos periféricos en “marcha unida” pueden reconstruir su unidad y crear un consenso propio frente a los pseudo consensos. “En este sentido cabe dar nueva vitalidad al proyecto bolivariano de integración de las naciones de América Latina que también fue defendido por Martí”. (Arpini 2006: 277)

“Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales”

El hombre natural es el hombre común, no deformado por culturas impuestas, por una erudición artificiosa, por falsas mediaciones, ligado a su tierra, fuerte, a veces sin letras pero confiado en su propia cultura.

“Viene el hombre natural, indignado y fuerte y derriba la justicia acumulada en los libros, porque no se la administra en acuerdo con las necesidades patentes del país”. La *justicia acumulada en los libros* es sobre todo la de los tomos de la jurisprudencia española, ajena totalmente a los intereses y a la realidad americana.

“No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza”. (Martí 2005: 16). Martí conocía la antinomia sarmientina. Pero considera que la lucha no es entre el poncho y el frac, sino entre una cultura que ha tomado distancia de la naturaleza física y humana y una cultura de la armonía entre los hombres y con la tierra.

No hay *razas*, hay hombre: “No hay odio de razas, porque no hay razas. Peca contra la Humanidad el que fomenta y propague la oposición y el odio de las razas”. (Martí 2005: 21).

Amanece *un día nuevo*: “Le está naciendo a América en estos tiempos el hombre real” “...el pensamiento empieza a ser de América” (Martí 2005: 20-21)

En conclusión, en Martí se da la inclusión *de todos* a partir de las verdaderas necesidades y de la armonía con la naturaleza.

La dignidad humana.

La *dignidad*, valor intrínseco de los seres humanos, es un derecho susceptible de universalización y la esclavitud es su negación. ¿Qué es la dignidad? Ella le pertenece al ser humano por el solo hecho de serlo. Destruye las falsas jerarquías. Todo lo que divide (discrimina) a los hombres es “pecado contra la humanidad”. La humanidad no es prerrogativa de una raza o pueblo. El respeto a la persona es otro valor: el hombre es un sujeto de respeto y reconocimiento, es un fin y no un medio.

En sus primeras crónicas norteamericanas expresa claramente el héroe cubano su admiración por ese país y reconoce sus logros en la superación del feudalismo, de la monarquía, y los avances en el terreno de la libertad. Pero pronto descubrirá que tras ese rostro de democracia para sí, se agazapa una intención imperialista, que será, para nuestra América, tan dañosa como el poder real español.

En un escrito de 1894 sobre “la facilidad con que Honduras, más confiada en los extraños que en los propios, se abrió a la gente rubia”, que con pretexto de fomentar el progreso venía del Norte a obtener allí las pingües ganancias que en su tierra le escaseaban o se le cerraban, expresa Martí con vigor que “de un lado está nuestra América” cuyos pueblos son de una naturaleza y de cuna parecida o igual y de la otra parte está “la América que no es nuestra, cuya enemistad no es cuerdo ni viable fomentar” pero tampoco es útil ni posible ser amigo. Para lograr este equilibrio hace falta “un decoro firme y una sagaz independencia”.

Sobre los dueños de la tierra y la naturaleza americana, dice: “Amamos a los indios como a un lirio roto” y agrega: “Bueno es abrir canales, sembrar escuelas, crear líneas de vapores, ponerse al nivel de los propios tiempos... pero es bueno alimentarse por el recuerdo y la admiración de ese ferviente espíritu de la naturaleza

en que se nace”, espíritu “crecido y avivado por el de los hombres de toda raza que de ella surgen y en ella se sepultan”. Este es el suelo en que echan sus raíces la política y la literatura. La estrecha relación de ambas con los orígenes la expresa bellamente: “La inteligencia americana es un penacho indígena. ¿No se ve cómo, del mismo golpe que paralizó al indio, se paralizó a América? Y hasta que no se haga andar al indio, no comenzará a andar bien la América”. (Martí, 2005: 235- 236.)

Sobre el indio Benito Juárez, vencedor del imperio austríaco, dice: “Ni bien entró, e vuelta de su cruzada épica, a gobernar en paz a México, aquel indio egregio y soberano, que se sentará perpetuamente a los ojos de los hombres al lado de Bolívar, Benito Juárez, en quien el alma humana tomó el temple y el brillo del bronce”. (Martí, 2005: 229).

Sobre el Libertador, dice: “Pero así está Bolívar en el cielo de América, vigilante y ceñudo, sentado aún en la roca de crear, con el Inca al lado y el haz de Banderas a los pies; así está él, calzadas aún las botas de campaña, porque lo que él no dejó hecho, sin hacer está hoy; porque Bolívar tiene que hacer en América todavía”. (Martí, 2005: 106).

No es que los hombres hagan a sus pueblos, “sino que los pueblos, con su hora de génesis, suelen ponerse, vibrantes y triunfantes, en un hombre. A veces está el hombre listo, y no lo está su pueblo. A veces está listo el pueblo, y no aparece el hombre”. La gloria de Bolívar “más que en ganar las batallas de la América, estuvo en componer para ella los elementos desemejantes u hostiles, y en fundirlos a tal calor de gloria, que la unión cimentada en él, ha podido más, al fin, que sus elementos de desigualdad y discordia” (Martí, 2005: 112-113).

Breve, imborrable, sobre San Martín: “Cuando los dos héroes chocaron, y el continente iba a temblar, uno, que no fue menos grande, volvió riendas” (Martí, 2005: 18).

La madurez de América.

No podemos dejar de mencionar los aportes de la filosofía intercultural y de la filosofía decolonial. Pero ellos son suficientemente conocidos en Río Grande, de modo que no insistiremos en ellos.

Hacia mediados del siglo veinte América Latina comenzó a mostrar una fuerte perspectiva transdisciplinaria, con una gama de pensadores de primerísimo nivel, como José Carlos Mariátegui, Josué de Castro, Raúl Prebisch, Medina Echavarría, Sergio Bagú... La densidad de pensamiento social latinoamericano empezaba a competir con las propuestas y modelos de los países centrales y se mostraba capaz de superarlos.

En 1947 surge la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Aunque no es su fundador, Raúl Prebisch se va a destacar como inspirador de la misma.

La teoría cepalina mantiene elementos de la teoría desarrollista en cuanto a la sustitución de importaciones y a la industrialización, pero afirma elementos que serán claves en la *teoría de la dependencia*, como el deterioro en los términos de intercambio y la relación centro-periferia. Una circunstancia que acompaña la formación de la teoría es el conflicto norte-sur. En lugar de *desarrollo* se hablará de *liberación*, emancipación mental e independencia política y económica. Esas tendencias se muestran en educación en las ideas de Paulo Freire, en filosofía en los trabajos pioneros de Enrique Dussel, y en experiencias como las comunidades de base de Brasil, creándose un espacio interdisciplinario. La filosofía, la teología, la economía y las ciencias sociales en general encuentran una preocupación común.

En Chile surgió, entre 1969 y 1970, una Escuela que inició la elaboración de la *Teoría de la dependencia*. La Teoría del *desarrollo*, aceptada hasta entonces en nuestros países y en la misma Unión Soviética, sostenía que cada país debía lograr su despegue hacia las metas que ya habían alcanzado los países industrializados. La Teoría de la *dependencia* representó un esfuerzo para comprender las *limitaciones* de un proceso iniciado en un período en que “la economía mundial estaba ya constituida”, bajo la economía de los países desarrollados. (Dos Santos 2003: 24)

En la Década del 70 la Teoría de la dependencia (formulada por Cardoso, Faletto, Thetonio Dos Santos, Gunther Frank...) logra una expansión mundial. Muchos autores indios la asumen como un instrumento analítico, su influencia se hace sentir en Filipinas, Tailandia, el Sudeste asiático, en Dakar, en Argel. En América Latina la teología y la filosofía de la liberación la toman como su referencia fundamental (Gustavo Gutiérrez, Enrique Dussell, Arturo Roig...)

Naturalmente muchos intelectuales de los países desarrollados y algunos nuestros ligados a los intereses de esos países, proclamaron el fracaso o la debilidad epistemológica de la teoría. Hoy, vistos los pies de barro de la globalización económica, la teoría, renovada, ha recuperado la vigencia. Se busca una nueva civilización planetaria, pluralista, no excluyente.

Aunque hay trabajos anteriores puede indicarse como momento del lanzamiento de la *Teología de la liberación* el libro del jesuita Gustavo Gutiérrez *Hacia una teología de la liberación*, de 1968, el año en que aparecen los *Documentos de Medellín*. En 1962 se había abierto el Concilio Vaticano II, y Medellín vino a ser una versión latinoamericana del mismo. La liberación es un paso de la esclavitud a una vida digna, el paso a una tierra de bendición, la liberación de la esclavitud. Pero, Jesús, a diferencia de Moisés que libera por la fuerza, es tomado preso y muere, de esta forma libera. América Latina es a la vez el mayor Continente pobre y cristiano. No es de extrañar que se corporice aquí una teología que parte de los “pobres de Yahvé”. Los teólogos de la liberación consideran como prototeología la que se expresa ya en Montesinos, quien en 1511 denuncia la crueldad de los encomenderos, la de Las Casas (1470-1566), que abraza la causa del indio y lo defiende con su acción y su pluma toda su larga vida, la del Inca Guaman Poma de Ayala (1536-1619), quien rescata las tradiciones orales andinas y las graba en escritura europea. Anduvo 30 años peregrinando y fue testigo de la injusticia. El “pobre indio” es el “pobre Jesucristo”. Su libro, producto de sus largas peregrinaciones, tiene 1200 páginas, casi 500 ilustraciones a mano y fue dirigido al rey de España.

Del estado de los indios peruanos, que están peor en la República que bajo la Colonia, son testigos el filósofo y sociólogo José Carlos Mariátegui y el novelista y ensayista José María Arguedas.

La Teología de la liberación ve la historia desde su reverso, desde las víctimas, al partir de abajo, no excluye; al cambiar el ángulo y al introducir la fuerza de la historia y el perfil de cada rostro, ella es una liberación de la teología.

¿Quiénes son los pobres? Los insignificantes, los excluidos, los negros, los mestizos, millones de mujeres, ciertas etnias. Se identifica con el pobre el que lucha para que se revierta esta situación. A veces es también pobre la naturaleza despreciada. Aunque la pobreza tiene una faz económica y social, ella esconde también un valor de “signo”.

Proponemos una educación para una civilización del trabajo digno para todos, una educación para la solidaridad y que todos tengan acceso también al pan de la cultura.

Referências

ARGUEDAS, J. M. (1998). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Losada

ARMIJOS PALÁCIOS, Gonçalo 2004. *De cómo fazer filosofia sem ser grego, estar morto o ser un gênio*. Editora UFG. Goiânia.

ARPINI, Adriana, 2006. “*Esfera pública, conflictividad y participación. Vigencia de Nuestra América para pensar una globalización contrahegemónica*” en *La filosofía ante los desafíos del mundo contemporáneo*. Homenaje a Julio De Zan. Un. Católica de Santa Fe- Ediciones del Icala, Río Cuarto.

CABRERA, Julio 2010 *Diário de um filósofo no Brasil*. Editora Unijuí. Ijuí. RS.

DEVÉS VALDÉS, Eduardo 2000. *Del Ariel a la CEPAL*. T. I. Ed. Biblos. Buenos

DOS SANTOS, Theotonio 2003. *La teoría de la dependencia. Balance y perspectivas*. Plaza y Janés. Barcelona.

FERRATER MORA, José 1999 *Diccionario de Filosofía*. Voz “Gaos”. Alianza Editorial. Madrid.

GIORGIS, Liliana 2006 *José Martí: el humanismo como filosofía de la dignidad*. Ediciones del Icala. Río Cuarto.

GUTIÉRREZ, G., M. Sievernich y otros (2000). *Teología de la liberación. Cruce de miradas. Coloquio de Friburgo*. Lima, Perú: Instituto Bartolomé de Las Casas- CEP

MARIÁTEGUI, J. C. (1993). *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*. México: Ed. Era.

MARTÍ, José, 2005. *Nuestra América*. Editorial Nuestra América. Buenos Aires.

PÉREZ ZAVALA, C. 2005. A. A. Roig. *La Filosofía Latinoamericana como compromiso*. Icala-UNRC. Río Cuarto.

ROIG, Arturo 1977. “De la historia de las ideas a la filosofía de la liberación” en *Latinoamérica, Anuario de estudios latinoamericanos*, N° 10, México.

_____. 1981. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. F.C.E. México.

_____. 1984. “La historia de las ideas cinco lustros después”, en *Revista de historia de las ideas*, Nos. 1 y 2, reed. facsimilar: Quito.

SCHUTTE, Ofelia, 1987. “Hacia un entendimiento de la filosofía latinoamericana” en *Philosophy today*. Gainesville. Florida.

ZEA, Leopoldo 1969. *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI Editora. México.

AS IDENTIDADES CONFIGURANDO MULTITERRITORIALIDADES: IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Claudete Robalos da Cruz¹
Gomercindo Ghiggi²

Resumo: Desde quando o ser humano começou a descobrir diferentes modos de viver, adquiriu novos hábitos e valores culturais, mudando suas relações sócio-espaciais. Anos atrás, as pessoas conviviam a partir de valores locais, hoje em dia, estamos em contato com culturas globais, levando a aquisição de novos valores culturais e/ou desaparecimento de outros. Na medida, em que os sistemas de significação se multiplicaram, fomos confrontados por uma multiplicidade de identidades. Atualmente estamos vivenciando uma época de reconhecimento acerca da existência dessa diversidade, sejam culturais, religiosas e étnicas, entre outras. Configura-se, assim, um tempo de afirmação e “aceitação” da diferença, assim como da intensificação dos conflitos de cunho cultural, que buscam defender seus direitos e afirmar-se enquanto grupo, a fim de preservar suas identidades. Esse processo universal da sociedade humana, de busca pela autoafirmação das identidades, em última instância, da constituição do sujeito histórico, condiciona o significado do lugar, configurando distintas territorialidades. Nesse sentido, conhecer o lugar implica identificar as identidades culturais que influenciam na constituição das multiterritorialidades. A educação, sob tal perspectiva é chamada a trabalhar em torno da heterogeneidade, haja vista que, no palco da escola coexistem uma multiplicidade de culturas. A partir do convívio com as diferenças, é possível levar os estudantes à construção de pensamento próprio e de respeito à diversidade.

Palavras-chave: Diversidade, Cultura, Território, Educação.

¹ Doutoranda em Educação pela UFPel - cruzufpel@gmail.com.

² Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel - gghiggi@terra.com.br.

Introdução

O presente artigo tem o propósito de focar a influência da carga identitária na configuração de multiterritorialidades, no contexto da globalização. Atualmente com o alcance dos meios de comunicação e de informação, as pessoas deparam-se no seu cotidiano com diferentes culturas. Tais mudanças contribuem para caracterizar a época atual como um período de reconhecimento das diversidades, sejam culturais, religiosas ou étnicas. Esse processo universal da sociedade humana, de afirmação dos seus direitos culturais, condiciona o significado atribuído ao *lugar*, ao *território*. Pois, o lugar é à base da vida social, conforme Santos (2009, p. 322), “um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições”. Nesse sentido, conhecer o lugar implica compreender as cargas identitárias que influenciam na constituição das multiterritorialidades. A educação, sob tal perspectiva, é chamada a trabalhar em torno da heterogeneidade, pois no palco da escola coexistem realidades diversas.

As identidades configurando multiterritorialidades

Hall, na obra “*A identidade cultural na pós-modernidade*”, define identidade como a dimensão humana composta pelas qualidades, crenças e idéias que fazem alguém se sentir ao mesmo tempo indivíduo e membro de um grupo particular. Hall (2003) distinguiu três concepções de identidades no decorrer dos tempos, a saber: as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo está baseado na concepção da pessoa como um indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consiste num núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo. Nesse sentido, o centro essencial do eu é a identidade de uma pessoa.

O sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito do Iluminismo não é auto-suficiente, mas é formado na relação com os outros, que mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos (HALL, 2003). Assim, a identidade, na concepção sociológica clássica, é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. De acordo com Hall (ibid, p. 14),

a identidade, na concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis.

No entanto, atualmente tem se observado que o sujeito sociológico entendido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado e instável. O sujeito pós-moderno emerge conceituado como não tendo uma identidade fixa, estável. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2003).

Hall (ibid, p. 6) afirma que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas

porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

O sujeito pós-moderno, segundo Hall (ibid.), se configura dotado de diversas identidades (e não de uma única). O processo universal de autoafirmação dos grupos sociais é que condiciona a pluralidade de identidades, a presença de espaços privilegiados e o valor do lugar. Nesse sentido, o território local é o palco onde as identidades culturais se manifestam.

De acordo com Santos (2009, p. 246),

no decorrer da história das civilizações, as regiões foram configurando-se por meio de processos orgânicos, expressos através da territorialidade absoluta de um grupo, onde prevaleciam suas características de identidade, exclusividade e limites, devidas à única presença desse grupo, sem outra mediação. A diferença entre áreas se devia a essa relação direta com o entorno. Podemos dizer que, então, a solidariedade característica da região ocorria, quase que exclusivamente, em função dos arranjos locais. Mas a velocidade das transformações mundiais deste século, aceleradas vertiginosamente no pós-guerra, fizeram com que a configuração regional do passado desmoronasse.

Nos dias de hoje, diariamente somos chamados a incorporar diferentes jeitos de ser e agir; a mídia incentiva a aquisição de gostos, hábitos, roupas, músicas, objetos, constituindo a sociedade multicultural do nosso tempo. Ferrara (apud SANTOS 2002, p. 48) salienta que atualmente “globaliza-se o território pela globalização do imaginário que crê que todos os lugares são territórios do mundo”. Presenciamos um processo de globalização do imaginário, onde se percebe a tentativa do mercado cultural em homogeneizar a vida cotidiana das pessoas em todos os lugares, independente das evidências históricas ou econômicas distintas.

Milton Santos (2009) caracteriza o tempo atual como período técnico-científico-informacional, que é marcado pela união entre conhecimento técnico e ciência, favorecendo o surgimento das economias-mundo e o alargamento dos contextos. O território e o lugar passaram a ser condicionados por interesses globais, em

geral as grandes empresas é que ditam as normas do território e o valor do lugar. Assim, o mercado cultural incentiva a homogeneização dos gostos, costumes, tradições, línguas e formas de consumo. Conforme Mance (1994, p. 6),

sob a cultura de massas ocorre um processo de individualização em que a subjetividade é modelada sob forte pressão da lógica do capital através de diversas linguagens especialmente difundidas através da mídia. Cada pessoa é instigada a sair da indiferença da multidão, a distinguir-se dos demais, a individualizar-se, a não ser apenas mais um na massa amorfa, mas ser alguém especial, cultivar a sua individualidade, destacar-se dos demais. Tal diferenciamento, entretanto, deve se realizar conforme as referências estabelecidas pelas linguagens dominantes, pelos balizamentos propostos pelo sistema vigente através de seus inúmeros equipamentos e meios de modelizar a subjetividade.

A mídia se torna veículo de difusão da cultura de massa, agigantando assim o cotidiano, oferecendo o conhecimento de realidades mundiais em tempo-real, convergindo momentos e culturas.

Nesse sentido, Haesbaert (2002) afirma que atualmente a identidade étnica, principalmente no meio urbano, não é necessariamente marca de uma tipificação, mas a identidade social caracterizada por grupos de indivíduos que formam “tribos”, cuja identificação ocorre de forma particular e específica. Observa-se que antes do processo de identificação pela étnica está se sobrepondo no processo de reterritorialização da identidade social/cultural. Para Haesbaert (id., p. 39),

os territórios modernos por excelência, os do Estado-nação, são marcados por uma “comunidade imaginada” calcada na figura de um indivíduo nacional-universal, capaz de impor-se sobre as diversas “comunidades” baseadas na diferenciação étnica dos grupos sociais.

O território nacional reinventa-se na medida em que recebe carga identitária diversa da sua tradicional, isto é, ao mesmo tempo, que é desterritorializado da sua antiga identidade, é logo

reterritorializado política e culturalmente por uma nova identidade. De acordo com Haesbaert (ibid.),

hoje, na desordem territorial denominada precariamente de pós-moderna, lado a lado com uma globalização que se diz homogeneizadora e niveladora de culturas, surge uma fragmentação envolvendo territórios estatais-nacionais, com um caráter político mais pronunciado, e territórios de forte conotação identitária, muito deles veiculadores de uma verdadeira etnicização da territorialidade.

Embora, o conceito de território esteja geralmente associado à idéia de poder, tanto em referência ao poder público, estatal ou privado, nos dias de hoje as cargas identitárias e culturais ampliam o conceito. Haesbaert (id.) identificou três vertentes básicas em relação à noção de território, a saber: a vertente política, cultural e econômica.

A política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado. Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo. (Haesbaert, 2007, p. 40).

Hall (1986), na obra “*A Dimensão Oculta*”, oferece uma perspectiva cultural do território. Salienta que “o território é considerado como um signo cujo significado somente é compreensível a partir dos códigos culturais nos quais se inscreve” (GARCIA apud HAESBAERT, 2007, p. 69).

Para Haesbaert (id.) o território é definido a partir dos processos sociais que ele está inserido. A construção da territorialidade é mediada pelas dimensões social, política e cultural da vida em sociedade. O mesmo autor define territorialidades múltiplas como o termo mais apropriado para indicar convivência e multiterritorialidade para dar conta da sobreposição de lógicas territoriais.

Assim, tal como o sujeito pós-moderno, o território se tornou dinâmico, porque o homem o torna variante, apresentando num determinado espaço distintas territorialidades, pois ao territorializar determinado espaço o sujeito pós-moderno empresta ao local sua identidade particular.

Pode-se dizer que as condições que constroem as multiterritorialidades estão relacionadas com os significados que os grupos humanos emprestam a determinado lugar. A carga identitária contribui para construção de territórios e da consciência territorial.

De acordo com Cruz (2008, p. 78)³, “a territorialidade pode ser identificada tanto nas marcas simbólicas impressas na paisagem como no discurso dos sujeitos (...)”. Por intermédio do discurso dos sujeitos é possível identificar as especificidades culturais presentes no território, assim como os significados atribuídos ao lugar. Como afirma Shotter & Gergen (apud SIGNORINI,1998, p. 306) “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros”.

No entanto, ao mesmo tempo em que a globalização da economia constituiu a sociedade multicultural, as identidades

³ Constatou-se, durante pesquisa de Mestrado, que a territorialidade no parque Itaimbé é caracterizada pelas identidades existentes (Cruz, 2008). Duas foram visivelmente notadas, os integrantes do Grupo Tradicionalista Gaúcho e os praticantes de *Parkour*. Tais identidades contribuem na configuração de multiterritorialidades

também conservam espaços singulares. Afirma Santos (*ibid*, p. 232):

ao mesmo tempo, parcelas significativas do espaço geográfico, situadas sobretudo nas cidades (especialmente as grandes cidades dos países subdesenvolvidos), escapam aos rigores das normas rígidas. Velhos objetos e ações menos informadas e menos racionais constroem paralelamente um tecido em que a vida, inspirada em relações pessoais mais diretas e mais frequentes e menos pragmáticas, pode ser vivida na emoção e o intercâmbio entre os homens é criador de cultura e de recursos econômicos.

O território nacional reinventa-se na medida em que recebe carga identitária diversa da sua tradicional, isto é, ao mesmo tempo, que é desterritorializado da sua antiga identidade, é logo reterritorializado política e culturalmente por uma nova identidade. De acordo com Santos (2002, p. 61) “a cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos”. Pois, a cultura é resultado do processo de viver, das relações sociais, assim como a territorialidade é resultado do processo de ocupação do espaço, das relações estabelecidas entre o homem e o seu meio.

Santos (2002, p. 61) considera que a desterritorialização “é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são, também, desculturização”. Nesse sentido, o autor está valorizando a cultura local diante da propagação da cultura de massa. Uma vez que, a cultura de massa se caracteriza pela propagação de modos de vida que, não raro, é indiferente ao espaço e a cultura local. Como afirma Santos (2002, p. 62) “muitas das coisas que somos levados a fazer dentro de uma região são suscitadas por demandas externas e governadas por fatores cuja sede é longínqua”. Decorrente da atuação das organizações mundiais, ocorre esse processo de adoção de valores e hábitos que descaracterizam a cultura local, daí porque os processos de desterritorialização são também processos de desculturização.

Assim sendo, diante da tendência homogeneizadora da cultura de massa, é importante no espaço escolar, valorizar o saber

local e a cultura popular. Nosso país é marcado por uma riqueza cultural que deve ser respeitada nas suas especificidades, pois cada grupo social se identifica por sua cultura, suas tradições e valores. Sob tal perspectiva, a educação para a diversidade implica no respeito às identidades e à multiculturalidade. A escola é um espaço de socialização e de inclusão cultural. Socialização e inclusão, princípios integrados aos conteúdos de cada disciplina, ganham impulso e podem incentivar o conhecimento e respeito pelas diversas culturas.

As diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero, etc. na sala de aula podem oportunizar modos de interação e problematização das especificidades culturais. O professor, neste contexto, não deve agir no intuito de eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade dos educandos. Antes, deve estar atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo a exposição das idéias e problematizando-as, provocando posições críticas e enfrentamentos, valorizando a cultura e o espaço do outro.

Considerações Finais

Atualmente vivemos num mundo configurado por multiplicidades e pluralidades, multicultural, multiterritorial, multinacional. A sociedade multicultural se caracteriza pela emergência da diversidade de identidades, culturas e gostos. Nessa perspectiva, o território não está alheio às ocorrências de ordem social, cultural e política. O território registra na sua materialidade as mudanças de nosso tempo. Hoje, “cada lugar é, assim, a cada instante, objeto de um processo de desvalorização e revalorização, onde as exigências de natureza global têm papel fundamental” (SANTOS, *ibid*, p. 225).

Diante dessa realidade, a fim de evitar a homogeneização de modos de vida, e para não reforçar a fé de que esse mundo é o único possível, torna-se indispensável à inclusão de estudos acerca da diversidade no ambiente escolar. Nosso país é marcado pela

diversidade étnica e cultural, incorporar tais especificidades culturais no currículo é fundamental para evitar preconceitos e a criação de estereótipos, tornando a escola um espaço de trocas e enriquecimento mútuo. Evitando o que Santos (2009, p. 224 apud Agnes Heller) alerta que, na “sociedade moderna, os tipos de ação racional preocupada com os fins 'devoram' completamente os tipos de ação racional preocupada com o valor”. As identidades, assim como os territórios devem ser respeitados e compreendidos em suas singularidades.

Referências

CRUZ, Claudete Robalos da. *Percepção e Territorialidade no Parque Itaimbé de Santa Maria/RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFSM. Santa Maria, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 43ª Ed, 2010.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 5ª Ed, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. . 7ª ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MANCINI, Euclides André. *Subjetividade, Imaginários e Utopias*. In Semana Social da CNBB .Curitiba, maio de 1994.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional*. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 17ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

_____. *Território, territórios: Ensaio sobre o ordenamento territorial*. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª ed. São Paulo: USP, 2009.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Global, 2004.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. *Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1974.

HERDEIROS DA DEUSA MÉTIS NO GRANDE SERTÃO VEREDAS¹

Luiz Gonzaga Gonçalves²

A prosa/poética de Guimarães Rosa consegue chegar às tramas do humano sem que o intelectual desapareça ou desafine quando decide embeber-se do universo sertanejo e popular. A versatilidade do autor ajuda-o a posicionar-se para melhor acolher as vertentes profundas da comunicação oral, da percepção dos sentidos e dos arranjos de uma memória factual cultivada.

Mesmo assim, e isso é muito importante, no Grande Sertão: Veredas (ROSA, 1979), prever os rumos e desfechos do que já está em andamento, lidar com imprevistos, são os recursos mais mobilizados, provenientes de uma matriz de saber já reconhecida entre os gregos antigos. Essa matriz, segundo os antigos, movia-se no terreno da deusa *Métis*, deusa da sabedoria das coisas práticas, da astúcia e da precaução. Esse terreno delimitado pelos termos como conjectura, conjecturar, envolve o fazer dos médicos, historiadores, políticos, detetives, marinheiros, caçadores, pescadores, das mulheres, entre outros(as)³.

No GSV chegamos até esse terreno graças a uma espécie de coautoria, através da qual tudo se associa e converge para uma única narrativa. Quem traz as circunstâncias do vivido é o que se enuncia “guerreiro”, nunca jagunço. O outro é o seu ouvinte à

¹ Este artigo foi extraído do terceiro capítulo de meu trabalho de doutorado (GONÇALVES, 2003: 83-113).

² PPGE UFPB / UNISINOS, luggoncalves@uol.com.br.

³ Carlo Ginzburg (1989:155; 265) considera que esse modelo conjectural permaneceu implícito, esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão.

altura, um médico, que anota, pergunta, quer de tudo inteirar-se. Ambos se movem no terreno da *Métis*⁴.

O médico está diante de um guerreiro não convencional, com uma luta sustentada no terreno do não convencional: a emboscada, o imprevisto, paragens inesperadas, o futuro incerto. Um contar apenas com a noite e o dia. Nesse campo de lutas, para obter sucesso, exige-se uma capacidade de desarmar a cilada inimiga, além da capacidade de beneficiar-se com os ventos do acaso⁵ e o erro do adversário. Esse guerreiro das batalhas sem convenções, graças aos seus métodos e domínios, atualiza o saber fazer de origem indígena e dos brasileiros mestiços, audazes na expansão do Brasil.

No GSV (54) é, em grande parte, graças a essa herança indígena e ao conhecimento da região que os chamados jagunços dominam uma astúcia para confundir a força policial e, assim, neutralizar sua grande vantagem em número de combatentes. Eles, na espreita, acompanham a movimentação de um sargento e alguns soldados, prudentemente conduzidos por um guia, do lugar. Vinham identificar o caminho seguro por onde depois passaria o grosso da tropa. Havia riscos naquele trecho, lugares onde o chão apenas aparentava ser duro e enxuto. Uma movimentação de muitos cavaleiros podia forçar a crosta a ceder e mostrar-se como terreno instável e pantanoso.

Riobaldo, um dos personagens centrais do GSV (54), conta sobre o arдил arquitetado pelo seu grupo para surpreender o

⁴ Deusa que personifica a inteligência prática, o engenho e a sagacidade para solucionar dificuldades e imprevistos. Deusa da prudência, dos artifícios para enfrentar situações adversas e complicadas, inspiradora das maquinações e dos ardis. Qualidade lógica/psicológica que combina intuição, rapidez de raciocínio, engenho e artimanhas (DÉTIENNE e VERNANT, 2008).

⁵ Quando Zé Bebelo é preso por Riobaldo e seus iguais e depois levado a julgamento, sua presença e dos seus foi percebida com maior facilidade pelos opositores porque o sentido do vento denunciou o trotear de seus cavalos.

inimigo: *mas fomos lá, às pressas espalhamos de lugar os ramos verdes de árvores, que eles tinham botado para a certa informação.* Confundida e manhosamente pressionada pelos jagunços, a força policial, com a agitação dos seus cavalos e cavaleiros acabou experimentando o efeito do *brejão engulidor*, naquele terreno traiçoeiro.

Os portugueses, os sertanejos, entre outras coisas, assimilaram as artes da inteligência indígena, aprendendo com os primeiros habitantes da nova terra a nomear as coisas num universo desconhecido, aprenderam a capacidade de orientação pela posição das estrelas e pela topografia dos montes e vales, aprenderam a calcular as horas da noite pelo movimento dos astros, o cálculo das horas do dia, em floresta densa, pela sombra que o polegar deixa na mão, a arte de construir canoa a fogo, entre outras coisas.⁶

Em uma notável demonstração de como os saberes sertanejos transitam pela leitura experimentada de indícios, João Guimarães Rosa (ibid.: 242-43) põe na boca de Riobaldo algumas das qualidades específicas e rústicas de seus companheiros de armas:

“**Joaquim beiju**, rastreador, de todos esses sertões dos Gerais sabente; o **Tipote**, que achava os lugares d’água, feito boi geralista, ou buriti em broto de semente” (...) “**João Concliz**, que com o **Sesfrêdo** porfiava, assoviando imitando de toda qualidade de pássaros”⁷ (...) “Um **José Quitério**: comia de tudo, até calango, gafanhoto, cobra (...) **Raymundo Lé**, puçanguara, entendido de curar qualquer doença”.⁸ (grifo meu)

⁶ Ver sobre o assunto: Sérgio B. de Holanda (1994: 36-42).

⁷ Os índios, segundo Holanda (ibidem, 22), ao mesmo tempo em que parecem travados para falar a língua do branco mostram extremo desembaraço na imitação das vozes dos bichos, inclusive de acordo com a diferença de sexo, levando vantagens nas suas caçadas.

⁸ Holanda (ibidem, 56) está certo de que os filhos de portugueses e mestiços, em algum momento, em situações de penúria, acabaram se submetendo a um tipo de

Em outros momentos incomuns de *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa (430; 301-02) destaca domínios gerais através dos quais os sertanejos e rastreadores fazem uma leitura apropriada dos amplos sinais celestes: “A quase metade do céu tinha suas estrelas, descobertas entre os enevoados para chuva. O seteestrêlo, no poente, a uma braça: devia de regular uma nove horas (...)”.

Da mesma forma, aqueles homens estavam preparados para captar detalhes valiosos escondidos rentes ao chão, alcançavam deduções razoáveis quando não havia pessoas para indicar motivos para decisões improváveis:

Remedindo o mundo a olho e faro. Tudo eles achavam, tudo sabiam; em pouquinhos horas, tudo traduziam. O chão, em lugares, guardava molde marcado dos cascos de muitíssimas reses, calcados para um rumo só – um caminho eito. Aqueles rastros tinham vigorado por cima da derradeira lama da derradeira chuva. E – de quantidade e de quanto tinha chovido – eles liam, no capim e nos regos de enxurradas. E na altura da cheia já rebaixada, a deixa, beiradas do ribeirão. Pelo comido pastado das reses, também, muito se reconhecia. Aos passos dos cavaleiros e dos cachorros. As pessoas da casa tinham viajado para a banda de oestes (...) E bastantes outras coisas eles decifravam assim, **vendo espiado o que de graça no geral não se vê**. Capaz de divulgarem até os usos e costumes das criaturas ausentes, dizer ao senhor se aquele seo Habão era magro ou gordo, seria forreta ou mão aberta, canalha inteirado ou homem-de-bem. Porque dos centos milhares de assuntos certos que parecem mágica de rastreador, só com o Tipote e o Suzarte o senhor podia recheiar livro. E ainda antes do meio-dia subir, desmalocaram duas gordas novilhas, carneadas fartas para a nossa refeição. Um bom entendedor, num bando, faz muita necessidade. (grifo meu)

alimentação capaz de incluir cobras, outros bichos rastejantes, sapos, tipos de ratos, raízes de guariba ou guareá, grelos de samambaia. É notória também uma herança medicinal de origem indígena, inclusive com a vantagem de valer-se das potencialidades que a flora e a fauna podem repor, para quem está em constante deslocamento, como é o caso dos bandos armados.

Este olhar percuciente sobre as marcas que ficaram de um movimento irrestrito de retirada das pessoas, das reses, dos cães daquele lugar, está associado ao momento que Riobaldo e seus jagunços chegam à sede de uma fazenda abandonada. Uma peste arrasadora fez as pessoas saírem às pressas; os indícios colhidos pelos mestres da observação apontam para oeste como a direção escolhida pelos retirantes apressados. Na vida incerta a saída é aprender a ver espiado, quer dizer, dominar a arte da observação e da atenção, ao mesmo tempo, colocar-se no lugar do outro para praticamente tentar adivinhar as razões de suas escolhas. Por essas artimanhas, saber ler os sinais da natureza, saber prever direções, para quem não domina a arte, pode parecer pura adivinhação, mágica de rastreador.

Guimarães Rosa indiretamente traz munção para questionar a insuficiência daquelas depreciações acerca do saber cultural comum, como sinônimo de fragmentário e inconsistente, e do saber sistematizado, e já acabado em suas formulações científicas, como consistentes em si mesmos. O saber que faz sentido no universo dos rastreadores é o que é capaz de gerar novo saber fazer, mesmo diante do desafio de configurações instáveis e, com elas, a possibilidade continua de erro.

Michel Maffesoli (1998, 162; 54) entende que se pode falar de *um saber de tipo Sul*⁹, que faz pleno sentido, inclusive para as investigações científicas. Nele, não haverá uma perda de rigor ou descuido quanto a uma consistência teórica. Esse tipo de saber, conforme sugere o autor, domina uma capacidade de manter-se

⁹ O saber de tipo Sul está sendo entendido aqui como aquele que, em oposição ao pensamento Norte, não tem a pretensão de produzir um saber para que o ser humano se coloque como senhor, dominador da natureza e do mundo. O saber do tipo Sul está mais interessando em captar o lugar do ser humano na ordem do mundo, no dinamismo das relações com as pessoas e com tudo o que manifesta a vida ao nosso redor. O interesse aqui é o de descobrir a forma mais adequada de habitar o mundo, de transitar por ele, captando o dinamismo das forças materiais e imateriais que o governam.

o mais próximo possível da concretude dos fenômenos sociais, tomando-os pelo que são em si próprios, sem pretender fazer com que entrem num molde preestabelecido, ou providenciar para que correspondam a um sistema teórico construído.

O que importa nesta vertente de produção de saberes é um empenho em captar o desdobramento dos fenômenos, das ações, das apresentações humanas, pelo que estão sendo, pelo que podem engendrar, e não em função do que deveriam ser, de acordo com esquemas explicativos prévios.

O médico, como ouvinte, por sua vez, apresenta-se no GSV de modo indireto e anônimo como, aliás, é de modo indireto e anônimo que a clínica médica se firmou na cultura ocidental, até se fazer a herdeira letrada da deusa *Métis*. A medicina incorpora, desde suas origens, a conjectura, com o fim de decifrar, através da leitura dos sintomas o que altera no ser vivo o equilíbrio das forças vitais frente a complexidade da doença, da dor, do envelhecimento e da morte. Assim, o GSV condensa uma oportunidade ímpar, através da qual um saber de experiência cotidiana e um saber de experiência baseado em conhecimento sistematizado fundem-se para exercitar, nas veredas da oralidade e da sabedoria do povo dos Gerais, uma apropriação de uma forma integral de viver, aprender e pensar...

Os recursos dessa oralidade sertaneja arrastam consigo no texto, de modo incomum, o cultivo de uma rica percepção dos sentidos, um conhecimento minucioso da flora e da fauna e o elogio de uma memória privilegiada. Também apresentam fragmentos preciosos de uma casuística sertaneja repleta de circunstâncias e de situações, as quais ajudam a discutir as orientações de conduta, quando não acrescidos de dilemas éticos de um modo de existir inquieto.

Podemos considerar, Guimarães Rosa foi longe em seu trabalho de campo, na incorporação de detalhes importantes de sua investigação, tendo em vista as complexas exigências implicadas no esforço de fugir da intervenção interpretativa direta do autor e

do conseqüente descompasso que isso acarretaria à obra. O texto, como ressalta Walnice Galvão (1986,70), segue num só fluxo de fala. Com isso, mantém-se, do primeiro ao último travessão, o estilo, com a economia nos recursos narrativos. Todos os diálogos, falas dos personagens e monólogos chegam ao leitor pela boca de Riobaldo.

Para atingir seus objetivos, ou seja, chegar a um significado universal dos dilemas humanos, o autor aprofunda sua observação da vida sertaneja, consegue mover-se no (im)previsível da sua psicologia. Mesmo assim, não ficará submetido ao que Antônio Candido (1994, 123; 122) chama de *hábitos realistas da ficção brasileira*. Euclides da Cunha, por exemplo, em *Os Sertões* (1991), toma notas *para explicar*, enquanto Guimarães Rosa (sem deixar de anotar) procura “ver de dentro” para ir além. Euclides da Cunha explica uma *marcha lógica e sucessiva*, certo de que pode alinhar o que vai progredir e o que vai desaparecer, sendo que em GSV não há uma preocupação em defender um processo mais ou menos previsível.

Cândido (op. cit. 1994:123) supõe que Guimarães Rosa quer apresentar aos leitores *um mundo e um homem diferentes, compostos de elementos que deformou a partir dos modelos reais, consciente ou inconscientemente propostos*. (...) Quando Riobaldo se expressa, Guimarães Rosa *estará criando o seu mundo, o seu homem, mais elucidativos que os da observação comum, porque feitos com as sementes que permitem chegar a uma realidade em potência mais ampla e mais significativa (grifo do autor)*. No entanto, esse poder de elaborar um mundo, o “seu” mundo, a partir do contexto vital do “outro” não se sustenta sem um profundo reconhecimento do outro como diferente: um protagonista com suas circunstâncias especiais.

É por isso que essa audiomediação no texto tem sua pedagogia própria. Se existe um campo da ciência erudita que, desde seus primórdios, aprendeu a não confiar inteiramente no acumulado dos seus saberes é, particularmente, a medicina. Por

isso, na sequência da narrativa, a iniciativa da fala cabe a Riobaldo, no sertão sinuoso tecido pela palavra.

Mas, por que Rosa, num momento em que o Brasil vivia um processo acelerado de industrialização e de urbanização, volta-se para o sertão, ocupando-se com vaqueiros, jagunços, cavalos, bois e onças? Monique Balbuena (1994: 74-76) sugere que Rosa reagiu contra uma massificação e banalização da linguagem, acionadas pelo surto de industrialização da década de 1950. Procura a força original e expressiva da língua, esperando *encontrar no sertanejo, especulativo por natureza e também sonhador, a ilogicidade vital à descoberta de um ser íntegro, não dicotômico* (...)

Guimarães Rosa soube incorporar o potencial criativo e novo que a linguagem prática e o apreço às relações pessoais apresentam. Assim, acrescentou ao estrato básico da língua o português arcaico, certas apropriações populares de palavras e expressões, palavras do vernáculo que acabaram esquecidas. Do universo de onde fala, o romancista garantiu sintonia com seu tempo histórico e as evoluções da linguagem do século XX. Tanto assim que, há dois aspectos interessantes a observar: primeiro, estamos diante de uma prosa/poética discursiva e expressiva. Segundo Balbuena, (op. cit. 77): Guimarães Rosa *lança mão de recursos modernos na construção de seus textos, onde os tipógrafos não são, sem dúvida, os menos importantes*¹⁰ (grifo meu).

Riobaldo, em sua narrativa, não deixa de expressar um desapontamento pela demora de muitos anos até que os saberes, até que o decifrar de certas desconexões importantes ficam mais ao alcance de sua compreensão. O descontentamento de Riobaldo talvez se explique pelo fato de ter chegado atrasado ao que na sua

¹⁰ Acompanhemos um detalhe tipográfico extraído do GSV, na observação atenta de Carlos Brandão (1998:126): "*Vinha para conhecer esse destino-meu-deus*" (p. 103) *Quando Deus está adiante do destino, Ele é escrito com maiúscula. Quando ele está dentro do destino, com minúscula.*

vida mais desejava: chegar a uma sabedoria certa da diferença. A sabedoria da diferença dissipa neblina¹¹, muda tudo nas relações com o/a outro/outra.¹²

Entregar-se à sabedoria da diferença implica investir mais em uma capacidade projetiva, imaginante, sem que ainda se tenham provas racionais, suficientes para suplantar as aparências e validar apostas. Esta sabedoria é capaz de lidar com os fins que o/a outro/a pretende, acena, às vezes muito além do que permite o concurso das palavras.

Isso, porém, tem o preço de uma transformação porque significa chegar a outro modo de lidar com o mundo, outra maneira de ver a criação. Algo capaz de dispensar a brutalidade da razão, a partir de outra lógica, a que Maffesoli (1998: 116) chama da feminilização do mundo, entendida enquanto capacidade de *acompanhar aquilo que cresce lentamente em função de uma razão interna (ratio seminalis)*.

Ouçamos o nosso narrador em um balanço sobre suas conquistas: (Rosa, idem. 38): *minha competência foi comprada a todos custos, caminhou com os pés da idade*. Numa outra passagem vai reincidir sobre esta consideração ao ficar impressionado com o alcance dos saberes de um sertanejo muito antigo. Apesar de negar

¹¹ Riobaldo dizia: *Diadorim é a minha neblina*.. No romance, Diadorim ou Reinaldo se apresenta como jagunço brioso e ao mesmo tempo delicado. Riobaldo sente atração física e amorosidade pelo companheiro de armas. Riobaldo é lento na capacidade de discernir o que seu coração já sabia: Reinaldo/Diadorim é Maria Deadorina, morta em duelo por motivos de vingança pelo assassinato de seu pai... *Tem as neblinas de Siruiz* (Rosa, op. cit., 381). Siruiz é o cavalo que Riobaldo recebeu inesperadamente de um fazendeiro chamado Habão, após a noite em que passou nas Veredas Mortas com o fim de fazer pacto com o diabo.

¹² Morin (s/d - 373) remete-nos a Riobaldo ao lembrar que viver é inevitavelmente experimentar a incerteza em si próprio, pois *cada existente vive no nevoeiro, donde emerge para ele unicamente alguns sinais, e ele próprio, infatigavelmente, emite os seus sinais de bruma*.

ao leitor o nome daquele que parecia encarnar o próprio saber de experiência feito, Riobaldo reconhece no sertanejo anônimo a quase impossibilidade de usufruir o saber conquistado, com o acumulado dos anos. Ouçamos o que ele reteve daquele encontro:

Deus pai, como aquele homem sabia todas as coisas práticas da lavoura e do mato, de tanto tudo. Mas, agora que tanto aforrava de saber, o derrengue da velhice tirava dele toda possança de trabalhar; e mesmo o que tinha aprendido ficava fora dos costumes e usos (idem, 393).

O drama, entretanto, não parece resumir-se à ambiguidade da velhice, ou seja, a do corpo alquebrado para o fazer, mas espantosamente apto para o muito *saber* fazer. O drama é que o muito saber fazer também pode acabar sem efeito, devido à ação do tempo, esse devorador com suas novas paisagens, confortos, noções de trabalho e aspirações. Riobaldo deparou-se, portanto, pelo seu muito andar, com o novo e o seu verniz a rejeitar o velho. Este, com um modo de ser, com uma profundidade e capacidade de encaminhar um saber fazer, sem ter para quem...

Talvez nem tudo esteja perdido para o jagunço sagaz (ibidem, 312), pois acaba de divisar algo que renova os horizontes de alguém, que até já demonstra no corpo alguns incômodos reumáticos: *vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas*.¹³ Riobaldo, nessa altura de sua exposição, parece dar um testemunho pessoal de sua grande atenção, de sua capacidade comprovada de saber adquirir saber. Seu alento acaba de surgir ali mesmo em meio à sua narração. O seu muito relatar não impediu a simultânea observação do seu interlocutor/doutor. Este que, com apenas as armas da capacidade de examinar perguntando, ajuda-o a melhor identificar o alvo de suas dores. O sertanejo de pouco precisa para levar sua vida de

¹³ Este não me parece um tema de importância secundária. No meu convívio de quase uma década com os sertanejos do noroeste da Bahia, notava que eles faziam poucas perguntas quando não tinham proximidade com o interlocutor.

forma mais desvelada. Do doutor, necessita mais da pertinência de suas perguntas, do que das certezas de suas respostas.

Riobaldo, na sua mente inquieta, espanta-se com o médico, com o que há de melhor em sua doutoração. Uma agilidade para acercar-se do intrincado contexto de uma vida narrada, daquilo que ele mesmo praticamente levou toda uma vida errante para experimentar e questionar. Os saberes da escrita, transpassados por dúvidas, suspeitas e indagações, mas também por acumuladas tentativas de respostas aos problemas, não deveriam servir mesmo para apressar os passos rumos às perguntas que são maiores? A escrita, apesar de seus traçados lineares, não congrega o aprender/saber acumulado de muitas vidas em travessia?¹⁴

Riobaldo nos traz uma interessante noção do que pode o diálogo: é esse *mais* que se adquire crescendo na capacidade de perguntar. Mas não se trata de qualquer perguntar, Freire (1981,93) esclarece isso: o diálogo é a passagem

em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

É ilustrativo que no GSV o monólogo de Riobaldo subentenda a presença de um ouvinte atento, indagador habilidoso e letrado, um médico, de passagem pelo lugar. O narrador exalta sua *carta de doutor* (Rosa, op. cit., 22); sua *suma doutoração* (ibidem, 14), exalta a diferença entre eles quanto aos caminhos de sua formação.

¹⁴ Em *O Nome da Rosa* (Eco, 1983:330) os livros são apresentados falando de coisas que estão nos acontecimentos cotidianos, fora dos livros. Mas os livros mantêm um diálogo permanente entre si, atualizando os esforços de muitas mentes, sobrevivendo à morte dos que os produziram, ou os tenham utilizado.

Em outro momento, todavia, o narrador ardiloso sugere uma cúmplice proximidade entre a vida instável de um jagunço e a incerteza de um clínico médico: Este sugerir vem com a própria força do elogio: *Se vê que o senhor sabe muito, em ideia firme, além de ter carta de doutor* (ibidem, 22).

O resultado desse encontro de diferenças e afinidades, segundo Walnice Galvão (op. cit., 70), é que a *magnífica oralidade do discurso é uma oralidade ficta, criada a partir de modelos orais mediante a palavra escrita. Por isso mesmo, é impossível ler o “depoimento” de Riobaldo da maneira que se lê o depoimento de um velho jagunço.* (grifo da autora)

Mas, quem, melhor do que um médico, com sua exigência de *pensar o dos outros como sendo o seu* (ROSA, 1979: 77), poderia garantir tamanha aproximação ao discurso vivo do outro? É sugestivo que o interlocutor de Riobaldo possa ser um médico, pois com ele o diálogo também não se esgota em discutir ideias, mas se move na direção de tomada de decisões, de saber agir para preservar a vida em suas instáveis combinações.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (op. cit. 123), lembra que uma investigação como ação cultural parte de uma “codificação” viva que inclui observação dos fatos, conversação informal com as pessoas do lugar, o que será registrado em cadernos de notas. A atenção ao detalhe é importante, mesmo a coisas mais aparentemente sem importância, a maneira de falar das pessoas, a sua forma de ser. Freire (123), numa alusão direta a Guimarães Rosa, apresenta o que chama de um genial exemplo: *de como pode um escritor captar fielmente, não a pronúncia, não a corruptela prosódica, mas a sintaxe do povo das Gerais – a estrutura de seu pensamento.*¹⁵

¹⁵ Vejamos um pequeno trecho, datilografado, da anotação de Campo de João G. Rosa (in Brandão, 1998:240), do dia 19 de maio de 1952: Ele acompanhava uma comitiva guiando boiada pelo interior de Minas Gerais, e fazia seus

Uma das questões de maior dramaticidade para Riobaldo (188) é a constatação de que tarde chegamos ao que faltou cultivar na oportunidade *devida*. A par desse descompasso, indaga o ex-chefe jagunço: *quando é que a velhice começa, surgindo de dentro da mocidade?* Essa dialética viva, evocada por Riobaldo, traz, sinteticamente, um modo feliz de antecipar preocupações desenvolvidas pela biologia atual, especialmente pelo médico e biólogo, Henri Atlan (1992). Trata-se do antagonismo, complementariedade entre os processos de vida e os processos de decadência e morte.

O que Morin (s/d, 370), dialogando com Atlan, vai afirmar do ponto de vista biológico é perfeitamente compatível com o que do ponto de vista existencial significa a perda da pessoa amada. *A morte simultaneamente simplifica tudo e complexifica tudo. Simplifica reduzindo o complexo vivo aos seus elementos constitutivos, e por isso destrói-o.* Nesta forma de compreensão, a vida não é apenas um campo de forças que resiste às investidas da morte, afinal a morte *complexifica mais a vida que só pôde desenvolver a sua complexidade integrando e reciclando uma morte, que, no entanto, não cessa de desintegrá-la e desciclá-la.* É essa irresolução, complementação, dirá Morin (ibidem, 370), que faz a vida não só dialética, mas trágica: a existência não tem *happy end*.

Riobaldo, assim, deixa-nos perguntando pelo alcance da sabedoria adquirida por poucos, pelo muito interrogar-se acerca dos dilemas do vivido. Deixa-nos indecisos entre processos de amadurecimento e de envelhecimento. Também nos deixa sem

apontamentos: (...) *Na hora de carregarem os caixotes no burro canário, esse resistia. Não seria o peso demais? – “Adonde!” A carga comum de um muar, em minas (sic), regula entre 7 e 8 arrobas; ali só estariam umas 5. Outro campeiro explicava: ... “E ele amanéira o passo dele nos baques, nas descidas...” o burro de carga. Mas, diz-me o Quin, com cordial ironia: - “Dr. João, se essa (na hora em que essa) armadilha rolar toda no chão, que escrita bonita que o sr. vai fazer, hein? (grifo do autor).*

respostas acerca do alcance da nossa cultura letrada, quando se trata de querer *decifrar as coisas que são importantes* (...) mas que ainda estão em aberto, porque nada mais são do que *matéria vertente* (79). A cultura escrita e sua ciência, por acaso, seriam mestras na elaboração das grandes perguntas, mas seu limite não estaria na muita confiança em lidar bem com as questões, apenas *post factum*?¹⁶

Para Riobaldo, quando é a vida que está em apreço, mesmo com todos esses limites, tem sentido elogiar o diálogo da diferença, pois na mesma narrativa há o ângulo de quem se assume apenas sertanejo e o ângulo do olhar do outro, o letrado que sabe escutar. Graças a esse esforço solidário e ao mesmo tempo contrastante, ganhamos um discurso oral que vem escrito, uma experiência do cotidiano, mas também erudita, um texto leigo, mas escrutinador como na casuística de certos textos sagrados, um depoimento de quem se diz sem fé, mas feito num mundo de crenças e de mitos.

¹⁶ Varela (1995:80, 86-8) lembra que, nos caminhos da investigação filosófica iniciada por Husserl, Merleau-Ponty é um dos poucos empenhados nos principais pontos de contato entre ciência e experiência do mundo, além de incorporar os estudos das ciências cognitivas de seu tempo. O que Varela destaca é o trabalho deste autor que faz sua crítica à própria fenomenologia e à ciência, indo além de Heidegger. *Para Merleau-Ponty, a ciência e a fenomenologia são capazes de explicar a nossa existência concreta, encarnada, mas sempre post-factum. A fenomenologia tenta apreender a imediatidade da nossa experiência irreflexa e fazê-la falar na reflexão consciente, mas justamente por ser uma atividade teórica posterior ao acontecido não lhe é possível recuperar a riqueza da experiência.* Varela observa que na tradição indiana, a filosofia não se reduz a uma ocupação puramente abstrata, depende de métodos específicos de disciplina para o conhecimento e métodos diversos para a meditação. De modo particular, o método da consciência, fundamental no seio da tradição budista, considera que "consciência" *significa que a mente está presente na experiência cotidiana corporificada.* Assim os comentários sobre a consciência, segundo aquela tradição, não se divorciam da pragmática concreta, vindo a indicar como podemos dispor da consciência para lidar com situações pessoais e impessoais.

Encontramos enfim uma narrativa com um fim trágico, quando poderia ter desfecho feliz¹⁷.

Os solavancos são admitidos como partes do esforço de partilhar novos campos de vista a desafiar a inteligência e a emoção humanas. Sendo assim, as relações de saber não se reduzem a conhecer o(a) outro(a) para levar-lhe saber. Mais do que isso, importa fazer aparecer, pelo esforço, talento e testemunho de cada pessoa, as coisas importantes de serem buscadas e os caminhos que levam até elas.

Chegar a esse nível de atenção ao pensamento das pessoas não escolarizadas e das nossas tradições culturais autóctones implica considerar uma diversidade de saberes empíricos, técnicos, afetivos e racionais, ao mesmo tempo embebidos em determinadas crenças e apostas. Tais saberes apontam para a humanidade esquecida que há em nós, apontam para substratos de nossas heranças mais remotas e dinâmicas. Perdê-las é como habitar terra devastada. Além disso, nossas tradições culturais mais sutis e inteligentes oferecem, sem cessar, para quem quer ver, um conjunto de mensagens, de orientações para o Sul, de formas de atenção, de ação, de tipos de relações fundamentais, imprescindíveis para preservar o que se aprende nas veredas, onde estamos e sabemos que estamos apenas de passagem.

Referências

ATLAN, Henri. *Entre o cristal e a fumaça*: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1992.

¹⁷ Não devemos esquecer que uma das marcas dos contos populares é encerrar suas narrativas com final feliz. Quantas vezes o moço pobre e desconhecido casa com a filha do rei...?

Uma exploração ampla dos pares opostos de GSV encontra-se em Walnice Nogueira Galvão: *As formas do falso*, São Paulo, Perspectiva, 1986, especialmente p. 12-13.

BALBUENA, Monique. *Poe e Rosa à luz da cabala*. Rio de Janeiro, Imago, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória/sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão*. Uberaba. Ed. Cone Sul/Univ. de Uberaba, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. *Tese e antítese*, Cia Nacional, São Paulo, 1994.

CUNHA, Euclides. *Os sertões: campanha de Canudos*, 35ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, Luiz G. Leituras indiciárias e artimanhas da inteligência: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano. 2003. 201 f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso*. São Paulo, Perspectiva, 1986.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. São Paulo Cia da Letras, 1989, p. 143-79.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Caminhos e Fronteiras*. 3ª ed. São Paulo, Cia das Letras, 1994.

_____. *Monções*. 3ª. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. *O Extremo Oeste*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

HOORNAERT, Eduardo. *Anjos de Canudos: uma revisão histórica*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, Vozes, 1998.

MORIN, E. *O Método III: o conhecimento do conhecimento*. Lisboa. Europa-América. (s/d).

VARELA, J. Varela. *Sobre a competência ética*. Lisboa, Edições 70, 1995.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 13^a ed. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1979.

INTERCULTURALIDADE E TEOLOGIA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES E PERSPECTIVAS

Roberto E. Zwetsch¹

Resumo: A América Latina e o Caribe, desde sua formação histórica e sócio-cultural, é uma região eminentemente intercultural. As pesquisas referentes aos povos ameríndios o comprovam a cada passo. Após a vinda de espanhóis e portugueses, a colonização tentou por diversos modos extirpar as religiões e suprimir as diferenças culturais tentando impor um conceito de civilização que foi contestado pela resistência indígena até os dias de hoje. José de Acosta, jesuíta de Lima, Peru, no início do século 17, se surpreendia com a extraordinária diversidade lingüística que dificultava ao extremo a obra evangelizadora católica. Mesmo que as culturas ibéricas tenham se superposto a tal diversidade cultural em toda a América Latina, os povos indígenas e os negros escravizados que vieram da África souberam preservar aspectos importantes de suas culturas, o que lhes valeu a condição de sobrevivência e de reconstrução de suas identidades, num contexto francamente hostil. O presente artigo discute o conceito de interculturalidade no contexto das teorias da descolonização, partindo dos conceitos elaborados por Raúl Fornet-Betancourt e Josef Estermann, e buscar pontes de contato e diálogo com a teologia latino-americana de libertação. O objetivo é traçar aproximações entre a perspectiva filosófica da interculturalidade e a contribuição da teologia para a construção de uma sociedade democrática mais justa que não apenas tolere a diversidade

¹ Doutor em Teologia pelo PPG da Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, RS, professor de Teologia Prática e Missiologia e do Programa de Formação do COMIN – Conselho de Missão entre Indígenas da IECLB. Trabalhou por quase dez anos na Amazônia com povos indígenas, em especial com os povos Suruí, de Rondônia (1978/1979) e Kulina, do alto Purus, Acre (1980-1988). Tem pesquisado a relação entre teologia e cultura há quase duas décadas. Este texto desdobra um artigo anterior apresentado no Simpósio Internacional “Movimientos sociales y teología en América Latina”, realizado em La Paz, Bolívia, no mês de agosto de 2009, e organizado pelo ISEAT – Instituto Superior Ecuemênico Andino de Teologia, depois publicado in: COLQUE, Abraham; ESTERMANN, Josef (Coords.). *Movimientos sociales y teología en América Latina*. La Paz: ISEAT, 2010, p. 226-245.

cultural e lingüística, mas a assumo como marca de sua realidade social e religiosa. Trata-se de elaborar uma reflexão teológica em diálogo criativo com o paradigma intercultural crítico.

Palavras chave: interculturalidade – teologia – diversidade – diálogo intercultural.

Introdução

A América Latina e o Caribe, desde sua formação histórica e sócio-cultural, é uma realidade eminentemente intercultural. As pesquisas referentes aos povos ameríndios o comprovam a cada passo. Esta região do planeta apresenta uma diversidade cultural ampla e complexa, mas ainda pouco considerada no âmbito da reflexão e da educação teológica. Normalmente, os cursos de teologia oferecidos em seminários e faculdades de teologia, tanto no âmbito católico-romano quanto protestante, seguem ainda hoje a herança trazida dos países do hemisfério norte e sua teologia.

Esta herança do passado colonial também se manifesta em outras áreas do conhecimento, mas sua influência na educação teológica teve repercussões muito significativas na prática pastoral das igrejas e seus agentes, merecendo atenção redobrada de quem trabalha com educação teológica.²

René Padilla, teólogo batista equatoriano, afirmou que um dos maiores problemas da missão das igrejas no contexto latino-americano foi o fato de se valer, em sua prática missionária, de teologias descontextualizadas. Reportando-se a uma conferência internacional sobre a comunicação do evangelho na América Latina, conta Padilla que uma pessoa defendeu no debate a tese de

² Cf. ZWETSCH, Roberto E. Interculturalidade na educação teológica. In COLQUE, Abraham; ESTERMANN, Josef (Coords.). *Movimientos sociales y teología en América Latina*. La Paz: ISEAT, 20010, p. 226-245. Neste artigo, faço uma avaliação do Manifesto por uma educação teológica de qualidade, lançado em La Paz, em 2007, pela organização *Servicios Pedagógicos y Teológicos*, sob a coordenação do Dr. Matthías Preiswerk, e assinado por mais de uma centena de teólogos e teólogas da América Latina e Caribe.

que sem *teologia* a evangelização se torna proselitismo e a fé, ideologia. Imediatamente, um evangelista de renome contestou esta afirmação defendendo a evangelização *contra* a teologia. Disse ele: “Que sentido tem investir tempo e energia na teologia, quando a demanda agora é pregar o evangelho?” Para Padilla, este caso exemplar revela o que a história da igreja cristã na América Latina legou ao povo de Deus: “a igreja na América Latina é uma igreja *sem teologia*”.³

Pode-se argumentar, entretanto, que houve sim teologia, mas teologia colonial, importada, imposta a povos e culturas estranhas às matrizes culturais do pensamento norte-atlânticas.⁴ Isto teve como consequência a dificuldade de se encarnar o evangelho bíblico na nova realidade. Não por acaso nos dias de hoje se busca formular, de maneira crítica e construtiva, uma teologia *pós-colonial*, entra as quais sobressai a *teologia da libertação*.⁵

Não custa remontar à situação teológica anterior à teologia da libertação. A partir dos anos de 1950 a situação da educação teológica na América Latina começa a mudar, tanto por razões internas às igrejas quanto devido às novas conjunturas políticas, econômicas e culturais que passam a questionar o *status quo* na região. Os movimentos de libertação, as novas teorias sociais, a busca por uma nova inserção no contexto internacional por parte das nações latino-americanas, estes e outros fatores fizeram com que surgisse na América Latina um momento histórico favorável para repensar a sociedade e a educação como um todo. A proposta da educação nova, a pedagogia de Paulo Freire e outras pedagogias de transformação surgidas naquele período, principalmente a partir

³ PADILLA, C. René. *Missão integral*. Ensaios sobre o reino e a igreja. Trad. Emil A. Sobottka. São Paulo: FTL-B; Temática, 1992, p. 104.

⁴ Cf. CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

⁵ Cf. WESTHELLE, Vítor. *After heresy*. Colonial practices and post-colonial theologies. Eugene: Cascade Books, 2010.

dos anos de 1960, são um exemplo desse movimento de renovação e mudança que se anunciava no redemoinho dos novos movimentos sociais anticolonialistas.

Ora, este novo momento histórico acaba por influenciar a teologia e a educação teológica. No campo protestante, o teólogo presbiteriano Richard Shaull, que lecionou no Seminário de Campinas nos anos de 1950 e foi professor de Rubem Alves, arrisca formular uma *teologia da revolução* acompanhando um conjunto de intelectuais cristãos que assumiram as lutas por reformas de base como desafio para a prática da fé evangélica.⁶ Não por acaso, em 1962 a Confederação Evangélica do Brasil organizou a famosa Conferência do Nordeste com o tema: “Cristo e o Processo Revolucionário no Brasil”, sob a coordenação do ativo Departamento de Ação Social da CEB.⁷ O sociólogo Waldo César, mais tarde responsável latino-americano pela FAO, órgão da ONU, organizou em 1968 um livro sobre “Protestantismo e imperialismo na América Latina”, com uma análise francamente crítica à dominação cultural e religiosa dos EUA no continente, o que inclui o tipo de formação teológica que se praticava nos seminários protestantes.⁸ Em 1969, Rubem Alves publicou nos EUA sua tese de doutorado em que investiga a teologia como linguagem crítica e potencialmente subversiva do *status quo*. Seu livro deveria chamar-se Teologia da Libertação, mas acabou publicado, por insistência do editor, com o nome de *Teologia da esperança humana*, numa

⁶ SHAULL, Richard. *De dentro do furacão*. Richard Shaull e os primórdios da teologia da libertação. São Paulo: Sagarana, CEDI, CLAI, Programa Ecumênico de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1985.

⁷ Em 2012, a Universidade Federal Rural de Pernambuco estará reunindo em Recife um grande evento científico para marcar os 50 anos daquela Conferência.

⁸ CESAR, Waldo et alii. *Protestantismo e imperialismo na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1968.

referência crítica à obra do teólogo alemão Jürgen Moltmann, *Teologia da esperança*, publicada em 1964.⁹

A partir dessa época surgem na América Latina os primeiros textos para a elaboração de um pensamento teológico autóctone, seja o que se queira dizer com esta palavra. Pela primeira vez na história do cristianismo latino-americano, um conjunto de teólogos e teólogas passou a interrogar-se de maneira crítica sobre como realizar a reflexão teológica a partir da práxis do movimento social que brotava das situações de injustiça social e miséria dominante. Tal situação representava um clamor por mudanças substantivas nas estruturas coloniais e neocoloniais responsáveis por manter as sociedades divididas entre uma elite rica bem situada e uma multidão de pobres sem perspectivas de futuro. Estas reflexões ganharam cada vez mais consistência sistemática e profundidade na investigação. A *teologia da libertação* é o resultado de um movimento teológico inovador, ecumênico, crítico e comprometido com a mudança social.

Nas décadas seguintes, surgem no Brasil e em diversos países da América Latina, primeiramente cursos ecumênicos de

⁹ ALVES, Rubem. *Religión: ¿opio o instrumento de liberación?* Trad. Rosario Lorente. Montevideo: Tierra Nueva, 1970. Este livro recebeu sua edição brasileira somente em 1987, com o título *Da esperança*. Chamo a atenção para estas datas, pois elas confirmam que a teologia da libertação, que ganha sua expressão clássica na obra do teólogo católico peruano Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación*. Lima, 1971, é na verdade uma reflexão que nasce como resultado de um esforço *ecumênico* de setores das igrejas mais abertas aos clamores dos pobres dessa parte do mundo. Esta teologia buscou dar respostas aos desafios que a vida de milhões de pessoas colocava para as igrejas e suas práticas pastorais, ainda que tal reflexão sistemática não tenha sido programada como tal. Cf. PIMENTEL, Jonathan (Ed.). *Teologías latinoamericanas de la liberación: pasión, crítica y esperanza*. San José de Costa Rica: UNA-EECdR, UBL/Sebila, 2010. REBLIN, Iuri Andreas. *Outros cheiros, outros sabores ... O pensamento teológico de Rubem Alves*. São Leopoldo: EST, Oikos, 2009. TAMAYO, Juan José. *La teología de la liberación*. El nuevo escenario político y religioso. 2ª ed. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.

teologia e pastoral popular, muitos em parceria com o movimento de educação popular, mais tarde cursos de graduação e pós-graduação com o intuito de formar uma nova geração de lideranças cristãs comprometidas com os movimentos de libertação, e também teólogas e teólogos que assumiram as mesmas causas.¹⁰ Estes intelectuais cristãos desde então não mais pararam de produzir, inovar e provocar o pensamento teológico mundial a partir de suas novas intuições. Nomes como os de Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Jon Sobrino, Ivone Gebara, Elsa Tamez, Luis Carlos Susin, Diego Irarrázaval, Ernesto Cardenal, Rubem Alves, Milton Schwantes, Carlos Mesters, José Comblin, João Batista Libânio, José Oscar Beozzo, Eduardo Hoornaert, Enrique Dussel, Julio de Santa Ana, José Míguez Bonino, Hugo Assmann, Franz Hinkelammert, Ernesto Cardenal, Walter Altmann, Orlando Costas, René Padilla, Samuel Escobar e outros mais novos como Jung Mo Sung, Nancy Cardoso Pereira, Wanda Deifelt, Vítor Westhelle, Afonso L. Soares, Fernando Altemeyer Jr., Antonio C. Magalhães, Nestor Míguez se tornaram referências internacionais no campo teológico. Chama a atenção, porém, que a maior parte desses teólogos e teólogas estudaram na Europa ou EUA. Por isto, vale atentar para o fato de que a mudança se dá fundamentalmente na perspectiva de análise, no exercício hermenêutico explicitamente latino-americano e crítico à teologia norte-atlântica. Como consequência, desde então teologia e sociedade não mais se separaram, ainda que as orientações nem sempre sejam similares.

No que se refere à educação teológica, é interessante lembrar aqui que nos anos de 1970 houve experiências inéditas no

¹⁰ Não por acaso intelectuais marxistas como Michel Löwy e outros, desde os anos de 1980, tem reconhecido a importância da contribuição do *cristianismo de libertação* ao processo de transformação social por que vem passando os países da América Latina. Cf. LÖWY, Michel. *A guerra dos deuses*. Religião e política na América Latina. Petrópolis: Vozes, CLACSO, LLP, 2000. MO SUNG, Jung. *Cristianismo de libertação*. Espiritualidade e luta social. São Paulo: Paulus, 2008.

Brasil. No Nordeste, com o apoio do padre José Comblin, surgiu a *teologia da enxada*, uma experiência de inserção de seminaristas em zonas rurais de Pernambuco com o objetivo de estudar teologia a partir das perguntas e do drama do povo do sertão. Nas cidades começam a se organizar as diferentes *pastorais*, grupos organizados nas igrejas para atuarem em contextos específicos como, por exemplo: a *pastoral operária*, a *pastoral da terra*, a *pastoral universitária*, a *pastoral da mulher*, a *pastoral da criança*, e assim por diante. Esta inserção em diferentes contextos sociais exigiu o exercício de uma nova reflexão teológica, pois a teologia que vinha pronta dos seminários não mais respondia às interrogações daquelas pessoas. Foi necessário e urgente *repensar* o legado teológico recebido, o que obrigou a uma *volta às fontes*, se assim se pode dizer. Um exemplo: a *releitura bíblica* que o Movimento Bíblico começa a praticar naqueles anos na América Latina é algo que motivou novas descobertas na interpretação bíblica, aproximando o texto da realidade e a realidade da vida das pessoas daqueles velhos textos. A leitura da Bíblia e a leitura da vida em mútuo questionamento passaram a ser um dos elementos mais fortes dessa nova visão teológica que nascia junto com as lutas por transformações sociais.¹¹

Isto repercutiu nos currículos das escolas de teologia, mesmo naquelas que primavam por uma posição mais conservadora e doutrinária. O mesmo se pode afirmar de outras áreas do estudo teológico como a nova perspectiva de *história da igreja* que encontrou em CEHILA – Comissão Ecumênica de História da Igreja na América Latina – uma expressão organizada de um conjunto de pesquisadores que transformou completamente a

¹¹ Nomes importantes desse movimento são: Carlos Mesters, Milton Schwantes, Elsa Tamez, Pablo Richard, Gilberto Gorgulho, Ana Flora Anderson, José Severino Croatto e instituições como o CEBI – Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos, com sede em São Leopoldo, RS. Cf. MESTERS, Carlos. *Flor sem defesa*. Uma explicação da Bíblia a partir do povo. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

visão que se tinha da história eclesiástica em nossa região. CEHILA é responsável por um sem número de publicações que hoje ajudam a rever o passado colonial com novas chaves de leitura, o que evidentemente repercutiu numa nova atitude diante dos desafios presentes e futuros que se colocam para as igrejas.¹²

Quarenta anos depois, no início do século 21, podemos sentir que nos encontramos num novo momento. Se antes a teologia ficava restrita aos ambientes eclesiásticos e era ensinada como *curso livre*, depois de longas demandas junto ao Ministério da Educação e ao Congresso brasileiro, a partir de 1999 a teologia finalmente foi aceita na academia brasileira como curso de ensino superior situado no âmbito das *ciências humanas*, por mais surpreendente que isto possa parecer. Desde então, existe em todo o país um movimento entre seminários e faculdades de teologia para a busca de autorização e reconhecimento dos antigos *cursos livres*. Este fato trouxe consigo ganhos para a educação teológica, tanto em termos de qualidade dos cursos como de qualificação do corpo docente e dos próprios egressos, mas também acarreta implicações quanto ao *que se entende* por uma educação teológica de *qualidade* ou que responda a certos padrões básicos válidos para as pessoas, para as igrejas, para a sociedade e a própria academia.

O Conselho Nacional de Educação está debatendo a questão e começa a elaborar critérios que no futuro poderão valer para a avaliação das instituições que oferecem educação teológica no Brasil, ainda que o debate recém tenha começado e não sem provocar apoio e contestação.¹³ Nesse contexto, um documento recente pode tornar-se uma referência crítica e uma plataforma de discussão para fazer avançar o debate sobre uma educação

¹² Cf. DUSSEL, Enrique. *Teologia da libertação*. Um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

¹³ Cf. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, n. 118/2009. ZABATIERO, Julio. *O estatuto acadêmico da teologia à luz do Parecer 118/2009 do CNE*, 9 p. (texto inédito).

teológica que responda aos desafios que pessoas, igrejas e a própria sociedade colocam atualmente para a reflexão a partir da fé na América Latina. Trata-se do **Manifesto por uma educação teológica de qualidade**, documento que surgiu na Bolívia, a partir do trabalho de uma ONG que presta consultoria a instituições teológicas latino-americanas – *Servicios Pedagógicos y Teológicos* – e que recebeu a primeira formulação de parte do Dr. Matthías Preiswerk, teólogo reformado suíço, professor no ISEAT – Instituto Superior Ecumênico Andino de Teologia, em La Paz. O documento foi apresentado numa reunião do Fórum de Associações Teológicas da América Latina, depois reformulado e só então divulgado amplamente por meios eletrônicos, em dezembro de 2007. Mais de cem teólogas e teólogos de renome na América Latina já assinaram este Manifesto,¹⁴ de tal forma que ele se torna, pouco a pouco, uma referência para as discussões atuais em torno da educação teológica na América Latina. Um dos pontos principais que o documento avança (tópico 8) diz respeito justamente à necessidade de se assumir um “paradigma mais amplo” a partir do qual a reflexão teológica contemporânea assumira os desafios da sociedade em permanente transformação e a diversidade cultural e religiosa como pano de fundo para um pensamento teológico aberto, crítico e em diálogo com as diferentes vertentes e dimensões da ação e do pensamento humano na atualidade

Retrospectiva histórica: colonização e descolonização

Como afirmado acima, a questão da *interculturalidade*, a meu ver, é intrínseca à história dos povos que viviam na América latina antes da chegada de Cristóvão Colombo, em 1492. Havia uma miríade de povos e culturas em intenso contato nas diferentes

¹⁴ Cf. versão eletrônica em diversas línguas in: www.serviciospt.org. Para contato com o Dr. Matthías Preiswerk escrever para serviciospt@gmail.com. Em Anexo segue a íntegra do Manifesto conforme a tradução brasileira. O texto original foi publicado em espanhol por SPT em La Paz, Bolívia.

regiões, tanto na América do Norte e Central, como no Caribe e América do Sul. Conta-se que o jesuíta José de Acosta, no século XVII, dizia que a multiplicidade de línguas era um verdadeiro entrave para a evangelização dos aborígenes. Hoje sabemos que justamente esta diversidade é a riqueza das culturas presentes e ainda vivas na América Latina.

Há que se considerar sob este ponto de vista, entretanto, que mesmo antes da dominação ibérica, houve processos de liberdade e dominação entre os povos que habitavam o continente latino-americano, ou *Abya Yala*, como o chamaram o povo Kuna do Panamá. Na Mesoamérica temos a dominação maia e asteca com a imposição de padrões culturais, das línguas e religiões. Na América andina, o Império Inca é resultado da ascendência desse povo sobre vários outros, igualmente com a imposição da dominação política, econômica, cultural e religiosa. Mas nada se assemelha com o que ocorreu após a invasão e conquista ibérica, a partir de 1492.¹⁵

O que os historiadores críticos apresentam é um longo e doloroso processo de conquista e colonização dos povos nativos, com consequências por vezes irremediáveis de perda das culturas, extinção e destruição de povos, domínio territorial e roubo das riquezas naturais. É sabido que um dos fatores que mais contribuíram para o que Karl Marx chamou de *acumulação primitiva* que deu origem ao capitalismo moderno a partir do final do século XV foi justamente a transferência de riquezas da América para a Europa, passando pelos países ibéricos, e confluindo nos bancos alemães, ingleses, holandeses e de outros países centro-europeus.

O que caracteriza a colonização ibérica é a imposição de uma monocultura com base teológico-religiosa de caráter messiânico. Historiadores constataram já há tempo que nos diários

¹⁵ O'GORMAN, Eduardo. *A invenção da América*. São Paulo: UNESP, 1992. TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

de Colombo, por exemplo, os principais argumentos que justificam a sua obra civilizatória são de ordem teológico-profética. Ele verdadeiramente se sentiu como um *enviado de Deus* para a salvação e a civilização dos povos encontrados nas *Índias Ocidentais*, o que atesta também o erro histórico de imaginar que, alcançando as novas terras à Ocidente, estaria chegando à Índia, no continente asiático. O desdobramento histórico da monocultura religiosa ibérica é responsável pela formação das sociedades mestiças latino-americanas e, ao mesmo tempo, pela supressão de um incontável número de outras culturas e povos, cujos remanescentes hoje em dia lutam por espaço e direitos históricos nas sociedades latino-americanas, recolocando temas há muito considerados esquecidos, como são a diversidade linguística da América Latina, as diferentes noções de terra e territorialidade, a diversidade de experiências religiosas, míticas e de cosmovisões.¹⁶

Cabe ainda ressaltar nesta retrospectiva breve o caráter de resistência à dominação e à conquista que marcou a história e a vida dos povos aborígenes da América Latina. Também esta circunstância se faz presente na característica *mestiça* do povo e das culturas na América Latina, nas quais encontramos as marcas profundas das heranças indígenas acrescidas mais tarde da contribuição dos povos africanos que para cá vieram na condição de escravos. Todo este pano de fundo histórico-cultural e religioso atualmente passa por um processo aberto de *descolonização* que atinge as bases das sociedades e não deixa de ter importantes implicações na vida das igrejas e na elaboração teológica.¹⁷

¹⁶ Cf. ZWETSCH, Roberto E. (Org.). *500 anos de invasão – 500 anos de resistência*. São Paulo: Paulinas, CEDI, 1992.

¹⁷ Cf. SUSIN, Luiz Carlos (Org.). *O mar se abriu*. Trinta anos de teologia na América Latina. São Paulo: Loyola; Belo Horizonte: SOTER, 2000. MIREs, Fernando. *La colonización de almas*. Misión y conquista en Hispanoamérica. San José, CR: DEI, 1987. HOORNAERT, Eduardo et alii. *História da igreja na América Latina e do Caribe*. 1945-1995. O debate metodológico. Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1995.

Interculturalidade: em busca de uma definição

Ao examinar o mundo atual, o que se pode perceber no momento histórico de transição de tempos que vivemos como sociedades é a prevalência de uma tensão histórico-social de longo alcance e que diz respeito, por um lado, à tendência da *homogeneização* da vida moderna a partir do modelo de sociedade neoliberal e hedonista que domina a mídia eletrônica dos países centrais, e por outro lado, a tendência à *fragmentação* das culturas e da vida contemporânea. Em meio a este processo complexo, há o resgate do valor da diversidade cultural e do diálogo intercultural como possibilidade de uma nova civilização, mais pacífica e criativa.

Diante da diversidade cultural existente na América Latina, historicamente houve diferentes formas de lidar com ela:

- Negação total: genocídio, etnocídio, feminicídio, ecocídio, religiocídio (acabar com a idolatria, por exemplo, como se pode encontrar em inúmeros relatos de missionários nos séculos XVI a XVIII, mas também após o século XIX com a vinda de missionários protestantes)
- Imposição da cultura ocidental sobre as culturas indígenas (assimilacionismo) ou incorporação da alteridade (canibalismo simbólico e sincretismo)
- Justaposição ou segregação (coexistência paralela, tolerância)
- Diversidade como riqueza cultural (relação intercultural)

É com base nesta última relação positiva e criadora de se estabelecer relações culturais mutuamente satisfatórias que surgiu a busca por um novo paradigma histórico-cultural que passou a se chamar *paradigma da interculturalidade*. Em busca de uma definição do conceito, sigo aqui as contribuições de dois filósofos que têm trabalhado o tema no âmbito do pensamento latino-americano de modo sistemático e consistente.

Interculturalidade: em busca de uma definição

Raúl Fornet-Betancourt, filósofo cubano, professor nas Universidades de Bremen e Aachen, Alemanha, há mais de vinte anos vem investigando a relação entre filosofia latino-americana e culturas. Para ele, o debate sobre a interculturalidade não é algo marginal à filosofia na América Latina, mas parte de sua própria definição como *pensamento crítico* e referenciado a um contexto colonial e histórico. Sua definição pode nos ajudar na busca por um conceito abrangente e ao mesmo tempo instrumental para refletir sobre as relações entre teologia e diversidade étnico-cultural. Segundo Fornet-Betancourt, interculturalidade “quer designar [...] aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias *em relação* com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e re colocação cultural e contextual”¹⁸.

A suspeita que o autor levanta em relação ao tema na América Latina é que a filosofia latino-americana não soube ainda responder ao tecido intercultural que caracteriza a realidade histórico-cultural deste continente e das ilhas do Caribe. A questão intercultural, embora presente de longa data, emerge somente nas últimas décadas junto com a ascensão dos movimentos indígenas, negros, das mulheres e de outras minorias, constituindo-se num desafio urgente por *justiça cultural*, que vem junto com as lutas por reconhecimento e justiça de gênero, social, étnica, econômica e política.

Josef Estermann, filósofo e teólogo suíço, professor na Universidade Católica Boliviana San Pablo e na Universidade Maior de San Andrés, em La Paz, Bolívia, por quase vinte anos

¹⁸ Cf. FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade*. Crítica, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004, p. 13.

conviveu com os povos andinos do Peru e da Bolívia, estudando e aprendendo quéchua e aymara como raramente acontece entre os filósofos latino-americanos. Ele vem pesquisando com propriedade a questão da filosofia intercultural e tem publicado vários trabalhos a respeito. Sua obra de fôlego mais recente é um compêndio de filosofia ocidental em perspectiva intercultural, em cinco tomos, ousada se pensarmos nas abordagens clássicas consagradas da história da filosofia como se ensina nas universidades latino-americanas.¹⁹ Num livro mais modesto e didático, Estermann apresenta inicialmente o que para ele *não* é interculturalidade:

- Multiculturalidade (ou pluriculturalidade) Supra ou metaculturalidade (uma metacultura como universal);
- Superculturalidade (hierarquia e subalternidade cultural);
- Transculturalidade (hibridismo cultural) – como se observa na cultura andina ou nas culturas das tribos urbanas.

Estermann adianta que interculturalidade pressupõe a multi e a transculturalidade, mas rechaça a super ou metaculturalidade. Então apresenta sua definição: “Interculturalidade descreve relações simétricas e horizontes entre duas ou mais culturas, a fim de enriquecer-se mutuamente e contribuir a uma maior plenitude humana”.²⁰ A primeira tarefa do pensamento intercultural é “revelar”, de maneira crítica, o caráter monocultural, supercultural ou supracultural de uma série de fenômenos que se apresentam como universais e, por vezes, até mesmo como se fossem “verdades absolutas”. Isto supõe tomar consciência da própria culturalidade, isto é, o fato de que cada pessoa vive numa

¹⁹ Cf. ESTERMANN, Josef. *Introducción al pensamiento filosófico*. Tomo I – Compendio de la filosofía occidental em perspectiva intercultural – 5 tomos. La Paz: ISEAT, 2011. A obra tem o apoio do Instituto Latinoamericano de Misionología e do Centro Misionero Marykn oll en América Latina.

²⁰ Cf. ESTERMANN, Josef. *Interculturalidad*. Vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010, p. 33.

determinada cultura e vê o mundo com os olhos dessa cultura. Nesse sentido, Claude Lévi-Strauss escreveu que, na verdade, não somos nós que falamos uma língua, mas a língua fala em nós. Para que o diálogo intercultural seja possível, é necessário desenvolver uma acurada sensibilidade para as assimetrias entre culturas e por vezes no interior de uma mesma cultura, de tal modo que seja possível deixar-se interpelar pela cultura do *outro*. O objetivo da interculturalidade, assim, vai além da mera convivência entre diferentes. Assumir o paradigma intercultural significa abrir-se para o diferente, considerando seu valor próprio, a fim de buscar não apenas o que o *outro* tem de exótico, mas aquilo que traz enriquecimento mútuo das partes envolvidas, de tal modo que haja possibilidade de uma relação de respeito, aprendizado e equidade, no sentido de maior *justiça cultural* e uma experiência de vida *mutuamente satisfatória*. Tem a ver, portanto, com a humanização do ser humano e a recuperação de sua dignidade.

O exercício do diálogo intercultural

O exercício do *diálogo cultural* exige esforço, abertura de espírito, olhar crítico e autocrítico, humildade intelectual aliada à necessária curiosidade pelo *outro*. Nesse sentido, a interculturalidade pressupõe uma metodologia de desconstrução do pensamento *colonial*, isto é, a *descolonização* tanto da filosofia quanto da teologia como praticadas na América Latina. Este pressuposto teórico significa ao mesmo tempo a crítica *feminista* ao patriarcado, ao androcentrismo, e a crítica *política* das estratégias de integração e inclusão.

Segundo, Estermann há três níveis de encontro *intercultural*:

- Pessoal
- De grupos culturais ou étnicos
- De culturas ou civilizações

Em síntese, pode-se afirmar que o paradigma da interculturalidade exige, por parte de quem o incorpora como uma perspectiva valiosa para pensar e agir na sociedade contemporânea, certas atitudes básicas como: sinceridade no diálogo intercultural e inter-religioso, disposição para **a escuta do outro** (cosmovisão, filosofia, crenças e práticas rituais), pensar de forma crítica e autocrítica.

O modelo de uma perspectiva intercultural crítica surgiu principalmente no hemisfério sul, em regiões de colonização europeia e, mais tarde, novamente neocolonizadas pela cultura “predadora” e imperialista do Norte global, como define Estermann. Sua pertinência vem sendo articulada em diferentes âmbitos da reflexão científica, principalmente nas ciências humanas, como se pode observar nas ciências sociais críticas, nas teologias e filosofias de libertação, nas teorias da descolonização e despatriarcalização, nos movimentos de povos indígenas, de afroamericanos, no movimento feminista e altermundista.²¹

Paradigma intercultural: desafio à teologia na América Latina

O paradigma *intercultural crítico* surge no hemisfério Sul como crítica e superação do colonialismo e neocolonialismo que se impuseram aos povos e culturas nativas sobretudo da África, América, Caribe, Ásia, Ilhas do Pacífico, pelos distintos imperialismos do passado e do presente. Ele se vale da teoria crítica (dos anos de 1950/1960) e das teorias dos sujeitos diferenciados (mulheres, indígenas, negros, crianças, pessoas com deficiência, migrantes dos anos 1980-2000). Ou seja, o paradigma *intercultural* articula a situação de pobreza, marginalização e exclusão (sócio-econômica) com aspectos de marginalização, discriminação e exclusão étnica e cultural. É um paradigma em construção, cujos contornos recém começam a ser esboçados de forma consistente. E

²¹ Cf. ESTERMANN, Josef, 2010, p. 51.

não poderá esquecer a *dimensão ecológica* como pressuposto de *outro mundo possível*, como ficou consagrado no III Fórum Mundial de Teologia e Libertação, realizado antes do Fórum Social Mundial em Belém do Pará (fevereiro, 2009), a partir da reflexão entre teologia e ecologia.²²

A crítica ao colonialismo supõe ainda a análise de, pelo menos, três dimensões: a dimensão *étnica* (cultural), a dimensão *econômica* (trabalho) e a dimensão de *gênero* (social-relacional). A descolonização implica a conquista de *relações simétricas e libertadoras* entre sujeitos e sociedades. Implica ainda a superação do *androcentrismo*, do *etnocentrismo* e da *arrogância* da ciência ocidental. Nesse sentido, um diálogo com a obra crítica da epistemologia ocidental elaborada pelo cientista político português Boaventura Souza Santos pode ser muito valioso.²³

O objetivo central da perspectiva *intercultural* é a busca conjunta de um projeto inédito de *diálogo* ou de uma *conversa* mutuamente relevante, compromissiva e libertadora, mediante uma *negociação simbólica e política*. Ela pressupõe, portanto, a capacidade para a *negociação dos saberes*, para a capacidade de *aprender com o outro*, num intercâmbio sugestivo, crítico e criativo, como ficou estabelecido no *Manifesto por uma educação teológica de qualidade* (tópico 10).

Interculturalidade e Teologia

Considerando o paradigma *intercultural*, o ponto de partida é o fato de que não há cultura pura. Contra todo o tipo de essencialismo, admite-se que a verdade e a justiça são parte de uma caminhada *em comum* com os diferentes, com os *outros*. Como

²² Cf. SUSIN, Luiz Carlos; SANTOS, Joe Marçal G. dos (Orgs.). *Nosso planeta – Nossa Vida*. Ecologia e Teologia. São Paulo: Paulinas, 2011.

²³ Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. Vol. 1: Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

pensamento crítico e autocrítico, assumir este paradigma implica questionar a visão monocultural da cultura e da religião na América Latina. Esta, na verdade, só se sobrepôs à realidade da pluralidade cultural e religiosa realmente existente, devido à invisibilização das religiões ancestrais indígenas e dos afrodescendentes. A superação desse processo histórico de discriminação e perseguição supõe a abertura para o *diálogo inter-religioso* e a construção de um novo *pensamento teológico*, que supõe a superação do fundamentalismo e da mera tolerância piedosa para com o *outro*.

Assumir o paradigma *intercultural* implica o exercício do *carisma da mediação cultural* e suas exigências práticas: domínio de diferentes idiomas, capacidade para o diálogo intercultural, superação de preconceitos, abertura pessoal e curiosidade científicas para as *diferenças*, além do preparo incondicional para a vivência da *compaixão* e do *cuidado*.²⁴ Do ponto de vista teológico implica ainda um forte enraizamento bíblico-teológico e a vivência de uma espiritualidade que consegue aliar ação e contemplação, mística e luta por justiça, sobriedade e ousadia. Assim como anos atrás Gustavo Gutiérrez escreveu que a metodologia da teologia da libertação era a sua espiritualidade, Jung Mo Sung, refletindo sobre a espiritualidade libertadora como fundamento das lutas atuais, afirma que na base dessa teologia não temos a fé numa determinada visão da história, mas uma experiência espiritual que se dá ao encontrar “nos olhos e no rosto das pessoas pobres e/ou oprimidas (e eu acrescentaria, no encontro com os povos indígenas, com os afroamericanos e com todas as pessoas desprezadas no atual sistema dominante, RZ) a presença de Cristo”, que nos interpela a viver a “a fé que atua pelo amor”, como escreveu Paulo aos Gálatas

²⁴ Cf. ZWETSCH, Roberto E. *Missão como com-paixão*. Por uma teologia da missão em perspectiva latino-americana. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2008. BOFF, Leonardo; MÜLLER, Werner. *Princípio de compaixão & cuidado*. O encontro entre Ocidente e Oriente. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. DALAI LAMA. *Compaixão ou competição*. Valores humanos nos negócios e na economia. São Paulo: Palas Athena, 2006.

(5.6).²⁵ Tal espiritualidade, a meu ver, não vive de certezas nem de promessas de sucesso, pelo contrário, supõe precisamente a experiência-fonte de uma fé que aposta a vida no caminho de Deus, um Deus que supera a limitação da cultura e a barreira da religião, se encarna no mundo em Jesus de Nazaré e nos envia para a caminhada com o outro, em solidariedade, acompanhamento e destino comuns.

Referências

ALVES, Rubem. *Religião: ¿opio o instrumento de liberación?* Trad. Rosario Lorente. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

_____. *Da esperança*. Trad. João Francisco Duarte Jr. Campinas: Papirus, 1987.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Deus em nós*. O reinado que acontece no aor solidário aos pobres. São Paulo: Paulus, 2010.

BOFF, Leonardo; MÜLLER, Werner. *Princípio de compaixão & cuidado*. O encontro entre Ocidente e Oriente. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CESAR, Waldo et alii. *Protestantismo e imperialismo na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1968.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

DALAI LAMA. *Compaixão ou competição*. Valores humanos nos negócios e na economia. São Paulo: Palas Athena, 2006.

DUSSEL, Enrique. *Teologia da libertação*. Um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESTERMANN, Josef. *Interculturalidad*. Vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010.

²⁵ Cf. MO SUNG, Jung, 2008, p. 58.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade*. Críticas, diálogo e perspectivas. Trad. Ângela T. Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

_____. *Religião e interculturalidade*. Trad. Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, Sinodal, 2007.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología de la liberación*. Perspectivas. Lima: CEP, 1971.

HESSSEL, Stéphane. *Indignai-vos!* São Paulo: Leya, 2011.

LÖWY, Michel. *A guerra dos deuses*. Religião e política na América Latina. Petrópolis: Vozes, CLACSO, LLP, 2000.

LONGUINI NETO, Luiz. *Educação teológica contextualizada*. Análise e interpretação da presença da ASTE no Brasil. São Paulo: ASTE; Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Ciências da Religião (UMESP), 1991.

MANIFESTO por uma educação teológica de qualidade. Trad. Roberto E. Zwetsch. Abya Yala: SPT, ASIT, ASTE, CETELA, dezembro 2007. Versão eletrônica em diversas línguas in: www.serviciospt.org. Informações com o Dr. Matthías Preiswerk: serviciospt@gmail.com.

MATEUS, Odair Pedroso (Ed.). *Educação teológica em debate*. São Paulo: ASTE; São Leopoldo: Sinodal, 1988.

MESTERS, Carlos. *Flor sem defesa*. Uma explicação da Bíblia a partir do povo. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MO SUNG, Jung. *Cristianismo de libertação*. Espiritualidade e luta social. São Paulo: Paulus, 2008.

OLIVEIRA, David Mesquiati. *Missão, cultura e transformação*. Desafios para a prática missionária comunicativa. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2011.

OSOWSKI, Cecília (Org.). *Teologia e humanismo social cristão*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

PADILLA, C. René. *Missão integral*. Ensaio sobre o reino e a igreja. Trad. Emil A. Sobottka. São Paulo: FTL-B; Temática, 1992.

PARECER do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, n. 118/2009.

PIMENTEL, Jonathan (Ed.). *Teologías latinoamericanas de la liberación: pasión, crítica y esperanza*. San José de Costa Rica: UNA-EECdR, UBL/Sebila, 2010.

SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph; ZWETSCH, Roberto E. (Orgs.). *Teologia prática no contexto da América Latina*. 3ª ed. revista e ampliada. São Leopoldo: Sinodal, EST, 2011.

SCHUENEMANN, Rolf. *Do gueto à participação*. O surgimento da consciência sócio-política na IECLB entre 1960 e 1975. São Leopoldo: Sinodal, IEPG/EST, 1992.

SHAULL, Richard. *De dentro do furacão*. Richard Shaull e os primórdios da teologia da libertação. São Paulo: Sagarana, CEDI, CLAI, Programa Ecumênico de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1985.

SUSIN, Luiz Carlos (Org.). *Sarça ardente*. Teologia na América Latina. Prospectivas. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte; SOTER, 2000.

TRACY, David. *A imaginação analógica*. A teologia cristã e a cultura do pluralismo. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo: Unisinos, 2006 (Col. Theologia Publica).

WESTHELLE, Vítor. *After heresy*. Colonial practices and post-colonial theologies. Eugene: Cascade Books, 2010.

ZABATIERO, Julio. *O estatuto acadêmico da teologia à luz do Parecer 118/2009 do CNE*, 9 p. (texto inédito).

ZWETSCH, Roberto E. *Missão como com-paixão*. Por uma teologia da missão em perspectiva latino-americana. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2008.

_____. *Teologia e prática da missão na perspectiva luterana*. São Leopoldo: Sinodal, EST, 2009.

CORPOREIDADE, REPRESENTAÇÃO E ENVELHECIMENTO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Adriano Rosa da Silva¹

Resumo: A corporeidade moderna como um processo de construção simbólica tem demonstrado a existência de uma cultura da estética que impõe uma nova perspectiva para existência física do homem, forjando representações e subjetividades. Neste cenário, duas questões ganham relevância. A primeira é aquela que transformou o corpo em um capital social, em um signo de pertencimento, “o corpo belo, produtivo e jovem”. A segunda é a concepção de que o envelhecimento não deve ser compreendido apenas como um processo biológico e natural, mas como um processo cultural. O que nos leva a refletir criticamente sobre a desvalorização social do indivíduo envelhecido, que por ser percebido como distante do padrão que a sociedade define como bom, a juventude, tende a ser, inferiorizado. Formam-se assim as estruturas das representações sobre o corpo e o envelhecimento no imaginário social contemporâneo, trazendo para reflexão questões sobre qualidade de vida, construção de identidades, inclusão, responsabilidade social e questões éticas. Nosso propósito neste trabalho é refletir e analisar a construção das representações sobre o envelhecimento no Brasil contemporâneo, particularmente sob a ótica corporal, e suas significações para construção da identidade dos indivíduos envelhecidos. Como os mesmos percebem os usos sociais do corpo e a percepção e compreensão acerca do envelhecimento.

Palavras-chaves: Representação, Identidade e Envelhecimento.

Introdução

“(…) não há desejo ou emoção num espírito desencarnado, porque desejos e emoções exigem a expressividade do corpo e a existência de nós mesmos como criaturas carnis.” (R. Scruton)

¹ Doutor em Educação Física e Cultura, Universidade Gama Filho – RJ. E-mail: 66.rosa@gmail.com.

As concepções sobre o corpo e o envelhecimento, seus lugares na cultura e na sociedade, têm sido temáticas pouco exploradas e valorizadas nas ciências humanas, particularmente, quando interrelacionadas. Apesar de compreendermos nossa existência como corporal e de nos entendermos em um processo “evolutivo”, no qual todos nós envelhecemos, poucos são os trabalhos que procuram analisá-los integrando-os como realidade sociocultural, com ênfase em teorias antropológicas e sociológicas em busca do desenvolvimento de uma interpretação mais profícua desta dimensão.

Em vários estudos acerca destas questões encontramos um enfoque específico da dimensão biológica, concentrando suas análises e restringindo-as a sua concreticidade como matéria, lançando mão de interpretações e discursos sobre sua capacidade biológica, sua capacidade adaptativa e seu funcionamento anatômico-fisiológico, o que implicou em uma abordagem que valorizou as perdas e as restrições de nossa capacidade física, ampliando esta “limitação” as realizações sociais e culturais, visto que, atribuíam-se ao corpo envelhecido menor capacidade de realizações físicas e socioculturais.

O estabelecimento de uma visão de que nossa capacidade de realização social está imediata e irremediavelmente correlacionada a nossa capacidade física teve como fundamento o desenvolvimento e predomínio gradativo do conhecimento médico. A identificação do indivíduo e sua delimitação pela dimensão corporal, restringindo-o ao plano orgânico, tanto no que diz respeito a compreensão do fenômeno corpo quanto do fenômeno envelhecimento, construiu uma tradição interpretativa assentada na perspectiva biomédica, que só recentemente tem sido repensada a partir da incorporação dos estudos destes fenômenos pelas ciências sociais.

Assim, apesar dos significativos os trabalhos de Baudrillard, Foucault, Elias, Bourdieu, Goffman² que procuraram vislumbrar e compreender a atuação histórica e social do sujeito, a sua existência enquanto representação simbólica, sua dimensão cultural. Contudo ressentimo-nos do desenvolvimento de análise dos fenômenos corpo e envelhecimento, no que tange às novas condições socioculturais da contemporaneidade.

Torna-se importante a construção de novos saberes e interpretações que levem em consideração a caracterização do ser humano através de suas instâncias biológica e cultural, mas não mais como instâncias dicotômicas e excludentes, mas como realidades complementares e integradas, relacionadas. Não mais como corpo e alma, mas como corpo-alma.

O estudo sobre o ser humano a partir do fenômeno corpo e envelhecimento, calcado em uma perspectiva teórica relacional, implica reconhecê-lo como uma representação manifesta em um conjunto integrado de comportamentos, todos significativos para inserção na existência individual e social. O que implica observá-los como fenômenos que necessitam ser revisitados, nos permitindo mapear, caracterizar e interpretar as idéias que sobre eles estão presentes no imaginário social.

² Os referidos autores desenvolvem trabalhos importantes sobre o universo da sociedade moderna e sobre a inserção e papel do indivíduo neste contexto. Contudo, quando abordam o corpo enquanto uma esfera de expressão da humanidade, o fazem dentro de um cenário de construção da racionalidade e civilidade, que demarca com intensidade o estilo de vida moderno, isto é, a disciplinarização e o desenvolvimento da interiorização do controle corporal, através do autocontrole. Suas observações e interpretações teóricas são contribuições importantes para a temática em questão, mas não se caracterizam especificamente como estudo sobre a corporeidade humana. Seus objetos de estudos são outros e chegam ao corpo e o abordam a partir de outros interesses e perspectivas. No que tange a perspectiva do envelhecimento podemos aplicar e instrumentalizar análise a partir destes referenciais, mas o fenômeno em si, não foi alvo de seus interesses.

Corpo

O mito da caverna platônico de certo modo já nos revela a complexidade desta existência, revelando-nos uma das perspectivas analíticas através da qual pôde ser interpretada esta complexidade. Ao opor o mundo das idéias, sombras/reflexo (pré-existência humana – a alma) ao mundo da caverna, existência concreta (matéria humana – o corpo), Platão coloca em pauta a dualidade humana, a alma enquanto esfera da intuição e o corpo como esfera da sensação.

O corpo na antiguidade se vê imerso em uma dupla e contínua tensão, entre sua significação perpassada pela valorização das atividades físicas, os esportes e a ginástica, e sua depreciação enquanto elemento de culpa, frágil por corromper-se e ser passível de decadência moral. De certo modo a alma configura-se como elemento superior e reparador do corpo.

A partir da Idade Média perceberemos intensificada esta tensão, veremos retomado o embate entre o corpo, impuro, degradado e pecador, canal de vicissitudes e desejos irracionais, e a alma, que aprisionada nesta vestimenta, necessita se penitenciar para reencontrar na disciplina e no corpo de Cristo sua dignidade. Moldada pelas práticas que almejavam e supunham domínio sobre o corpo, forja-se uma perspectiva ascética de interiorização deste controle, marcada por uma disciplina espiritual de autocontrole que pretendia ver no corpo o regozijo dos prazeres superiores do espírito. As paixões sensíveis contribuindo para o dinamismo do impulso espiritual (Le Goff, 2006, p. 12).

O corpo vive e se manifesta entre linhas tênues que separam a repressão e a exaltação, chega a modernidade sobre a ótica do controle e da dominação. A ciência se apodera do corpo e o desnuda, desencanta e reencanta e atribuí novos sentidos.

Com o Renascimento e a Idade Moderna vemos a tomada do corpo, seu apossamento em uma escala crescente que permite

esquadrinhá-lo, dissecá-lo, criando oportunidades para que fosse revelado o que se acreditara, Deus, teria escondido de nós.

Neste impulso, a ciência nos transforma em uma estrutura anatomo-fisiológica, um corpo objeto, manipulável, uma realidade regular e organizada, possuidora de leis próprias passíveis de compreensão e de intervenção. Ao desnudar o corpo e coisificá-lo, como diria Marx, a modernidade deu novo sentido a dualidade do corpo e em muitos momentos fez prevalecer a matéria em detrimento da alma. A era do corpo máquina.

Mas a ciência natural que o expõe como coisa, ao se desdobrar e originar a ciência humana, fez surgir uma reviravolta no olhar e uma reaproximação com estas tensões historicamente constituídas, possibilitando sua reconstrução como uma dimensão simbólica e cultural.

O corpo enquanto representação do ser insere-se e percebe-se como parte integrante do processo de transformação da natureza, transformando ao mesmo tempo e tomando consciência de sua real existência, como dizia Marx. O corpo não é só facticidade é, também, transcendência.

O desenvolvimento da sociedade contemporânea organizou-se a partir de mudanças significativas que envolveram o desenvolvimento de novas perspectivas de apreensão e compreensão acerca do universo social, do indivíduo e de suas relações.

Enquanto um recorte histórico, temporal e espacial, a contemporaneidade representa e apresenta como as épocas pretéritas, rupturas e continuidades. Novas formas de olhar o universo, novas concepções e problemas, mas também antigas questões que se fazem presentes e retornam a partir de reinterpretações e resignificações, permitindo-nos colocar em foco antigos fenômenos como constante preocupação humana.

O corpo, característica intrínseca a todos nós, animais, terá na modernidade um novo impulso e reaparecerá com uma força

vigorosa, particularmente a partir das possibilidades abertas pela consolidação da ciência como modelo de observação e explicação da realidade. Na ciência natural pela possibilidade concreta de realização de um esquadrinhamento corporal³, a partir da manipulação e intervenção no corpo e, na ciência social, pelo aprofundamento das antigas indagações filosóficas quanto ao caráter dual da espécie humana, caracterizado como um ser dotado de corpo e de alma.

Contexto esse que nos permite retomar definições e percepções aceitas como evidentes, dentre as quais a de que nossa realidade concreta, nossa inserção no mundo é realizada através do corpo, situação que nos iguala a todos os demais animais. Imagem que, se aceita, implica em perceber de modo imediato que possuímos um corpo. Neste sentido podemos defini-lo como uma característica universal.

Portanto o corpo nos marca e caracteriza, preenche e nos torna capazes de experimentar, nos possibilita sensações e sentidos e de um modo particular, corrobora para a construção de uma identidade própria. Através dele nos inserimos e percebemos o mundo.

Partilhar tal imagem sobre o corpo nos faz crer, muitas vezes, que sua mera posse (estarmos fisicamente nele) esgota ou nos dá sobre ele pleno conhecimento.

Ao mesmo tempo em que tal contexto nos incita a observar que nós homens nos forjamos como esse elemento corporal, que deveria nos permitir sua propriedade, deixando em nós o sentido de que temos um corpo, também, estabelece como qualidade e complexidade, o fato de que não só temos o corpo como e, principalmente, somos o corpo (Le Goff, 2006).

³ Para melhor compreender a noção de esquadrinhamento observar o desenvolvimento da ciência médica e a tomada do corpo quanto objeto de intervenção e estudo.

Vivemos e nos aventuramos nele e com ele, encarnamos e desencantamos, valorizamos e “depreciamos” nossa materialidade, demonstrando nossa “perplexidade” e porque não, dificuldade, de com ele existir. Traçamos com ele um percurso que no tempo e no espaço nos permite observá-lo como um fenômeno histórico e social (Le Breton, 2006).

Dimensão corporal que instaura uma amplitude e diversidade de interpretação, pois remete a reflexão de que não somos meramente “organismos mecânicos”, máquinas, capazes de gerar apenas movimento, mas “organismos culturais e dinâmicos” capazes de realizar movimentos e gestos expressivos, que comunicam e organizam não só a nossa exterioridade bem como a nossa interioridade, formando no imaginário uma concepção sobre o humano.

“Organismo cultural e dinâmico” que resulta do contato com os demais corpos, afetando-os e sendo por eles afetados, criando expressões e significados a partir de um universo relacional que supera a unidade individual e nos colocam em uma teia de representações complexas reelaboradas cujo sentido histórico, social e cultural se faz presente.

Compreendendo assim o sentido da complexidade de nossa humanidade podemos entendê-lo como dotado de uma história ou, como diz Le Goff (2006), percebê-lo como uma história.

Localizado no tempo e no espaço e construído socialmente demonstra um conjunto de técnicas que expressam exigências e necessidades de sociedades e de culturas específicas, exemplificando como nos dizia Mauss (1974) maneiras diversificadas de sua utilização e construção.

Se o corpo tem e faz história podemos caracterizá-la e interpretá-la, compreendendo as ações que tecem a trama da vida humana e as categorias sociais forjadas para sua definição e sua contextualização enquanto representações simbólicas de sociedades e culturas determinadas.

Como afirma Le Breton:

“(...) do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva, ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator”. (2006, p. 7)

Envelhecimento

O envelhecimento como objeto de interesse científico, adquirindo visibilidade social, vai se constituir a partir século XX, mediante o fortalecimento do saber e discurso médico, tendo nas perspectivas de identificação social e de intervenção seu foco primordial. As transformações das sociedades rurais para sociedade urbanas, as transformações produzidas na organização social da família e a construção de novos papéis sociais, contribuíram progressivamente para dar ênfase a esta etapa específica da trajetória de vida dos indivíduos.

No Brasil, até recentemente percebido e compreendido como um país de jovens, esta realidade também vem se tornando uma realidade. Dados do IBGE demonstram que o envelhecimento da população brasileira é crescente, aumentando estatística e significativamente a sua participação na população, colocando em foco novas necessidade e a discussão acerca das implicações deste sistema classificatório.

A diminuição da mortalidade, o aumento da expectativa de vida e a redução da taxa da natalidade são outros fatores que contribuíram para formação desta realidade que se observa na sociedade, seja a brasileira ou não.

Mas independente das transformações ocorridas e das que observamos hoje, envelhecer faz parte do processo de nossa existência e em qualquer época e cultura será demonstrado e sentido a partir da construção e definição de um sistema de classificação assentado em critérios etários, condicionando ao mesmo uma divisão de expectativas, responsabilidades,

reconhecimentos e necessidades. Portanto, estar em cada uma das posições deste sistema indica perspectivas de disputa e reconhecimento, poder e prestígio, o que caracteriza o sistema como uma produção social.

Logo, ser jovem ou velho demarca socialmente vantagens e desvantagens atribuídas aos indivíduos ou grupos no correr do tempo de sua existência. Definida inicialmente por sua construção biológica, nossa existência assume uma perspectiva cronológica, onde contamos o tempo, sentimos a interferência do tempo e adquirimos experiência. Mas existir não se limita a viver cronologicamente, mas se desdobra na construção sociocultural desta vivência, o que significa pensar e repensar o transcurso desta existência e os valores a ela agregados.

O envelhecer é fruto de concepções que marcam nossas percepções sobre as possibilidades de participações no cenário social, delimitados por um sistema classificatório que estabelece e organiza as relações dos indivíduos no seu curso de vida. Sendo variável pode permitir o aparecimento de novos grupos sociais ou redefinições de antigas classificações (pré-adolescentes e terceira idade) que ampliam o sistema aplicado, acomodando e organizando novos comportamentos. Definidores de expectativas os sistemas etários estabelecem marcações regulares para os comportamentos dos indivíduos constituindo socialmente controles como uma idade para “casar”, “ter filhos”, “entrar e sair do mercado de trabalho”, etc. Obviamente que estas marcações vão se alterando dependendo da cultura e da dinâmica da vida social, mas todas irão definir algumas expectativas específicas a partir dos quais as faixas etárias corresponderão a determinados padrões de ações sociais.

Portanto, associado aos valores sociais as marcações transformam o envelhecimento em um processo contínuo de atribuições de vantagens ou desvantagens. Para algumas culturas o processo significará aquisições positivas, em várias sociedades o envelhecimento permite a seus membros ocuparem posições hierárquicas mais elevadas, visto que a idade passa a ser associada

a uma representação de poder e conhecimento, tornando-se uma referência positiva para o grupo. Em outras, pode significar referência negativa, a ideia de peso, por associar o processo a diminuição ou “perda” da capacidade produtiva (econômica) do indivíduo, o que o coloca em uma situação de dependência e como um custo para a coletividade.

Mas devemos perceber que apesar da significação que a idade assume para definição das possibilidades de ação dos indivíduos no cenário da sociedade, ela não pode ser pensada de forma isolada, sua definição está intimamente associada às perspectivas recortadas pelas esferas do gênero, da renda e da posição social ocupada pelo indivíduo na estrutura. Relação que constrói sentidos agregados e ampliados para os que se encontram em uma fase mais avançada do envelhecimento. O que significa, por exemplo, que o envelhecer feminino apresenta aspectos ou recortes diferenciados em relação ao masculino, o mesmo acontecendo com a inserção destes nas classes sociais. A partir do contexto relacional que perpassa o conjunto dos grupos sociais envolvidos é que podemos compreender e interpretar o que se define ou se elabora como percepção sobre o envelhecimento, contribuindo socialmente para as possibilidades de definição de uma representação identitária.

Neste sentido uma percepção sobre o envelhecimento que o defina e o caracteriza apenas através de sua dimensão biológica o encarcera em limitações, aprisionando seus participantes em estereótipos e que assumem no corpo marcas profundas e inseparáveis, pois que não podemos apagá-las. A compreensão sobre o envelhecimento nesta perspectiva de produção econômica, intimamente associada a vitalidade biológica, decresceu a importância social e simbólica do ser envelhecido, isolando-o do seu contexto de relações sociais, alocando-o em um mundo a parte, que em muitos momentos significou “a contagem de tempo para o encerramento do ciclo de vida”. O que os colocava diante da realidade da morte.

Construiu-se, assim, uma concepção acerca do ser envelhecido na qual se considerou que se não podemos ser economicamente ativos não somos sujeitos sociais importantes e se não somos independentes, não somos capazes de elaborar e manter junto aos demais grupos sociais uma representação positiva. A identidade forjada no correr do tempo enquanto sujeito ativo, pouco a pouco, vai sofrendo revezes e ameaça a integridade da identidade do sujeito, pondo-o em uma situação de fragilidade e exclusão social, pois passam a ser definidos através de sua “incapacidade” de sustentação enquanto sujeito social significante.

A imagem e percepção acerca do ser envelhecido como um ser denegrado corroborou, ao longo do tempo, para elaboração de uma imagem negativa destes indivíduos, definindo-os como seres sem projetos, sem perspectivas de futuro, visto que eles, ano a ano, se aproximam da morte. A entrada do indivíduo no contexto do envelhecimento passou a representar ou estabelecer, de certo modo, uma “morte em vida”, pois que seu universo passa a ser interpretado como restrito, pequeno e privado de sentido.

“A velhice é decerto, um fenômeno biológico, mas entendê-la apenas dessa maneira significa reduzir a questão e não analisá-la em sua totalidade e complexidade, o que implica ignorar os aspectos psicológico, social e, principalmente, cultural”.
(QUEIROZ, Zally P. V, 2009, p. 35)

A perda ou a diminuição da capacidade física é uma ocorrência real e vai acarretar para o indivíduo novas perspectivas de atuação, que podem implicar apenas em limitações ou podem ser reveladoras também de novos ganhos e de outra forma de realizar sua existência social, estabelecendo novos parâmetros e necessidades para vida neste contexto específico. Ampliar esta potencial limitação a todos os aspectos da vida do indivíduo e de uma forma generalizante, como se todos os indivíduos do grupo apresentassem as mesmas características e uma série ampliada de restrições acabou por organizar e sistematizar amplamente as imagens que consolidam os estereótipos acerca do envelhecimento.

Corpo e Envelhecimento: produtos da cultura

“(…) não há cultura sem corpo.” (Jurandir Freire)

O corpo e o envelhecimento na contemporaneidade se transformaram no novo palco onde eclodem as tensões que marcam as leituras possíveis sobre uma parcela significativa da vida dos indivíduos no cenário social.

Recriando um inventário descritivo dos usos que os homens, ao longo da história, fizeram de seus corpos associamos a perspectiva da maturação corporal e seu conseqüente envelhecimento, para pensar de forma reflexiva como a sociedade percebe e como os seres envelhecidos compreendem sua participação na vida social.

Fruto de um intenso processo civilizador, descrito por Elias (2005), o corpo se desdobra em um conjunto de técnicas e regras que demarcam a imposição social de sua existência, aparentes nos modos de correr, sentar, andar, comer, vestir, sentir, plantar, etc. Movimentos que são associados a nossa capacidade física e a estágios de desenvolvimentos de habilidades sociais e culturais desejáveis, para desenvolvimento e ordenamento da sociedade. Atribuímos expectativas comportamentais e motoras as etapas de curso da vida que construímos para descrever nossa trajetória enquanto indivíduo. Para as crianças, os pré-adolescentes, os adolescentes, os adultos e os envelhecidos, agregamos um conjunto de expectativas específicas e as naturalizamos.

Deixando de caracterizar apenas a natureza e se incorporando ao reino da cultura, tanto o corpo quanto o processo de envelhecer, revelam-nos na sua existência formas específicas de se representar e interpretar as ações humanas, seus valores e simbolismos. Através das práticas corporais observamos não só a importância e significação que o corpo assume como condição de existência humana, mas particularmente a forma pela qual imaginamos que esta condição de existência deva ser. Concepções que nos entrelaçam as visões acerca dos processos específicos que

condicionam nossa trajetória física no corpo jovem, no corpo maduro e no corpo envelhecido, como dito acima. Definindo padrões de expectativas em relação a cada uma destas fases da vivência social como se as mesmas fossem estanques, enclausuramos comportamentos e capacidades motoras, definindo-as ou interpretando-as como absolutas, quando deveriam ser analisadas como relativas.

Assim, moldam-se as concepções sobre o corpo e o envelhecimento, seus lugares na sociedade e suas presenças no imaginário e na realidade. O que nos faz perceber que o processo de socialização da experiência corporal e do envelhecimento são uma constante da condição social humana. São produtos e produtores de significados e sentidos dialeticamente relacionados. O corpo e o envelhecimento inserem o indivíduo em um espaço social e cultural, definindo oportunidades de pertencimentos e reconhecimentos, que em nossa sociedade ainda se mantém predominantemente assentado no discurso biomédico e em sua relação com a perspectiva de um corpo disciplinado e produtivo, como nos dizia Foucault. Circunstâncias que tem contribuído para elaboração de estereótipos e estigmas para os indivíduos envelhecidos.

“(…) existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significados e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão.” (LE BRETON, 2006, p. 8).

Apesar de reconhecer que o envelhecimento não apresenta o mesmo significado no correr do tempo e do espaço, nas diferentes culturas e sociedades, sabemos que no pensamento ocidental valorizou-se uma percepção que dava ênfase ao aspecto

degenerativo do envelhecimento. Restringindo o indivíduo a este contexto associamos ao mesmo o desprestígio social, contribuindo para uma perda de representatividade e a dissolução de uma identidade positiva, enquadrando-o em uma nova identidade grupal negativa – velho.

Novas Perspectivas – Novos olhares

Nos desdobramentos da contemporaneidade muitas questões afloram e novas perspectivas se tornam realidade, trazendo para ciência a necessidade de novos olhares ou de releituras de antigas questões.

A retomada da questão da dualidade do homem (corpo e alma) e os avanços científicos na área da saúde têm impulsionado releituras e reelaborações acerca das questões do corpo, envelhecimento e sobre suas relações.

Marcadamente segregados na construção do conhecimento e do discurso médico ocidental, corpo e alma, passam a representar, neste novo cenário, um mesmo fenômeno, dando uma concepção de totalidade ao mesmo e gerando a elaboração de propostas que o entendam em uma nova dimensão, que apontam para necessidade de pensá-lo sobre a ótica da harmonização, integração e humanização.

Ao mesmo tempo, novas formas de tratamento associadas as novas tecnologias tem permitido um conhecimento mais amplo sobre o funcionamento do corpo humano, gerando intervenções cada vez maiores e mais diferenciadas, transformando-o em uma espécie de massa de modelar que se faz e refaz a todo tempo, operando mudanças tênues mas significativas na forma de compreender o corpo e em contrapartida os percursos de vida que construímos para delimitar nossa existência.

Podemos afirmar que os avanços conquistados ainda fortalecem o modelo tradicional, a visão biologizante sobre o corpo e o envelhecimento, contudo, tais avanços associados a perspectiva

de um homem integrado (corpo e alma) propiciam e trazem alternâncias importantes na compreensão e interpretação sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre o envelhecimento, pois abrem a possibilidade de reinvenção deste corpo e de uma longevidade ampliada, nos forçando a repensar os modelos interpretativos e explicativos atuais.

Se pudemos pensar em uma expectativa de 100, 150, até 200 anos, que pode ser modificado ainda mais na progressão do tempo e dos avanços projetados pela ciência, o que entender, então, por envelhecimento? Será que uma provável suspensão de nossa degenerescência física e mental não poderá implicar em uma reinvenção do envelhecimento, agora, não mais baseada na depreciação física?

A construção ou aprimoramento de um imaginário acerca do homem movido pelas novas técnicas de intervenção e manipulação do corpo, a partir das quais ele começa a ganhar autonomia, provavelmente, implicará na reinvenção de sua representatividade e significação simbólica enquanto ser envelhecido. Aumentando as discussões e reflexões sobre o que é envelhecer e como podemos envelhecer.

Nesta concepção o corpo seria percebido não como algo indistinto do homem, mas como uma posse, um atributo, como afirma Le Breton (2006, p. 10). O que de certa forma cria a possibilidade de entendermos este corpo como uma vestimenta, uma peça a ser corrigida e aperfeiçoada, transformada, descartável e em mutação, ou como explica o autor, supor nossa vivência e representação, a construção de nossa identidade “supondo uma existência fora do homem concreto.”

A percepção, a representação e a interpretação do que ele seja, deverá indicar respostas localizadas culturalmente, mas que não se bastam em limites convencionais como a territorialidade, apesar deste ser, também, um recorte importante. Mas para o objetivo desta reflexão, as localizações transpassam em um primeiro momento esta definição física precisa e a faz circular pelo

contexto local da cultura contemporânea, entendida como uma localização específica e particular.

Conclusão

O movimento da corporeidade elaborado nesta localização altera as concepções sobre o envelhecimento, estabelecendo um novo cenário de disputas, de determinações e de ordenamentos. Um espaço em construção que disciplina e impõe comportamentos, que informa o que tem e o que não tem legitimidade, enquadrando a representação e a identidade do ser envelhecido na realização contraditória da relação social que a constitui e a ultrapassa.

Logo, as alternâncias de estímulos da expressividade corporal contemporânea manifestam não somente mudanças nas técnicas de intervenção médica ou nas técnicas de trabalho corporal, mas sinais das mudanças sociais e culturais de percepção de sua vivência e das etapas de curso de vida que o caracterizam, colocando como questão importante o repensar sobre o envelhecimento.

Sinais que indicam que o corpo e o envelhecer estão sujeitos a reinterpretações ou “upgrades”. Passamos a remediar seus “defeitos”, a manipulá-lo geneticamente e a moldar-nos como uma matéria-prima, colocando-nos diante de uma nova realidade, que implica reconhecer que a construção ou a reconstrução de nossa corporeidade e todos os processos a ele associado passam, inevitavelmente, pela técnica, trazendo com isso novas implicações e re-significações sociais e culturais para o que definimos como corpo, redimensionando nossa capacidade de compreender e definir nossas identidades, individualidades e subjetividades, especialmente, quando tratamos do envelhecimento.

Compreender a relação entre o fenômeno corpo e o fenômeno envelhecimento e suas implicações socioculturais implica em assumir uma proposta de distanciamento e estranhamento, buscando interpretações que nos permitam avaliar

os impactos desta nova realidade nas perspectivas de transformações e possibilidades efetivas de construção de novas representações e identidades para o ser envelhecido.

Obviamente a dimensão corporal não é a única instância que nos permitirá interpretar as transformações possíveis da identidade do ser envelhecido. A necessidade e o desejo de continuar participando do mercado de trabalho, a oportunidade de aprofundar ou iniciar estudos, o aumento de sua renda per capita, oportunidades de usufruir mais livremente de atividade de lazer, a conquista de direitos sociais, a sua constituição como público consumidor (não mais ou apenas de medicamentos) e as discussões sobre qualidade de vida, são fatores que tem impulsionado oportunidades para o desenvolvimento de novas visões, por parte dos indivíduos envelhecidos, acerca de sua realidade. Iniciando, assim, uma reflexão e um conjunto de ações para dotar estes sujeitos de uma representação e identidade social positiva, colocando em discussão os estereótipos e os estigmas que cercavam e ainda cercam sua imagem.

Referência Bibliográfica

BERGER, P. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1990

_____. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1988.

BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero,

CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado*. Pesquisas de Antropologia Política. RJ, Ed. Francisco Alves, 1988.

DA MATTA, R. *Relativizando. Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987

DIAS, M. C. M. *Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para educação infantil*. CNDD, 20^a ed

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. V. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990

_____. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. V. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993

GOFFMANN, E. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. RJ, Ed. Guanabara, 1988

LE BRETON, D. *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2006.

LE GOFF, J.; TRUANG, N. *Uma história do corpo na Idade Média*. São Paulo: RCB, 2006

MORAES, Andrea. *O corpo no tempo: velhos e envelhecimento*. In: DEL PRIORE, M; AMANTINO, M. (orgs.). *História do corpo no Brasil*. Editora UNESP, 2001.

QUEIROZ, Zally P. V. *Perspectiva cultural do envelhecimento*. São Paulo. Fundação Padre Anceita, 2009.

QUARESMA, Maria de Lourdes (coord.). *O sentido das idades da vida*. Interrogar a solidão e a dependência. Lisboa, Edições Cesdet, 2004

REZENDE, Claudia B.; COELHO, Maria C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

VELASCO, Cacilda G. *Aprendendo a envelhecer: à luz da psicomotricidade*. São Paulo, Phorte Editora, 2006.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura*. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. RJ, Jorge Zahar editor, 1981.

WILLIAMS, R. *Cultura*. SP. Ed. Paz e Terra, 1988

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: ENSAIANDO QUESTIONAMENTOS¹

Gomercindo Ghiggi²

Explicitando contextos “agitados”: declarações iniciais

Os conflitos socioculturais do nosso tempo demandam decifração e crítica para entender as condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos. A crítica proposta situa-se a favor da necessária inconformidade em relação ao ato totalitário da imposição de universais, sem referência histórica, e da ditadura do fragmento como solução aos problemas enfrentados, onde se explicita tensa relação entre universalidade e identidade. A presente proposta objetiva, sim, *exagerar* na provocação, buscando engajamento em processos de mudança da escola, espaço que tem sido mais lugar de construção e fabricação de adultos à reprodução e ao consumo, ante a formação crítica e criativa de novos *provocadores sociais*. Nesse sentido, com Vasconcellos (1998:138), coloca-se uma das questões centrais à educação escolarizada no atual mundo da indústria da informação: ante a “*ideologia da supremacia da indústria que monopoliza a informação*”, como assenta a função da escola e do professor? Estará posta na tarefa de fundamentar o reforço de individualização

¹ Aqui está um texto- ensaio, enquanto exercício de reflexão, exame, estudo, tentativa..., pois abro discussões, sempre em forma de hipóteses e problematizações, em especial para mim mesmo. Ademais: o texto é retomado a partir de reflexões publicadas em Ghiggi, 2002.

² Professor da Faculdade de Educação da UFPel – ghiggi@ufpel.tche.br.

das pessoas na luta por *espaços* econômicos, políticos e afetivos que o mundo da cultura capitalista³ tanto preza?

A respeito da perspectiva de assunção aos parâmetros da individualização do mundo, Cattani (1996:119) afirma: “contra (...) os coletivos, o capitalismo estimula (...) fragmentação dos interesses.⁴ Contra as identidades universais, favorece o multiculturalismo; contra o interesse público, o interesse individual ou o neocorporativismo; (...) contra a utopia, elege o realismo do consumo imediato.” O autor conclui analisando a própria desconexão histórica, cada dia mais intensa: “contra a ordem anterior, instaura-se a anarquia que favorece o darwinismo social e econômico”. É uma sociedade que não trabalha com valores

³ A cultura capitalista, elaborada e hegemônica, busca, por vias institucionalizadas ou não, a imposição de modelos ao que os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e impossibilitam inserção crítica de quem inicia trajetória social. É o caso de jovens, com impulsos à mudança, que não raro sentem-se umbilicalmente atados ao modelo cultural existente, o que garante *docilidades* diversas.

⁴ (Nota minha) Chauí descreve o momento atual do capitalismo, caracterizado pela “*fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe (...) A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias (...) e programas particulares, competindo entre si*” (1999:3), o que leva ao desfecho de fim da história, em paradoxal posição ante a permanente afirmação de que o ser humano é inacabado... Compromisso com a história o capitalismo não pode ter, sob pena de auto-negação; sustenta-se na polissemia, no reforço às diferenças, na minimização da variável classe social, no psicologismo e na guetização. Vive do desmonte de identidades coletivas, produção intensa de necessidades e luta por sobrevivências e fragmentação, que é possível reconhecer na própria esquerda, dedicada ou não à educação formal. Tendo a diferença como centralidade, é principal perguntar: quais subjetividades e identidades, produzidas e patrocinadas por investigações científicas, sustentam as atuais estruturas capitalistas e o que, da mesma forma, instabiliza tais estruturas? O quadro acima é posto como produto da condição ontológica do homem.

duradouros. Impaciente, lida com o imediato e o descartável como referências. Lealdade e compromisso mútuos são minimizados. O modelo atua com base no que nos acostumamos chamar de darwinismo social, que, confirmado pelo princípio de que cada um cuida de sua própria vantagem,⁵ coloca-se como critério de análise das relações atuais. É a sociedade entendida, em sua organização, à maneira como Darwin pesquisou e concluiu estudando mudanças que ocorrem nos seres vivos. Darwinismo social e econômico é aqui entendido como sistema em livre operação, que aposta na seleção natural e social dos indivíduos, empreendimentos, classes sociais e países, garantido pela presença forte e autoritária de organizações, que, mais do que estimular a livre concorrência,⁶ implantam plataformas de ação compulsória mediante incentivos financeiros externos, que servem substancialmente para custear os próprios serviços da dívida contraída⁷ por culturas subdesenvolvidas. É a função desempenhada pelo FMI: impõe disciplina político-administrativa e novas contribuições às

⁵ Estudos a partir do darwinismo apontam teses para compreender a sobrevivência de grupos de seres vivos. Alguns apontam para a cooperação de que foram capazes de materializar. Para Darwin, a evolução dos seres ocorre devido aos fatores *variabilidade, hereditariedade e luta pela sobrevivência*, o que torna uma espécie mais apta para continuar a aventura da vida, onde não é a mais forte e mais inteligente que sobrevive, mas a que constitui mais qualificadas condições de adaptabilidade às mudanças que ocorrem, referência sedutora em processos de formação.

⁶A concorrência patrocinada destrói o poder estatal de organização social, produzindo condições objetivas à luta por conquista de fragmentos econômicos que *contam* para a hegemonia.

⁷A dívida externa não raro é contraída de forma ilegítima e compulsória: para 2000, o Orçamento do Brasil previu despesas de R\$ 332 bilhões. Destes recursos, R\$ 152 bilhões foram reservados para o *serviço* da dívida. A Rússia, no final do século XX, recebe volumosos empréstimos do FMI e joga, todos os meses, U\$ 1 bilhão nos mercados financeiros, dinheiro que não passa por investimentos produtivos. É, a farra continua!

populações, cujos governos⁸ aceitam o jogo do poder financeiro, situação pela qual materializa-se a vontade de poder obsessiva, concentradora e controladora de movimentos humanos, obsessão que se firmou a partir do século XVI, quando da emergência da modernidade, traduzida em colonialismo e imposição da monocultura material e simbólica. A força simbólica concentra poder sobre mentes e consciências e tem estado a serviço da produção da desigualdade, da mesma forma que não raro o poder da verdade coloca-se a serviço da verdade do poder como critério absoluto à organização social. Sob perspectiva política diferente, defendo que o poder permeia relações humanas e deve ser assumido pelo professor-autoridade, a partir do que se fundamenta a discussão nesta pesquisa (salvo outro entendimento de meu próprio texto): refiro-me à indagação acerca da legitimidade ou não, necessária e oportuna, e se é política e antropologicamente correta a regulação do comportamento humano, em particular no campo da educação e da escolaridade, perguntando em que medida

⁸ Enfrentamos crises de *regimes políticos* (nem sempre de *governos*), ante a destruição de *estados nacionais* (perderam acentuadamente seu poder em relação ao tempo keynesiano. Hoje reforçam, quiçá, em nome dos grandes empreendimentos econômicos, o monitoramento dos cidadãos), patrocinando a *quebra da cultura, dos setores produtivos e da própria capacidade dos povos* decidirem seus destinos. *Intoxicados* pela ideologia neoliberal, empresários investem pesadamente contra o Estado, o mesmo que ajuda o empresariado brasileiro, por exemplo, a criar e proteger seus negócios. Porém, a invasão do estrangeiro sobre o nacional, privatizações (vale lembrar: a Vale do Rio Doce foi vendida pelo preço que equivale a um mês e meio de juros da dívida, em valores de julho/99. O valor recebido com a privatização no Brasil é inferior ao que foi gasto preparando a desnacionalização. Outrora os *donos do poder* afirmavam que as multinacionais trariam investimentos incalculáveis, pagariam impostos significativos e gerariam muitos milhares de empregos. Do que é possível avaliar, os investimentos que tais empresas fazem são financiados pelos governos nacionais, os mesmos que renunciam impostos e sérias dúvidas surgem quanto à geração de empregos), endividamento estatal, sobrevalorização cambial e imposição de facilidades para importação são fenômenos do desequilíbrio interno do próprio sistema, o que leva a teoria político-econômico-hegemônica à defesa da retirada do Estado da organização social.

justifica-se a ação diretiva do educador. Justifica-se pelo exercício do poder como construção coletiva, desde as contradições sociais que cercam os homens, construindo decisões conjuntas e apontando para condições sociais com perspectiva de realização da justiça e da liberdade. O desafio é a construção de condições de possibilidade favoráveis ao diálogo no confronto e na disputa argumentada por projetos necessários à vida comum.

O aumento de atores no cenário brasileiro, em especial com a (re)colocação em cena da democracia, convivendo com injustiça e violência (*drama* repleto de contradições), exige a tematização do passado para a compreensão das relações sociais atuais, particularmente em torno de referências para pensar o futuro. Vivemos num país cuja população tem sua identidade esfacelada e multiculturalizada (num grande jogo de espelhos), com aparente validade legítima, mas onde brancos têm renda duas vezes e meio maior que negros.⁹ O reconhecimento do multicultural, particularmente no âmbito da institucionalização de políticas públicas, não é a condição de possibilidade de reunião de várias culturas para pensar a constituição da nação, mas, não raro, a instauração de novas lutas fratricidas e fragmentadoras, a favor da seleção da melhor cultura para que, enquanto referência, possa homogeneizar-se. É nesse contexto que a reconstituição, mesmo parcial, da trajetória político-pedagógica de comunidades escolares busca refletir a gênese da relação com temas que envolvem liberdade e autoridade em situação cultural desprivilegiada. É acentuada a preocupação teórica relativamente às relações de poder, em particular na escola, do que deriva a compreensão política da impossibilidade da mudança social sem organização, discussão e definição coletiva de normas em cada microrrelação, instâncias de micropoderes e definição de regras, verdades, não

⁹ Pesquisa do Dieese (1999) mostra dados que impressionam: homem branco ganha mais que mulher branca, que ganha mais que homem negro, que ganha mais que mulher negra... Na pirâmide, 1 homem branco vale 2,5 mulheres negras. Mais: 9% dos brancos são analfabetos, contra 22% da população negra.

raro ossificadas inclusive em situações de sofrimento e opressão, o que há de possibilitar a reunião de fragmentos em referências globais de análise e práticas coletivas. É possível que sejamos, muitos educadores e muitas educadoras, sem consciência suficiente, atores em revolução que passou da contestação política para arranjos pessoais, esquecendo os ideais extraídos da geração/68. Uma revolução muito mais subjetiva e religiosa¹⁰ em substituição às clássicas utopias que até então amparavam os jogos de resistência aos regimes políticos e culturais instituídos. É o capitalismo atualizando-se com seus apelos ao consumo e às liberdades individuais, panorama em que os ideais de sociedade fraterna parecem distanciar-se dos cenários e da vida dos atores em cena. Embora correta sob o ponto de vista da análise ética, a defesa da eliminação das estruturas autoritárias há trinta anos atrás abrigou o esvaziamento de referências, decorrente de movimento que não conseguiu impor-se como jeito humano e cultura política de organização social.

¹⁰ A revolução/68 atacou o sagrado, o moral, o instituído como verdade absoluta. A aproximação, aqui, dá-se quando religiões são arrogantes, dogmáticas e intolerantes com o modo de ser *humano religioso*. A partir de outras leituras, provavelmente essa revolução concretizou necessidades dos modelos hegemônicos: dessacralizar e desmistificar a própria idéia de revolução, o que equivaleria afirmar que o movimento revolucionário é necessário para que se clarifique a tese de que ele *leva a coisa alguma*, além de oportunizar a muitos *revolucionários* um lugar ao sol e ao *serenamento de consciências*, do que passam a afirmar que *tentamos, não conseguimos e nada pode ser feito*, produzindo representações a favor da passagem de socialismos revolucionários para confortáveis atitudes hedonistas e niilistas, não obstante muitos humanos terem perdido a própria vida por acreditarem que, além de atos de rebeldia, havia uma tarefa: a construção de uma sociedade justa. A crítica, aqui, é política, pois, se confrontada com a atual *bota a mão no joelho, dá uma baixadinha...*, substituindo a clássica chamada moral *bota a mão na consciência*, há *saldos positivos* no movimento/68, observação que faço tendo participado *do grupo* dos que não recebiam sequer *migalhas* do momento.

Diversidade e igualdade em educação

Explicitar a relação *diversidade e educação* demanda refletir que as “*diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder*” (T. da Silva, 1999) e, estas, separadas de universais provisórios, referencialmente fundantes. Valho-me da companhia de Perrone-Moisés (2000:12) para lembrar que “*os mal-definidos estudos culturais, supostamente interdisciplinares*”, em seus desvirtuamentos *particularistas*, servem à banalização da força crítica de que era capaz, por exemplo, a literatura, quando investimentos passaram a não mais financiar estudos sobre “*a literatura como arte, com base em critérios estéticos universalizantes(...)*”, mas “*disciplinas particularistas. O feminismo, o movimento gay e o multiculturalismo correspondem a grupos com força política – e, também, a importantes áreas do mercado.*”

Para a reflexão aqui proposta, trago Freire para o diálogo. Freire não é *bíblia* e não pode ser dogmatizado e nem colocado sob crítica uniforme, sob pena de negar o movimento que ele sempre adensou ao seu pensamento. Reconhecer em Freire, embora com insuficiente explicitação (cada tempo com seu tempo!), o questionamento à cultura clássico-erudita, origem do próprio conceito de multiculturalismo, é ato de ponderação mínima que repõe condições de diálogo reduzidas. Embora insuficiente (dada a própria capacidade de movimento do modelo hegemônico), negar o papel da teoria crítica e de seus protagonizadores, banalizando conceitos com os quais constroem-se as próprias bases da *desconstrução*, é atitude político-epistemológica imponderável. A reflexão de Freire sugere questionamentos: ante a *diferença* com a qual cada educando vai para a sala de aula, qual a função do educador? Pelo diálogo, os diversos *fragmentos conceituais* devem ser postos em evidência, em confronto com outros fragmentos, objetivando novas sínteses, sempre provisórias, sem o que não há projeto político alternativo. No campo docente, o desafio é considerar o que cada um sabe, reconhecendo que o conhecimento ultrapassa os limites expostos, a partir de novos e renovados

objetivos, epistemológicos e políticos, passando, ambos, por crivo ético.

Segundo Sartre, falando dos povos africanos, buscando formação de referenciais teóricos explicativos da vida das pessoas que lá viviam, os colonizadores, por suas *imposições culturais*, assim trabalhavam: “*seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem às verdades de sua vida, que não lhes era possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente. Em suma isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam*” (in Fanon, 1979:4), declarando o próprio apagamento da razão, aplicando universais não pouco transformados em “*arrogância coletiva*” (Burke, 1999:5), ao menosprezar o *jeito de ser do outro*... Quando falamos em *existência*, não pouco nos referimos à situação, à região ou a uma cultura e o fragmento torna-se reinado do imponderável quando subjetividade e singularidade constituem-se referência única e individualizada para pensar o mundo. Embora a importância, como afirma Freire, da pós-modernidade progressista (não fragmentação do discurso e do entendimento de fenômenos sociais e educacionais, que cotidianiza e banaliza o absurdo; não como “*repetição acelerada do presente*”, pelo “*pós-moderno celebratório*”, mas “*pós-moderno de oposição*”, cf. Boaventura Santos, 2000:37), no sentido de avanço na compreensão de novas e mais acessíveis narrativas – aliadas às descobertas de grupos de vanguarda (não “*iluminada que sabe mais do que o povo*” – Oliveira, 1998:76) ou não –, o fundamental é não abandonar o anseio radical de geração de vida para todos. Os que insistem em crises de referências e paradigmas não pouco reivindicam poder para controlar a diferença a fim de que esta permaneça em seu *estado de individualidade*. A propósito, lembro uma fala de Levinas, em entrevista a ‘La Stampa’ (em artigo de Rubens Ricupero, Folha de São Paulo de 21/03/99, Caderno Dinheiro:2), que provoca à reflexão. Cito Levinas, questionado sobre o fim do comunismo: “*a mim parece que as democracias perderam (...)*

havia uma idéia de que a história tivesse algum sentido. Que viver não fosse insensato (...) Não creio que tê-la perdido (...) seja uma grande conquista (...). Até ontem, sabíamos aonde ia a história e que valor dar ao tempo. Vagamos agora perdidos, perguntando-nos (...): ‘Que horas são?’ Fatalisticamente, (...) ninguém mais sabe a resposta”, para o que é possível acrescentar que com a morte do comunismo, mais do que a morte de um pensamento e uma prática autoritária (imperativamente necessária), apaga-se (provisoriamente) a idéia de um mundo para todos... Falo que é uma reflexão central em face da necessária defesa de categorias e conceitos de mediação para pensar o mundo em que vivemos, tal como Ricoeur refletiu ao postular a favor da referência enquanto “relação entre coisas e entre o símbolo e o seu objeto” (1983, Sétimo Estudo). Petras (1999:427), a respeito afirma: “foram as medidas positivas de bem-estar social dos países comunistas que impulsionaram os países capitalistas ocidentais a formular programas de bem-estar para enfrentar a concorrência ideológica com o Leste. Não é mera coincidência o fato de que a eliminação da alternativa comunista (...) levou os regimes ocidentais a desmantelar seus programas de bem-estar social.”

Responsável por telenovelas na Globo afirma: “notícias negativas, eu deixo para os jornais (...). Não vou grifar coisa ruim, a novela não vai ter mendigo, essas coisas”, o que permite a Vasconcellos afirmar que, “espelho audiovisual do subdesenvolvimento, a telenovela vampiriza o anacolutismo popular ágrafo. Os fragmentos lingüísticos da plebe são manipulados pela estética dos clãs videofinanceiros” (1999b:5), onde a ternura não raro persiste porque despreza laços elementares com a realidade e os temas atuais estão expostos tão-só por linguagem ficcional, reproduzindo uma visão da sociedade própria da classe média, comandada por valores reacionários. Com desilusão acumulada, acentua-se a oferta de pegadinhas, loiras, religiosos cantores, shows dos milhões etc., porque têm audiência...

Espero, com este texto, não negar Freire, usando conceitos cuja abrangência explicativa subordine fragmentos e resíduos às

metaexplicações, embora estas não estejam negadas pelo referencial freiriano. O receio decorre da possibilidade de relativismos diversos assumirem a condição de postulantes de verdade (acentuadamente virtualizada, montada sobre enganos e mentiras bem disfarçados e programados), como o que bem afirma Anderson (1999:78): “é destino normal dos conceitos estratégicos serem submetidos a inesperadas apreensões e inversões políticas no curso da batalha discursiva sobre seu significado.”

Conclusões

Nessa meditação primeva, é principal considerar o permanente encantamento com valores, tradições que recebemos da cultura étnico-familiar, bem como a preocupação com a produção de uma imagem que satisfaça aos que nos cercam. Esta, mais narcísica,¹¹ permanece na tensão entre a imagem pré-definida, esperada, exposta, explicitada e a que o nosso *eu* imagina que agrada aos outros. Ademais: é essa pretensa imagem que se desloca do nosso *eu* para encontrar-se com outros *eus*, da mesma forma buscando exposição. Será que os outros querem que sejamos

¹¹ É possível falar hoje do sentido original de *amor excessivo a si mesmo* em direção à tentativa de compreender dificuldades na aceitação das diferenças, na expectativa de que o outro possa ser alguém com singularidade e possibilidades próprias, tanto quanto quero que reconheçam em mim não só o direito de dizer a palavra mas de interferir na história. O desafio, negando a marginalização, é não nos tornarmos adeptos da construção de imagens que os outros esperam de nós, manipulando aparências e sentimentos, refugiando-nos em fantasias que o consumismo oferece. O mundo concorrencial oferece às pessoas possibilidades de *bom comportamento e inserção* nos atuais modelos de produção e consumo hegemônicos. A quem ainda não tem lugar ao sol resta o imperativo do *bronzamento* proposto e legitimado pelo modelo cultural vigente. É por essa razão que temos dificuldades de publicamente aparentar ser o que somos (aparência como suficiente). No exílio interior (se ainda é possível) podemos recuperar a espontaneidade e *sermos o que somos*. Embora alterações estruturais no modelo de produção estejam ocorrendo, continua sendo indispensável as pessoas educarem-se para a inserção silenciosa e disciplinada no sistema...

únicos, que tanto metanarrativas quanto os seus desconstrutores têm agendado? Qual é o jeito de ser único que alcança legitimidade senão quando conseguimos criar um *modo cultural* capaz de ser seguido? Então já não seremos únicos, mas apenas instauradores de um novo jeito de ser, ou não? A constituição da nossas subjetividades, com identidades socialmente produzidas, vive em tensão entre as duas perspectivas e o desejo de pensar a história e fundamentar as ações que praticamos a partir de referências que nos colocam em permanente debate ético na constituição do mundo das relações humanas. Hoje, com valores e referências da tradição,¹² substituída pela opinião pública,¹³ em xeque, a busca é

¹² Sem negar a importância de rupturas necessárias com a tradição, justo por causa da liberdade: como ousar ser livre e criador *amarrado* à tradição? Seria o caso de jogar a tradição no lixo da história e principiar de novo? Parece não ser o caminho mais apropriado antes de dialogar com as reflexões que Gadamer faz, por exemplo, a respeito das possibilidades que traz a *hermenêutica das tradições* (Gadamer, 1983 e 1998). Vale refletir essa questão também com Ricoeur (1978, 1983 e 1988 e Habermas 1987). Com Finkielkraut (1989:145-6) reconheço que as “*tradições estão sem poder, mas a cultura também. Certamente os indivíduos não estão mais privados de conhecimentos: pode-se dizer, inversamente, que no Ocidente, e pela primeira vez na história, o patrimônio espiritual da humanidade está integral e imediatamente disponível. A empresa artesanal dos enciclopedistas foi substituída pelos livros de bolso, os videocassetes, os banco de dados, e não existe mais obstáculo material à difusão das Luzes. Ora, no momento mesmo em que a técnica, pela interpretação da televisão e dos computadores, parece capaz de introduzir nos lares todos os saberes, a lógica do consumismo destrói a cultura. A palavra permanece, porém, esvaziada de toda idéia de formação (...). Doravante, é o princípio de prazer - forma pós-moderna do interesse particular - que rege a vida espiritual. Não se trata mais de fazer dos homens sujeitos autônomos, trata-se de satisfazer seus desejos imediatos, de diverti-los pelo menor custo. Conglomerado desembaraçado de desejos passageiros e aleatórios, o indivíduo pós-moderno esqueceu que a liberdade é diferente do poder de mudar de prisão e que a própria cultura é mais que um impulso saciado.*” O principal, então, é deixar a tradição falar e com ela tensionar os conceitos que produziram visões de mundo, em diversos tempos e espaços, que ajudaram a produzir o presente.

¹³ O cinema e a TV transformaram-se em espaços privilegiados à constituição de identidades alienígenas e *consolo* à vida.

por imagens presentificadas, que agradam ao grande público. A sedução por imagens propostas pelo jeito hegemônico e homogêneo de organizar relações, na ausência de subjetividades definidas ou referências à reflexão, é o que ajuda a construir identidades. A busca por imagem singular, não pouco individualista, vive em tensão permanente com a possibilidade de aceitação de imagens pré-fabricadas. Com indagações em torno da realidade com a qual permanentemente nos relacionamos, no âmbito da educação formal e nas relações de totalidades, descobriremos, por fragmentos do mundo real, a necessidade de compreendê-los e construir explicações à sua existência. Isso, parece, vai tornando-se cada vez mais próximo e familiar, para, desde novas indagações, distanciar-se e novamente entregar-se ao mistério. Os homens buscam sentido e verdade, a partir do que se acreditam um pouco donos do mundo. Essa crença pode derivar de ensinamentos do mundo ocidental e racional, a partir do que há ainda muito por estabelecer a fim de que a razão possa ser aliada e não adversária na tarefa da construção da vida. É por isso que há uma tensão permanente, um desassossego que nos acompanha e acompanha todos quantos aceitam a possibilidade da desconstrução, sem relativizações, do desconforto de deixar-se questionar, que escutam outras linguagens não pouco sufocadas pela palavra oficial e científica *definitiva*, porque, afinal, *mensurável*.

Em particular, questionando-me sobre o que produz em mim indignação, afirmo que carrego uma tensão permanente porque vivo em meio a um mundo cercado *pelo bem e pelo mal*,¹⁴ o que põe o desafio da desestruturação de referências políticas e epistemológicas, pedagógicas, sociais, culturais, e da busca do que

¹⁴O maniqueísmo reacende o *fogo dialético* da indignação raivosa e do amor, ante um tempo que se esboça entre perspectivas apocalípticas e niilistas (ora trágicas, ora dogmáticas) e renovada esperança, quando a tarefa central, quiçá, seja enfrentar o fatalismo e o determinismo, sustentadores de interesses privados dominantes.

está abandonado no resíduo e no marginal que permeia a brutal e maniqueísta separação entre verdade e não verdade, saber e não saber, enfim, entre culturas. A expressão dessa sensação de desconforto dá-se a partir de leituras de Freire, Bachelard ou Marx, desde diálogos com professoras do Curso de Pedagogia/PFPL¹⁵, dentre outras interlocuções com quem tenho conversado. São trocas que desafiam invariavelmente a meditação em torno do que faço. São autores de textos que me colocam ante a possibilidade da ruptura com conceitos oficiais e convencionais. Com certezas provisórias falo, socializo e busco a elaboração de uma práxis o mais problematizadora possível, pelo menos para mim.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BURKE, Peter. Mal-estar na civilização. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Mais!, 2/5/1999.

CATTANI, Antonio D. *Trabalho & Autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Mais!, 9/5/1999.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FINKIELKRAUT, Alin. *A derrota do pensamento*. São Paulo: Paz Terra, 1989.

¹⁵Não apenas número, mas mulheres *inteiras*, das quais, espero, tenha ajudado a “fazer falar a vida” (Fonseca, 1999:61). Aqui está a tentativa de *juntar fragmentos*, buscando apontar (sem a sistematização convencional ou referências isoladas) elementos relativos ao lugar *onde foram formadas* as professoras, à educação que receberam, à geração que pertencem, à classe social de que fazem parte etc., categorias que possibilitam generalizações.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e Política*. Textos Escolhidos, V. 2. POA: L&PM, 1991.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, N. 10, jan/abr de 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 8ed. RJ: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3ed. RJ: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____; Militantes da Base-F.U.T (Frente Unitária de Trabalhadores). *Alfabetização e conscientização*. Coimbra: Edições Base, s.d.

_____; OLIVEIRA, Rosiska e Miguel de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo: experiência do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*. Pelotas: Seiva, 2002.

GIROUX, H. Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In Peter MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.) *Freire: Poder, desejo e memórias de libertação*. POA: ArtMed, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da literatura. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Mais! 18/06/2000.

PETRAS, James. *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*. Trad. de Ana Maria Naumann et al. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. *A metáfora viva*. Porto: Rés, 1983.

_____. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROSAS, Paulo. Germinação do pensamento de Paulo Freire. In Moacir GADOTTI (Org.) *Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; IPF; UNESCO, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a pedagogia política de Freire. In MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.) *Freire: Poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VASCONCELLOS, Gilberto. *O cabaré das crianças*. RJ: Espaço e Tempo, 1998.

_____. O anacoluto do ouvido penico. *Folha de São Paulo*. SP, Mais! 14/11/1999b.

ENTRE A EXPERIÊNCIA E O COTIDIANO: NOTAS SOBRE A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA

Amanda Motta Angelo Castro¹

Edla Eggert²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo principal realizar uma análise sobre a Epistemologia Feminista. Abordaremos aqui como ações individuais de mulheres como Safo, Olimpy de Gouges, Nísia Floresta e Rosa Parks foram determinantes para a culminância do Movimento coletivo de mulheres nas décadas de 60 e 70. O Movimento Feminista das décadas citadas alcança rapidamente a academia onde feministas desenvolveram uma “alternativa” ao modelo “clássico” e “tradicional” da Epistemologia. Qual a real necessidade e importância de trabalharmos com a Epistemologia Feminista, sobretudo quando realizamos pesquisas sobre mulheres, gênero e feminismo? A Epistemologia Feminista foi tramada a partir do cotidiano e da experiência diária das mulheres isso porque, durante a história da humanidade o “lugar” destinado às mulheres era o privado e o doméstico, a Epistemologia Feminista vem afirmar que desse cotidiano marginalizado as mulheres teceram conhecimento, que foram resgatados pela Epistemologia Feminista que vai se opor ao modelo *androcêntrico* e *normativo* da epistemologia tradicional. Acreditamos que ao abordarmos tais questões estamos em alguma medida estar contribuindo para os Estudos Feministas e de Gênero que busca visibilizar “*as margens*” onde as mulheres estiveram durante séculos de silenciamento (Perrot, 2007).

Palavras- Chave: Epistemologia, Feminismo, Gênero, Mulheres.

Introdução

As mulheres foram excluídas da maior parte dos direitos sociais e políticos, seu lugar social por séculos foi à esfera privada

¹ Mestre em Educação. Doutoranda em Educação do PPGEduc – UNISINOS. Bolsista da CAPES – Brasil. <http://amandamottaangelocastro.blogspot.com/> E-mail - mottaamanda@yahoo.com.

² Professora do PPGEduc – UNISINOS. Bolsista Produtividade 2: e-mail - edla@unisinobr.

e não a pública. Logo estamos nos referindo há séculos de exclusão e silenciamento das mulheres no espaço público e, pensando sobre a pesquisa, cabe aqui uma pergunta: quais serão as consequências disso na pesquisa com mulheres? Segundo Perrot (2007), o pouco registro escrito deixado pelas mulheres ao longo da história devido à sua exclusão das instituições formais de ensino é um fator complicador na pesquisa sobre/com mulheres.

Para Gebara (2000), com pouca história escrita pelas mulheres, ao longo do tempo, o conhecimento passou a ser totalmente controlado pelos homens. Sendo assim, ela afirma que “um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres não é apenas um conhecimento limitado e parcial, mas um conhecimento que mantém um caráter de exclusão” (2000, p 117). Evidentemente, o poder de contar a história e escrevê-la ficou na mão de homens e, aqui, não nos referimos a todos os homens, mas de um padrão *normativo androcêntrico*. Por consequência, quando discutimos o monopólio do conhecimento pelos homens, referimo-nos a um modelo de homem que, em sua maioria, é branco, heterossexual e com certo nível de poder. Em vista disso, podemos afirmar que esse monopólio também é excludente para outros homens. Decorrente dessas exclusões, na história recente, houve um período marcado por movimentos sociais de protesto para que essas desigualdades fossem questionadas, visibilizadas e transformadas.

As “*margens*” vizibilizadas: os movimentos sociais

Segundo nosso entendimento, foram os movimentos sociais que fizeram com que esse monopólio fosse questionado. Entre eles temos: movimento hippie, movimento anti-racismo, movimento estudantil, Teologia da Libertação, lutas contra as ditaduras na América Latina, Educação Popular, Revolução Cubana, movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Independência de países Africanos e o movimento feminista. Há ícones até hoje amados/as e lembrados/as, como: Che Chevara, Nelson Mandela, Rosa Parks,

Luther King, Malcon X, John Lennon, Maysa, Leila Diniz, Simone de Beauvoir. Não há dúvidas de que as décadas de 1960 e 1970 foram décadas “das margens” pressionando o centro. Durante 20 anos o mundo viveu movimentos contra a cultura e a ideologia vigente. Com certeza, pessoas que viveram nestas décadas escreveriam com a autoridade da experiência, e agregariam outros movimentos e mudanças que essas décadas anunciaram a nós, que não estávamos lá, nós apenas ouvimos falar e lemos sobre esse tempo e apreciamos a luta, o coletivo, a moda. Hoje desfrutamos de conquistas realizadas pelas pessoas comuns ou não desta geração.

É no bojo desse momento histórico que surge o movimento feminista, dando origem à epistemologia feminista. Sobre o movimento feminista, entendemos ser pertinente destacarmos aqui duas questões fundamentais: a primeira é que ainda hoje, embora erroneamente, muitas pessoas “achem” que tudo foi conquistado, superado e que a luta feminista é desnecessária. Nós, enquanto feministas apoiadas pelas tristes estatísticas, sabemos que ainda temos muitas lutas a serem travadas e conquistas ainda precisam acontecer. Hoje, segundo dados da síntese de indicadores sociais, do IBGE de 2008, aponta que em todas as posições de trabalho que ocupam, o rendimento médio dos homens é maior que das mulheres. As mulheres recebem 22% a menos que os homens³, segundo Eggert:

(...) dados fornecidos pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, organizados juntamente com o Programa do Artesanato Brasileiro (PAB) e do Sistema de Informações Cadastrais do Artesanato Brasileiro (SICAB). Através destes dados constatamos que cerca de 80% do número total dos artesãos cadastrados são mulheres. Quase 90% do total moram em

³ Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pesquisa concluída em 2008 e divulgada em 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/default.shtm>> acessado em 09/10/2009 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009).

zona urbana, bem como realizam suas atividades na própria residência. Sendo que 52% dos artesãos e das artesãs recebem menos de um salário mínimo nacional, e 42% recebem entre um a cinco salários. Dificilmente ultrapassam do valor de um salário mínimo. Grande parte do comércio dessa produção é feita na própria residência (49%), 22% em feiras, e 14% em ruas ou praças (Eggert, 2010 p. 02)

Esses são alguns dos motivos, dentre tantos, que os movimentos iniciados nas décadas acima citadas ainda continuem. Destacamos, junto com o movimento feminista, a Educação Popular que, até os dias atuais, lutam e acreditam que tais movimentos precisam ser contínuos. Todavia, poderíamos citar os movimentos de igualdade racial que até hoje permanecem, porque precisam lutar. Passados quarenta anos após o assassinato de Martin Luther King, eles ainda *têm um sonho*⁴. Das décadas de 60 e 70, até os dias atuais, intelectuais e militantes sabem que a igualdade não foi totalmente alcançada. Por isso, tanto o Feminismo quanto a Educação Popular permanecem ativos, tanto na academia como nos movimentos sociais.

A segunda questão é que, se ocorreu um movimento feminista nas décadas citadas, isso também ocorreu devido a movimentos “*micro*” realizados individualizadamente por mulheres que ousaram, ao longo da história, lutar, resistir e transformar. Destacamos aqui quatro dessas mulheres: Safo, na Grécia, em 593 a.C; Olympe de Gouges, na França (1748 – 1793); Nísia Floresta, no Brasil (1810-1885), e Rosa Parks, nos Estados Unidos (1913 – 2005).

Entre o *individual* e o *coletivo*

⁴ O discurso histórico: “Eu ainda tenho um sonho”, foi realizado no dia 28 de agosto de 1963 nos degraus do Lincoln Memorial em Washington, onde o pastor e ativista político falou a uma multidão sobre o sonho da igualdade entre negros e brancos. Se tornou a pessoa mais jovem a receber o Premio Nobel da Paz em 1964, foi assassinado em Memphis no dia 4 de abril de 1968.

Safo viveu na Grécia, onde era proibida a Educação formal de mulheres e criou, na ilha de Lesbos, uma escola para mulheres. Invisibilizada pela história, ela entra para os anais de outra forma: pela linguagem. Se pensarmos na origem das palavras safada e lésbica, até hoje pejorativas no nosso vocabulário, temos uma noção de como Safo era vista em sua época (Matos, 2002).⁵



Olimpy de Gouges foi apontada como a primeira pessoa a escrever um texto com linguagem inclusiva. Em 1791, ela escreveu



a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (Eggert, 2006) e sempre manteve sua célebre frase: “Se a mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna”. Sua luta foi continuada até o dia em que foi guilhotinada na capital Francesa: 3 de novembro de 1793.⁶

⁵ Imagem: Safo. Fonte: <http://www.latim.ufsc.br/Mulheres%20de%20Lesbos.htm> ABRI 2010.

⁶ Imagem: Olympe de Gouges. Fonte <http://www.linternaute.com/femmes/dossier/0704-femmes-histoire/images/gouges.jpg> ABRI 2009

Nísia Floresta, que segundo (Duarte 1995, Eggert 2006) é considerada a primeira feminista brasileira, desafiou a legislação assinada por Dom Pedro I, que impedia as mulheres de matricularem-se em escolas avançadas. Ela investiu na educação sem distinção entre os sexos, lutava pela educação científica para mulheres e conseguiu a primeira escola exclusiva para meninas, o Colégio Augusto, no



Rio de Janeiro, com métodos inovadores. O Colégio de Nísia investia numa educação com competência intelectual para as mulheres. Pioneira em sua época esteve presente na luta pelos direitos da mulher e a igualdade entre mulheres e homens, sobretudo no campo intelectual (Castro, Alberton, Eggert, 2010).⁷

Por fim, mas não menos importante, Rosa Parks⁸, costureira, nascida no Alabana e ativista política pelos direitos dos/as negros/as. No dia 1º de dezembro de 1955 negou-se a dar seu lugar no ônibus a um homem branco, o que se tornou o estopim do boicote aos ônibus no Sul dos Estados Unidos. Rosa encontrou apoio num jovem pastor negro: Martin Luther King que, posteriormente a esse fato, veio marcar o início da luta antissegregacionista e entrou para os livros de História para sempre.

⁷ Imagem: Nísia Floresta. Fonte: <http://www.substantivoplural.com.br/wp-content/uploads/2010/05/nisia-floresta.jpg> ABRI 2010.

⁸ Conforme informações obtidas no site oficial do “Rosa Parks Institute” www.rosaparks.org. Acessado em 26 de maio de 2010.



Assim, com ações individuais de várias mulheres (incluindo as citadas aqui), ao redor do mundo, durante diferentes tempos e lugares, elas provaram que a história pessoal é parte de uma grande história (Eggert, 2002). Através delas podemos chegar ao movimento coletivo, onde ocorre o movimento feminista. Como já foi referido anteriormente, influenciada por esse movimento, surgiu à epistemologia feminista, a qual vem produzindo conhecimento ao redor do mundo. Segundo Gebara, “o feminismo denuncia a produção de um conhecimento considerado científico, cuja consequência é a exclusão das mulheres e uma cultura marginalizante”. (2000, p. 115).

⁹ Imagem: 19 Rosa Parks. Fonte http://30.media.tumblr.com/tumblr_kxo4qdIcEN1qamvyto1_400.jpg NOV 2010.

Epistemologia: um conhecimento tramado entre o cotidiano e a experiência

A epistemologia tradicional, exercida pelas instituições formais de ensino, busca em alguma medida processar e filtrar o conhecimento. Gebara (2008) nos apresenta o argumento de uma *epistemologia da vida ordinária* que busca, a partir do cotidiano, da vida das pessoas comuns, mostrar outras formas de conhecimento tecidas no cotidiano. Segundo a autora, a epistemologia da vida ordinária é a epistemologia de todos/as nós, de todos/as os/as mortais. Entender e filtrar os conhecimentos ordinários produzidos à margem das instituições formais tem sido, até hoje, uma luta constante para a epistemologia feminista. Eggert (2008) afirma que, por muito tempo, as mulheres foram por elas mesmas esquecidas e, por conseqüência, foram esquecidas pela Academia.

Devido às questões levantadas, a pesquisa com mulheres requer algumas abordagens peculiares, para além da epistemologia reflexiva ou científica. Aqui, pensamos e sabemos que não se pode abandonar, de forma alguma a epistemologia científica, entretanto, precisamos de outras alternativas.

A epistemologia feminista tem denunciado e alertado sobre a supergeneralização, apontando que os valores, experiências, objetivos e as interpretações dos grupos dominantes são apenas os valores, experiências, objetivos e interpretações desses grupos, não da humanidade como um todo. Sobre isso, Gebara afirma que:

Sem dúvida, o conhecimento produzido por uma elite a serviço dos detentores do poder é mais valorizado do que qualquer outro produzido, por exemplo, por um grupo de catadores de lixo. Não só a questão das classes sociais aparece de forma marcante em todos os processos epistemológicos, mas também a questão da raça, do gênero, das idades, e da orientação sexual. Nossa maneira de expressar nosso conhecimento do mundo é reveladora de nosso lugar social e cultural. E este lugar condiciona nossa confiança e desconfiança, nossa valorização maior ou menos em relação ao que proposto como conhecimento. (Gebara, 2008, p 32)

Portanto, foi a partir das questões de classe social, gênero, raça, etnia, entre outras, que surgiu uma área da epistemologia dedicada a compreender a forma como o gênero influencia aquelas concepções e práticas e como elas têm sistematicamente colocado em desvantagem as mulheres e outros grupos subordinados. Por esse motivo, podemos afirmar que pesquisar mulheres, numa perspectiva feminista é desafiar uma lógica dominante de um mundo hierárquico e patriarcal (Gebara, 2000, 2008).

O olhar epistemológico feminista, tanto ordinário como científico, permite reler a história e, sem sombra de dúvida, os resultados das inúmeras perspectivas abertas têm sido dos mais criativos e instigantes. A epistemologia feminista aponta, sobretudo como fonte principal, a experiência. A experiência tecida no cotidiano (Pereira, 2009), e, por isso, experiências invisibilizadas (Eggert, 2006, Castro, Becker, Eggert, 2010), experiências negligenciadas (Deifet, 2002).

Tanto o feminismo como a Educação Popular apontarão a importância da experiência, pois ambas a consideraram como desencadeadora da produção do conhecimento. Por esse motivo, o conceito de experiência, ainda em construção, tem para o nosso grupo de pesquisa um investimento de estudo e debate, segundo Joan Scott:

Precisamos dar conta dos processos históricos que, através dos discursos, posicionam sujeitos que produzem suas experiências. Não são os indivíduos que têm experiências, mas os sujeitos são constituídos através da experiência. A experiência torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. (Scott, 1999, p 27)

Sabemos que mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, uma experiência que, muitas vezes, está *às margens*, isso porque, conforme referido anteriormente, essas experiências são do cotidiano ordinário,

tecidas em conversas informais, nos espaços privados e do lar. Entretanto, nessas margens encontramos experiências cruciais para a pesquisa com mulheres, o que nos leva a valorizar o conceito de experiência. Sobre isso Eggert afirma que:

A apreensão da realidade é o retorno ao *ateórico*, ou seja, o nível da experiência. Nesse sentido, desde a década de setenta, as feministas tinham muita consciência da importância da experiência na luta pela defesa da liberdade e equidade na vida das mulheres. A questão é transformar a experiência do cotidiano e das lutas em teoria não só para traduzi-las, mas para abrangê-las. (Eggert, 2010, p 07)

Percebemos que trazer o conhecimento *ateórico*, tecido em espaços do cotidiano, de onde surge à experiência das mulheres, tem sido uma luta feminista desde seu início, sobretudo no que tange a trazê-las como conhecimento.

A epistemologia feminista vem rompendo paradigmas estabelecidos, descobrindo e redescobrando a vida e a produção das mulheres ao longo da história e de tantas outras que hoje fazem histórias e produzem, como as mulheres de nossa pesquisa. Em alguma medida, tentamos fazer com que suas produções saiam da invisibilidade, que se percebiam como atuantes em sua própria história, porque esta não está dada. Como afirma Freire:

Gosto de ser homem (*sis*), de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. (Freire, 1999, p 58)

Essa busca por algo que precisa ser construído e que é de nossa responsabilidade requer alguns instrumentos, como afirma Eggert: “buscar instrumentais de outros campos do conhecimento, para alimentar caminhos talvez inusitados; questionar as hierarquias; rever as margens onde as mulheres geralmente se encontram, no ato de produzir conhecimento...” (2009, p 32).

Para Nancy Pereira (2003 p. 196) “*experiência* é entendida como uma operação interna – expressão do ser ou da consciência –

que projeta uma subjetividade na forma de identidade essencial, de caráter universal, acessível a todos/as”. Portanto, a experiência é desenvolvida na vida cotidiana de mulheres, é parte da subjetividade de casa um/uma, e é essa experiência que será base para a epistemologia feminista, na visão de (Deifelt, 2002), podemos atribuir a experiência como base, pois o conhecimento feminista é forjado, dentre outros elementos, no bojo da experiência, pois ela produz conhecimento. Evidentemente, trata-se de um conhecimento marginalizado durante séculos, pois o conhecimento das mulheres, devido a sua exclusão do mundo público, foi tecido em espaços privados, logo espaços tidos como óbvios (Eggert, 2002), espaços como o cotidiano artesanal e doméstico, conseqüentemente espaços invisíveis, como o espaço privado, domestico e artesanal.

Conclusões

Nossa busca é desafiadora, e acreditamos ser inegável as conquistas das mulheres no campo científico nos poucos anos de epistemologia feminista. Acreditamos que nossa pesquisa corrobora junto aos trabalhos de muitas outras feministas que buscam construir novos caminhos de luta, justiça, respeito, sororidade¹⁰ e igualdade entre os sexos.

O feminismo tem produzido uma crítica contundente ao modo androcêntrico de produção do conhecimento. Além dessa crítica, tem buscado e operado num alternativo de operação e articulação na esfera do conhecimento, pois faz (re)leituras e novas leituras sabendo que a nossa construção como mulheres passa pelas nossas próprias histórias, marcadas pela diversidade. São essas experiências do nosso cotidiano que nos permitem realizar nossa “leitura de mundo”, por meio da qual sempre há novas descobertas,

¹⁰ Sororidade, palavra resgatada pela Teologia Feminista que significa “irmãs”. Conforme o Dicionário de teologia feminista Vozes, 1999.

novas mulheres silenciadas através dos séculos, novos processos que propomos visibilizar.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Amanda Motta Angelo; ALBERTON, M. ; EGGERT, Edla. Nísia Floresta a mulher que ousou desafiar sua época: Feminismo e Educação. In: *VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero*. Curitiba. Anais do VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. Curitiba: UFTPR, 2010.

_____; BECKER, Márcia. Regina. ; EGGERT, Edla. Técnica e Arte: Trabalho artesanal produzido por mulheres e sua (in)visibilidade social. In: *XI Simpósio Internacional IHU: O (des)governo biopolítico da vida humana*, 2010, São Leopoldo: IHU, 2010.

DEIFET, Vanda. O corpo e o cosmo. In: TIBIRI, Macia, MENEZES, Magali e EGGERT, Elda. *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: Vida e Obra*. Natal: Ufrn, Editora universitária, 1995

EGGERT, Edla . *Trabalho precário x profissionalização de tecelãs: um desafio para a formação educacional no campo do artesanato gaúcho*. In: Anais do VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. Curitiba: UFTPR, 2010.

_____. A graça do mundo do lado de baixo do equador. In. PEREIRA, Nancy; EGGERT, Edla; MUSSKOPF, André S. *A graça do mundo transforma deus*. Porto Alegre : Ed. Metodista, 2006.

_____. *Narrar Processos: Tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação*. Florianópolis: Mulheres, 2009.

_____. Narrativas: uma filosofia a partir da experiência das mulheres? In: TIBIRI, Macia, MENEZES, Magali e EGGERT, Elda. *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

_____. Trabalho Manual e debate temático: Tramando Conhecimentos na simultaneidade. IN NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (Org.). In: *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

_____. Tramando outros conhecimentos: artesanato e debate temático . In: *VII Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceitos*. 7. Anais, Florianópolis- SC, 2006d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o Silêncio: Uma fenomenologia feminista do mal*. São Paulo, Vozes, 2000.

_____. As epistemologias teológicas e suas consequências. In NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (Org.). In: *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

MATOS, Olgária. Benjamin e o feminino: um nome, o nome. In: TIBIRI, Macia, MENEZES, Magali e EGGERT, Elda. *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

PEREIRA, Nancy Cardoso. Fragmentos e Cacos de Experiencial Relações sociais de poder e gênero na teologia wesleyana. In.: *Revista Caminhando*, vol. 8, n. 2, 2003.

_____. O papel é paciente, a história não é: cotidiano sagrado, educação e diversidade religiosa no Brasil. In: OLIVEIRA, Lilian, CECCHETTI, Elcio, CESARO, Rosa Assunta de. (Org.). *Cultura e Dversidade Religiosa na América Latina Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas*. Blunemau: Edifurb, 2009.

PERROT, Michelle. *Minha historia sobre as mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione (org). *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Mulheres, 1999.

LAS MIGRACIONES DE ARGENTINOS Y BRASILEROS A LA PROVINCIA DE QUEBEC LUEGO DE UNA DÉCADA DE REFORMAS NEOLIBERALES

Guillermo Pablo Glujovsky¹

Introducción

Durante la década de los noventa, en determinados países de Latinoamérica tuvieron lugar procesos de “ajuste económico”, transformaciones que marcaron – y marcarán – profundamente sus horizontes políticos, económicos y sociales.

En el siguiente trabajo de investigación se analizarán las consecuencias de la aplicación de las recetas neoliberales en la región– prestando particular atención en las crisis económicas – y estableciendo las relaciones existentes entre los movimientos migratorios provenientes desde Brasil y Argentina hacia la Provincia de Quebec.

A pesar que las migraciones desde Latinoamérica hacia la Provincia de Quebec no son un fenómeno reciente (comenzaron a desarrollarse de manera regular a partir de la década de los años 70’) las mismas comienzan a adquirir otro tipo de trascendencia a partir de la década de 1990 hasta nuestros días.

Es por ello que el *objetivo principal* de esta investigación es describir aquellos elementos que permitan establecer diferencias de importancia entre las recientes migraciones provenientes de Brasil y Argentina respecto a las que tuvieron lugar en años anteriores, tomando como eje de análisis las crisis económicas ocurridas en la región.

¹ Contacto: wglujo@hotmail.com.

El siguiente trabajo se dividirá de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se presentarán los principales conceptos teóricos y metodológicos a desarrollar durante la investigación.

En el segundo capítulo, se describirán las crisis económicas que tuvieron lugar en la década del noventa en los países en estudio

En el tercer capítulo, se expondrán los datos socio estadísticos correspondientes a los grupos en estudio junto con un análisis preliminar de los mismos.

En el cuarto capítulo se realizará un relevamiento de las asociaciones comunitarias existentes en Quebec que se relacionan con los grupos de inmigrantes en estudio, tratando de averiguar qué tipo de actividades realizan y prestando particular atención en distinguir si las mismas se orientan a apoyar el proceso de inserción de los nuevos residentes en la sociedad receptora.

En el último punto se completará el análisis exponiendo las conclusiones pertinentes.

Capítulo 1 – Aspectos metodológicos

Las migraciones recientes hacia la Provincia de Quebec: un fenómeno de clase media

Como mencionáramos en la introducción, las migraciones hacia la Provincia de Quebec no son un fenómeno reciente sino que comenzaron a desarrollarse de manera regular a partir de los años setenta como resultado de la situación política en la región².

² El modelo de inmigrante por razones políticas es el que mejor se aplica a este periodo, ya que la mayoría de los inmigrantes huía de sus respectivos países (en el caso de nuestra investigación, de la Argentina y el Brasil) por sufrir la persecución o por estar en desacuerdo con los regímenes militares que ocupaban el poder en esa época.

El final de los años ochenta y principios de los noventa inauguran un nuevo tipo de inmigrante: el inmigrante por razones económicas³. Este tipo de inmigrante decide partir principalmente porque sus valores de clase⁴ se ven directamente afectados por las consecuencias de la aplicación de los distintos planes económicos instrumentados en la región.

No sólo las razones por las que emigran distinguen a las migraciones de los noventa sino también sus características **cualitativas** (ya no se trata de un tipo de migración limitada a una a una elite científica o técnica, – característica propia de la década del setenta –) y **cuantitativas** (se trata un fenómeno mucho más numeroso).

El factor receptor de la inmigración: el rol del Ministerio de Inmigración y Comunidades Culturales de la Provincia de Quebec

El hecho de inmigrar a partir de los noventa no es sólo una respuesta a las crisis económicas ocurridas en Latinoamérica sino que esta acompañado de una política de atracción de inmigrantes. Esta política se expresa – concretamente en el caso de la inmigración de latinoamericanos a la Provincia de Quebec – a través de la instalación en la región de oficinas de representación que responden al Ministerio de Inmigración y Comunidades culturales de la Provincia de Quebec.

³ El inmigrante por razones económicas es aquel que decide emigrar como respuesta a la situación económica (generalmente crisis económicas) por las que atraviesa el país y que incide de manera particular en su situación individual.

⁴Por principales valores de clase media latinoamericana entendemos aquellos que se refieren al derecho a la educación y la salud – de carácter pública como privada-, acceso a un trabajo digno, el ejercicio de la profesión y el acceso a la propiedad privada. A. Touraine – 1988 - se detiene particularmente en analizar el valor que le otorga este sector social a la educación como medio de movilidad social y como forma de vincularse con la cultura.

Junto a la creación de un conjunto de normas que garantizan la inmigración legal a la provincia canadiense, el gobierno de Quebec ha implementado a partir de los primeros años del siglo XXI, una política mucho más activa de atracción de potenciales inmigrantes.

A la instalación de la oficina de la gobernación de Quebec en México (que data de los años ochenta), se estableció posteriormente – a principios del siglo XXI – una nueva representación en Argentina (que fue cerrada en el año 2008) para luego abrirse una nueva dependencia Brasil (en el año 2008).

La nueva estrategia de apertura (y cierre) de las oficinas de representación del Gobierno de la Provincia de Quebec responde a atraer al mayor número de potenciales de inmigrantes que reúna las condiciones para vivir en Quebec bajo la categoría de residente permanente. Esto puede comprobarse a través del documento publicado en el sitio web del organismo⁵ donde se afirma que existe un gran número de brasileros interesados por emigrar hacia la provincia. Precisamente, en el año de publicación del documento (2008), se emitieron la considerable cantidad de 800 certificados de selección dentro de la categoría de trabajadores independientes y 10 dentro de la categoría de hombres de negocios⁶.

Respecto a las características que exige el gobierno de Quebec para poder inmigrar a la provincia, se privilegian aquellos que posean educación formal superior, experiencia laboral profesional, manejo del idioma francés e inglés y la posesión de un capital mínimo previo al ingreso a la provincia. A estos requisitos puede agregarse (no es condición necesaria pero ayuda al proceso

⁵ http://www.mri.gouv.qc.ca/fr/relations_quebec/ameriques/amerique_du_sud/bresil/relations.asp.

⁶ El aumento de certificados de selección otorgados a brasileros aumentó de manera considerable en los últimos años, si se lo compara por ejemplo con el año 2006 donde la cantidad de C.S.Q. alcanzaba a 367.

de selección) el estado civil casado con hijos⁷. Estas características pueden perfectamente adecuarse al perfil de clase media descripto en el punto anterior.

La situación de contexto de la emigración

Las crisis económicas en América Latina durante la década de 1990

En este punto presentaremos algunos conceptos teóricos que nos permitirán el abordaje de una de las consecuencias de la implementación de las recetas neoliberales en la región latinoamericana: las crisis económicas.

El concepto de crisis

Según el economista perteneciente a la Escuela de la Regulación, Alan Lipietz,⁸ el concepto de crisis se refiere a una lenta alteración de los parámetros del régimen en vigor. El mencionado economista analiza de manera simultánea las propiedades de un modo de regulación y los factores endógenos que llevan a su desestabilización. De esta manera, A. Lipietz considera que las crisis surgirían entonces cuando los correctores o mecanismos que corresponden a un régimen de acumulación se transforman en desestabilizadores.

Complementa esta definición otro economista perteneciente a la misma corriente económica, Robert Boyer, quien determina que las crisis económicas responden a procesos cíclicos de acumulación del régimen capitalista, donde a cada fase de

⁷ Información extraída del análisis de la grilla de puntaje necesario para obtener el Certificado de Selección de la Provincia de Quebec. Fuente: www.immigration-quebec.gouv.qc.ca.

⁸ Lipietz, A. (1979)

crecimiento le sigue una fase de ajuste que puede transformarse en crisis⁹.

Luego de esta breve exposición del concepto de crisis, nos referiremos al modo de regulación donde tienen lugar las reformas neoliberales y sus consecuencias: el régimen de la financiarización.

El modo de regulación de la financiarización

Según R. Boyer¹⁰ un modo de regulación es un conjunto de mecanismos que deben permitir la reproducción, de periodo en periodo, de la configuración institucional en vigor.

De acuerdo a la periodización construida por R. Boyer, el modo de regulación que corresponde a la presente investigación es el de la financiarización, que se inicia en los años 70⁷. Durante este periodo el fenómeno de la internacionalización de la economía se consolida a través de la conformación de un mercado internacional de capitales donde los mismos comienzan a circular con mínimas restricciones .

Esta nueva forma de regulación esta caracterizada por la dominación de los mercados y la existencia de distintos tipos de capitalismo que coexisten a nivel local, regional y mundial.

Complementan los citados rasgos del régimen de la financiarización, las siguientes características:

- La inversión está fijada por la tasa de rentabilidad vigente en el mercado financiero internacional,
- Surgen una diversidad de herramientas e innovaciones de tipo financieras,
- Se multiplican los flujos de capital provenientes de los países desarrollados hacia los países que están en vía de desarrollo.

⁹ Boyer, R. (2004)

¹⁰ Boyer, R. (2004)

Esta situación estuvo incentivada además por la ampliación de leyes implementadas por las autoridades económicas y políticas nacionales que permitieron una mayor circulación del capital – en términos de ingreso y salida de dinero- con mínimas restricciones.

- La evaluación bursátil es el indicador macroeconómico que gobierna el cálculo de inversión y de consumo,

- Existe una relación directa entre el grado de desarrollo de la financiarización y el establecimiento de los salarios: si la financiarización está muy desarrollada, la disminución de los salarios favorecerá la rentabilidad empresarial

Las preguntas de investigación

Las preguntas que guiarán la presente investigación serán las siguientes:

1) Cuáles son las principales características de las crisis económicas ocurridas durante la década del noventa en Brasil y Argentina?

2) Cómo reaccionaron los miembros de las sociedades mexicanas, brasileñas y argentinas frente a la crisis económica. El hecho de pertenecer al mismo colectivo – Latinoamérica- implica con ello que respondan de la misma manera frente a la adversidad económica?

3) Por qué eligieron las Provincia de Quebec como destino migratorio?

4) De qué manera se organizan las comunidades de los países mencionados una vez que llegan al país.

El diseño de investigación

La presente investigación responderá principalmente a un tipo de diseño descriptivo como así también procederemos a comparar variables de índole económica, política y social junto con

las características de los diferentes flujos migratorios provenientes de los países Latinoamericanos que llegaron a Quebec.

Fuentes

Los datos a utilizar en el presente trabajo provendrán de fuentes secundarias. Se utilizará a tal fin los datos elaborados por:

- El Ministerio de Inmigración y de las Comunidades Culturales de la Provincia de Quebec,
- Estadísticas Canadá,
- La Organización Internacional del Trabajo. (O.I.T.)

Capítulo 2 – Las crisis económicas en Argentina y Brasil durante la década del noventa

Con el objetivo de detectar puntos en común y diferencias relevantes dentro de las condiciones de contexto que dieron origen a la emigración de latinoamericanos hacia la Provincia de Quebec, describiremos las características de las distintas crisis ocurridas en Brasil y Argentina en la década del noventa.

La crisis brasilera del año 1999

La crisis brasileña de 1999 tiene sus orígenes en la presidencia de Fernando Collor de Melo (1990-1992). A partir de este momento, según los economistas Luiz Filgueiras y Bruno Rodrigues Pinheiro¹¹ comienza a implementarse un modelo económico del tipo *Liberal Periférico* (calificación original de Jr. Boito, citada por Luiz Filgueiras y Bruno Rodrigues) cuyo principal objetivo era el desmantelamiento del Modelo de Sustitución de Importaciones. La apertura comercial y financiera (principio fundamental del nuevo modelo) tendría serias

¹¹Filgueiras, L.y Rodrigues B. (2009)

consecuencias en cuanto a la vulnerabilidad externa de la economía brasileira, principalmente por el aumento de la participación del capital financiero externo y la internacionalización de la estructura productiva brasileira.

Luiz Filgueiras y Bruno Rodrigues Pinheiro resumen las principales consecuencias que provocaron sobre la economía brasileira el nuevo modelo económico:

- Un aumento progresivo del pasivo externo,
- Una posibilidad reiterada y profunda de crisis sistémicas en la balanza de pagos,
- Un aumento de la dependencia de todos los sectores económicos respecto de la economía externa y del capital financiero,
- Una reestructuración del estado a partir de reformas y privatizaciones, que estaba orientada a la disminución de la capacidad de intervención y acumulación estatal,
- se conforma un nuevo modelo de regulación económica ‘regresivo’ que estaba directamente relacionado al anterior modelo agro-exportador y que el Modelo de Sustitución de Importaciones había superado.

En cuanto al resultado de las reformas y su relación con la posterior crisis brasileira, el comentario de los autores es contundente: “...las reformas provocaron una gran inestabilidad. De ahora en más, la economía brasileira se encontraría altamente expuesta a los ciclos económicos (comerciales y financieros) de auge y depresión internacionales...”.

La crisis brasileira de 1999 comienza a gestarse durante el primer gobierno de Fernando Enrique Cardoso (1995-1998), derivada de las estrategias del *Plan Real*, que tenían como objetivo la profundización del modelo liberal a través una rápida apertura comercial y una política cambiaria que tendió a la valorización del Real frente al dólar norteamericano.

La crisis brasilera – continuan Luiz Filgueiras y Bruno Rodrigues Pinheiro¹² – no fue un hecho aislado sino que es parte de una cadena de crisis mundiales (los autores citan la crisis cambiaria ocurridas en México –1995-, en Asia -1997- y Rusia -1998-) y comparte características similares a ellas: *la fuga de capitales* financieros que parten de los países periféricos y que – en el caso brasileño- invalidan la política cambiaria vigente.

Los autores citados reconocen que luego de ocurrida la crisis cambiaria de 1999 se redujo el déficit comercial y que lentamente se recuperó el superávit. Sin embargo, la consecuencia directa de la crisis fue la consolidación de la vulnerabilidad externa que continuó siendo elevada. Esto provocó una nueva crisis cambiaria en el 2002, complementada por la desconfianza de los mercados frente a una probable victoria presidencial del candidato Lula Da Silva.

La crisis argentina del año 2001

Los antecedentes directos de la crisis económica ocurrida en Argentina en el año 2001 remiten al gobierno de Carlos Menem, quien asume la presidencia en el año 1989. Es a través del *plan económico de la convertibilidad* iniciado en la presidencia de C. Menem, como comienzan a profundizarse los cambios a favor de un modelo económico regulado por las finanzas, las leyes del mercado financiero internacional y de acuerdo al consejo de las instituciones multilaterales de préstamo (el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). Las principales características del nuevo esquema económico fueron:

- El establecimiento de una tasa fija de cambio de un dólar americano por un peso argentino (uno por uno),

¹² Filgueiras, L.y Rodrigues B. (2009)

- La privatización de empresas y bancos que estaban en manos del estado,
- La reducción del personal estatal y el recorte de salarios del sector,
- La derogación de los convenios colectivos de trabajo,
- El aumento del endeudamiento externo proveniente de préstamos de baja tasa de interés otorgados por capitales financieros internacionales.
- La instrumentación de bajos controles gubernamentales frente al movimiento de ingreso y egreso de capitales extranjeros del país. De esta manera, la Argentina se convirtió en un país atractivo para los capitales especulativos y no de inversión genuina a mediano – largo plazo.

El estallido de la crisis económica ocurrió durante la presidencia de Fernando de la Rúa (1999-2001), quien mantuvo el plan económico del gobierno anterior. Los principales detonantes de la crisis fueron:

- El retiro de la confianza de los inversores externos y la consecuente salida de capitales financieros,
- La imposibilidad de acceso al crédito en el mercado internacional de capitales a tasas de interés razonables (se lograron pocos préstamos antes del estallido de la crisis pero a tasas de interés muy altas). Esta situación provocó que a mediados del año 2001 el gobierno argentino se quedara sin recursos propios y finalmente sin financiamiento externo,
- El retiro del apoyo político de los sectores medios endeudados (en moneda extranjero) o por que habían perdido sus ahorros.¹³

¹³ A esta situación se llegó por decisión de la autoridad económica gubernamental, quien impidió el retiro de los ahorros e inversiones depositados

La crisis económica no tardó en llegar. Entre sus consecuencias destacamos la devaluación del peso argentino en relación al dólar norteamericano en un 400% y el índice de desocupación que superó la media de la década del noventa, llegando a superar el 25%.

Capítulo 3 – Las migraciones a la Provincia de Quebec de brasileños y argentinos luego de una década de reformas neoliberales

En este capítulo se presentarán datos socio-estadísticos (y análisis relacionados) de las migraciones provenientes de los países en estudio. Tomaremos como punto de partida el estallido de la primera de las crisis económicas en la región (“el efecto Tequila”) ocurrida en México, en el año 1994.

Crisis económicas e inmigración

A continuación se expondrán los datos estadísticos que surgen de cruzar los años cuando ocurrieron las crisis económicas en Brasil y Argentina, y la cantidad de inmigrantes que partieron de cada uno de los citados países.

En el periodo 1995 – 1999, el desplazamiento de inmigrantes nacidos en Argentina y Brasil hacia la Provincia de Quebec no presentan cambios de importancia.

Cuadro 3.1
Cantidad de inmigrantes admitidos en la Provincia de Quebec según país de nacimiento en el periodo 1995-1999

<i>País</i>	<i>Año 1995</i>	<i>Año 1999</i>	<i>Variación</i>
-------------	-----------------	-----------------	------------------

en las entidades bancarias públicas y privadas por parte de los individuos (que en su mayoría pertenecían a sectores de clase media). Esta medida se orientó a evitar el vaciamiento de dichas instituciones y a lograr el abastecimiento de divisas por parte de la autoridad estatal, carente de recursos propios (este hecho fue conocido con el nombre del “el corralito financiero”).nota del autor.

Argentina	81	76	-5
Brasil	83	100	+17

Fuente: Ministerio de la inmigración y de comunidades culturales, dirección de la investigación y del análisis en perspectiva.

En el periodo comprendido entre los años 2001 – 2005, luego de las crisis argentina (2001) y brasilera (1999 y 2002), el número de argentinos se incrementó, y el de brasileros, si bien ha aumentado, no ha sufrido grandes cambios ni respecto al periodo anterior ni dentro del periodo.

Cuadro 3.2

Cantidad de inmigrantes admitidos en la Provincia de Quebec según país de nacimiento en el periodo 2001-2005

País	Año 2001	Año 2005	Variación
Argentina	105	494	+389
Brasil	134	+101	235

Fuente: Ministerio de la inmigración y de comunidades culturales, dirección de la investigación y del análisis en perspectiva.

En el periodo 2006 – 2008, alejado de las crisis económicas analizadas en este trabajo, el flujo de inmigrantes provenientes de Argentina disminuyó, volviendo a niveles de la década anterior, y el de Brasil aumentó de manera significativa.

Cuadro 3.3

Cantidad de inmigrantes admitidos en la Provincia de Quebec según país de nacimiento en el periodo 2006-2008

País	Año 2001	Año 2005	Variación
Argentina	309	182	-127
Brasil	367	839	+472

Fuente: Ministerio de la inmigración y de comunidades culturales, dirección de la investigación y del análisis en perspectiva.

Cuadro 3.4

Cantidad de inmigrantes que fueron admitidos por el gobierno de la Provincia de Quebec según país de nacimiento correspondiente al

	año 2001
País	Cantidad de inmigrantes admitidos Año 2001
Colombia	1.043
México	533
Perú	389
Venezuela	220
Argentina	134
Brasil	105

Cuadro 3.5

Cantidad de inmigrantes que fueron admitidos por el gobierno de la Provincia de Quebec según país de nacimiento correspondiente al año 2008

País	Cantidad de inmigrantes admitidos Año 2008
Colombia	2.564
México	1.019
Perú	549
Venezuela	345
Argentina	182
Brasil	839

Fuente: Ministerio de la inmigración y de comunidades culturales, dirección de la investigación y del análisis en perspectiva.

Cuadro 3.6

Inmigrantes admitidos en la Provincia de Québec según país de nacimiento (Periodo 1995 – 2008)

Periodo	País de nacimiento	Cantidad de inmigrantes
1995 – 1999	Brasil	413
	Argentina	335
2001 – 2005	Brasil	856
	Argentina	2257
2004 – 2008	Brasil	1213
	Argentina	893

Fuente: Ministerio de la Inmigración y de las Comunidades Culturales. Dirección de investigación y análisis en perspectiva.

Perfil de la población de origen brasilera y argentina que habita Quebec

En este punto se elaborara un perfil socio-económico de los inmigrantes provenientes de los países en estudio que residen en Quebec. Dicha descripción se hará sobre una combinación de fuentes estadísticas que fueron elaboradas a partir de un análisis especial efectuado por el Ministerio de Inmigración y Comunidades Culturales pertenecientes al Gobierno de Quebec sobre el censo del año 2006 – para el caso de Brasil – y sobre el censo 2001 – para el caso de Argentina.

La población de origen brasilera

Sobre un total de personas 2.750

- 51,4 % son inmigrantes, que se han establecido en el periodo de los años 1996-2006,
- 53,3% son mujeres,
- 46,7% son hombres,
- 88,9% conocen el idioma francés,
- 68,4% conocen el idioma inglés,
- 28,4% hablan otra lengua que el francés o el inglés en el hogar,
- 34 % de personas de 15 años de edad y más, no poseen diploma de estudios secundarios,
- 35,3% poseen título universitario,
- 60,5% tasa de empleo,
- 9,4% tasa de desempleo (contra 7% de la población de Quebec),
- El sector de trabajo donde más se concentran los trabajadores de origen brasilero son el comercio en detalle, el comercio mayorista, los servicios de enseñanza, el cuidado de la salud y servicios sociales y el alojamiento y restaurantes (todos ellos

oscilan entre un 10,5% y un 10,9%) y un 12,8% se ubica en otra industrias.

- El ingreso medio anual es de \$24.702, inferior al conjunto de la población de Quebec (\$32.074),
- Los ingresos provenientes del empleo representan el 84,8% del ingreso total de la comunidad.

La población de origen argentina

Sobre un total de 2005 personas:

- 42,8% son inmigrantes, que se han establecido en el periodo de los años 1991-2001,
- 49,9% son mujeres,
- 50,1% son hombres,
- 93,5% conocen el idioma francés,
- 56,3 conocen el idioma inglés,
- 34,7% hablan otra lengua que el francés o el inglés en el hogar,
- 32,4% de 15 años de edad y más, no poseen diploma de estudios secundarios,
- 21% poseen título universitario,
 - 59,5% tasa de empleo,
 - 13,1 % tasa de desempleo (contra el 8,2% de la población de Québec en 2001 y un 7% tasa de desempleo en 2006)
- El sector donde de trabajo donde más se concentran los trabajadores de origen argentino es el de la fabricación (21%) y el del comercio al detalle (11,9%)
- El ingreso medio anual es de \$25.801, inferior al conjunto de la población de Quebec (de \$27.125 en 2001 y de \$32.074 en 2006)

- 16,6% es el porcentaje que perciben las mujeres de sus ingresos provenientes de transferencias del gobierno.

Capítulo 4 – Asociaciones de representación brasilera y argentina que se encuentran en la Provincia de Quebec

En este punto nos concentraremos principalmente en aquellas asociaciones que tienen algún tipo de identificación con el país de donde provienen los inmigrantes y que prestan información, ayuda concreta u ofrecen servicios de diversa índole que permitan facilitar la inserción de los recién llegados en la sociedad de Quebec.

Asociaciones ligadas a la comunidad brasilera

Se identificó La comunidad brasilera Quebec (Communauté brésilienne Québec – Comunidade brasileira Québec¹⁴). Esta asociación tiene una participación muy activa organizando eventos en distintos sitios de la Ciudad de Montreal y de Quebec, que tienen como objetivos:

- Informar y ayudar en el proceso de integración a los recién llegados a Quebec.
- Se define como una institución abierta a todos los amantes de la cultura brasilera.

No tiene un espacio físico de atención al público.

Es necesario destacar que los encuentros se realizan en su mayoría en espacios comunitarios¹⁵ que pertenecen a la comunidad portuguesa¹⁶.

¹⁴ Fuente: Communauté brésilienne Québec - Comunidade brasileira Québec (Facebook).

¹⁵ La red comunitaria portuguesa esta constituida de Asociaciones, Cajas de Economía, Centros de Acción comunitaria, Centro de ayuda a familias, Centros

Asociaciones ligadas a la comunidad argentina

Ninguna de las asociaciones consultadas declara una política de apoyo a la inserción del inmigrante de origen argentino. Se han encontrado las siguientes organizaciones:

SolidArQc –Solidaridad Argentina Québec¹⁷

- Fue fundada en el año 2002.
- Se trata de un organismo constituido con fines filantrópicos que reagrupa voluntarios quienes se encargan de recolectar fondos destinados a apoyar distintos grupos u organismos de asistencia comunitaria y también escuelas en Argentina.

La sociedad Cultural Argentina – Québec Canadá (SCAQC)¹⁸

- promueve la expresión, el desarrollo y la difusión del tango argentino en sus diferentes formas (danza, canto y música).
- difunde la cultura argentina contribuyendo a un acercamiento entre las comunidades latinoamericanas, argentinas, quebequenses y canadienses.

El club social argentino

Institución sin fines de lucro que organiza eventos ligados a la cultura argentina

de turismo, clubes, iglesias y radios comunitarias (fuente: Jornal do Emigrante, edición 30 de Marzo de 2011)

¹⁶ La historia de la inmigración portuguesa a la Provincia de Quebec comienza con la partida de los exiliados políticos que abandonan Portugal a partir de la década de 1930, huyendo de la dictadura de António de Oliveira Salazar.

¹⁷ Fuente de obtención de datos: www.solidarqc.org.

¹⁸ Fuente: <http://www.tangueria.org>

(como ser proyección de películas y debate, peñas folklóricas, organización de cenas y venta de comidas típicas, clases de tango y folklore)¹⁹.

Centros de investigación universitarios

Para cerrar este punto, se destaca la relación que tienen distintas universidades de la provincia de Quebec con grupos de estudiantes y profesionales, espacios donde se realizan actividades multidisciplinarias para promover no sólo el conocimiento académico sino otros aspectos que hacen a la cultura de cada país.

Tales son los casos de:

- **La Universidad de Montreal**, donde funciona la Cátedra de Estudios contemporáneos de México,
- **La universidad de Québec en Montreal**, donde funciona el Centro de Estudios y de investigación sobre Brasil (CERB)
- **La universidad de Laval** (asociación de estudiantes mexicanos)

Conclusiones

Dentro de las múltiples consecuencias de la implementación de las políticas neoliberales en Brasil y Argentina durante la década del noventa, hemos analizado una de las más relevantes: las crisis económicas. Las mismas han sido estudiadas como situación de contexto de un fenómeno reciente: el aumento de las migraciones provenientes de los países latinoamericanos hacia la Provincia de Quebec.

En el plano teórico, la coincidencia de los economistas consultados al momento de caracterizar las causas y consecuencias de las crisis económicas es remarcable: todos ellos concuerdan en que las crisis son resultados de las políticas neoliberales puestas en

¹⁹ Fuente: *clubargentinomtl.com*

práctica en la región durante el modo de regulación de la financiarización, que provocaron altos índices de desocupación, pérdida de competitividad, deterioro de las condiciones de trabajo y calidad de vida de los sectores medios de la población.

Sin embargo, la relación que puede observarse entre las crisis económicas y las migraciones desde Argentina y Brasil hacia la Provincia de Quebec, *no es una relación causa – efecto*²⁰. Es por ello que puede afirmarse que:

a) En el caso de la Argentina, el estallido de la crisis del 2001 provoca la emigración masiva de argentinos (que disminuye drásticamente luego de un corto periodo de tiempo, una vez que la crisis ha terminado). Es el único caso de los países analizados donde la relación crisis – migración esta íntimamente relacionada.

b) No se cumple la relación crisis económica – migraciones, en el caso brasilero: la variación significativa del número de inmigrantes surge durante la segunda presidencia del Presidente Lula da Silva, muy alejada de las crisis citadas en este trabajo, ocurridas a fines de la década del siglo XX y principios de la década del siglo XXI. Una de las causas que explicaría el incremento de inmigrantes es la política de atracción del *Ministerio de Inmigración y Comunidades Culturales de la Provincia de Quebec*²¹

Con ello no se quiere significar que la política del mencionado ministerio ha tenido influencia solamente en la decisión de partir sólo sobre los inmigrantes de origen brasileño. Puede afirmarse de igual manera (y las estadísticas presentadas en

²⁰ Bajo la siguiente relación: las crisis económicas necesariamente provocan la emigración de latinoamericanos.

²¹ Es por ello que para responder a la demanda de solicitudes de certificados de residencia permanente, el Gobierno de Québec ha abierto una oficina de representación en la Ciudad de San Pablo en el año 2008, como así también cerró en el mismo año la oficina en Argentina ante la baja pronunciada de interesados en inmigrar.

este trabajo permiten comprobarlo de manera contundente) que la instalación de la oficina de representación de la Provincia de Quebec en Argentina también incidió en el aumento de inmigrantes que llegan a la provincia.

Respecto a las características socioeconómicas que presentan los inmigrantes analizados:

- el grupo de brasileños es el que presenta el mayor nivel de educación universitaria, mayor conocimiento de la lengua inglesa, el mayor nivel de empleo y el menor nivel de desempleo,
- el grupo de argentinos, es el que registra mayor nivel de ingresos medio anual, el que más conoce el idioma francés y el de menor nivel de educación universitario,

En relación con las variables socioeconómicas de los mexicanos, argentinos y brasileros respecto a la población que ha nacido en la Provincia de Quebec puede comprobarse que:

- el nivel de ingreso medio anual de la población local es superior a los dos grupos (en un 30% respecto al caso brasileño y un 24% en el caso argentino)
- El nivel de desempleo es superior en los dos grupos de inmigrantes respecto a la población local,
- El nivel universitario de los dos grupos de inmigrantes es superior a la población de origen local.

El hecho que los dos grupos de inmigrantes analizados poseen tasas de desocupación más altas que el promedio de la población nacida en Quebec como así también que perciban menores sueldos aunque posean un nivel de estudios universitarios que superan a la población local viene a confirmar las dificultades por las que atraviesan los inmigrantes en su proceso de integración al mercado de trabajo local.

Al respecto, en un estudio²² publicado por el Centro Interuniversitario de Investigación en Análisis de Organizaciones (CIRANO) se afirma que en Quebec es donde más se penaliza a los inmigrantes que provienen de todas partes del mundo con título universitario, acusando un 18,9% de caída de empleo respecto a los profesionales nativos, contrariamente a lo que ocurre en Ontario – que es del 8,6% – y al 10,2% de Columbia Británica. Esta situación persiste aun para aquellos que obtienen un diploma canadiense.

En relación con instituciones que pueden colaborar con la inserción de profesionales universitarios que han emigrado, las universidades donde hay centros de estudios sólo se relacionan directamente con las comunidades brasileñas (no se verifica en el caso argentino).

Para finalizar, hemos detectado una relación estrecha entre el momento de instalación de la representación del Gobierno de Quebec en cada uno de los países estudiados.

Al momento de realizado el presente trabajo, las actividades que desempeñan las instituciones que se identifican con la comunidad argentina instaladas en Montreal, no pueden relacionarse directamente con la prestación de servicios de ayuda u orientación al recién llegado, sino que apuntan a actividades recreativas o de búsquedas de recursos orientados a recaudar fondos para enviar a sectores carenciados de la Argentina.

En cuanto a la comunidad brasilera no se ha encontrado ninguna institución con algún espacio físico propio, sino que las convocatorias se hacen a través de Internet.

Sin embargo, los encuentros se realizan utilizando los espacios físicos que pertenecen a la comunidad portuguesa

²² Información extraída de la nota periodística realizada por Lise-Marie Gervais, bajo el título “Inmigrantes calificados buscan empleo”. Le Devoir, 8 de abril, 2010.

(colectividad que posee una extensa red comunitaria y que lleva varias décadas de instalada en la región).

Bibliografía

AGLIETTA, Michel. *Macroéconomie financière*. 2. Crises financières et régulation monétaire. Éditions La Découverte. Paris.2002.

_____. «Les métamorphoses de la société salariale», *Interventions économiques*, no. 17 p. 178. Francia. hiver 1987.

ARMONY, Victor. *L'énigme argentine*. Athéna Éditions. Outremont. Québec.2004

_____. *Le Québec expliqué aux immigrants*. Montréal : VLB éditeur, 2007.

BOYER, Robert. *Théorie de la Régulation*. 1. Les fondamentaux. Éditions La Découverte. Paris. 2004.

_____; NEFFA Julio Cesar. (compiladores) *La economía argentina y su crisis (1976-2001)*. Editorial Miño y Davila. Buenos Aires. 2004.

_____. *La crise argentine 1976-2001: lectures institutionnalistes et regulationnistes*. Working paper No. 2007 – 46. Paris-Jourdan Science Économiques. LEA – INRA.2007.

CARDOSO, F. H. y Faletto Enzo. *Dependencia y Desarrollo en America Latina*. Siglo XXI editores. Mexico.1992.

FILGUEIRAS, Luiz y Rodrigues Pinheiro, Bruno. *Bloque de poder dominante y vulnerabilidad externa de la economía brasilera*. Publicado en ‘Los condicionantes de la crisis en America Latina’. Eduardo Arceo y Eduardo Basualdo (comp.) CLACSO. Agosto 2009.

LAVAGNA, R. “*Neoconservadurismo versus capitalismo competitivo*”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1999.

LIPETZ, Alain. *Crise et inflation, pourquoi?* Collection Économie et Socialisme. Paris: Maspero, 1979.

ORTIZ, Guillermo. “*Revista Este País. Tendencias y opiniones*”, Febrero 2009.

TOURAINÉ, Alain. *La parole et le sang*, Paris, Odile Jacob. 1988.

CIDADES MORTAS: A DECADÊNCIA DA “CIVILIZAÇÃO CAFEIEIRA” NO VALE DO PARAÍBA SEGUNDO A ELITE AGRÁRIA DECADENTE

Luciana Meire da Silva¹

Resumo: O pensamento político de Monteiro Lobato (1882 – 1948) é pouco estudado em termos de sua popularização, embora seja comum reconhecer-se que os seus escritos influenciaram a indústria, a política, e, principalmente a produção cultural brasileira. Entendendo que mesmo sob a forma de produção literária este autor escreveu obras de teor sociopolítico importantes, discutimos sociologicamente o seu pensamento sobre a transição da produção cafeeira da região do Vale do Paraíba para a região do Oeste paulista. Nesse artigo analisamos o conto “Cidades Mortas”, escrito em 1906 e publicado pela primeira vez no livro *Cidades Mortas*, em 1919, nesse conto o autor descreve os sintomas de decadência e atraso da região rural do Vale do Paraíba, sobre a falta de visão empreendedora dos fazendeiros dessa região, acusa-os de não saberem investir em recursos para a melhoria de técnicas agronômicas para a lavoura cafeeira, de preferirem viver desfrutando de luxo e fora do país desperdiçando as riquezas que aqui se produzia. Lobato denuncia o que chama de “parasitismo” como uma característica do desenvolvimento capitalista brasileiro e já aponta para o problema da mão-de-obra nacional, considerada incapaz para o cultivo das grandes lavouras. Enfim, na obra de Monteiro Lobato identificamos um narrador que percebe as perdas de uma fração da burguesia agrária, a qual ele também pertence e a responsabiliza pelos prejuízos e danos que ocasionaram o fim do que poderia chamar-se a civilização do café na região valparaibana nos finais do século XIX e início do século XX ao mesmo tempo que observa as questões da expansão cafeeira para a região do Oeste paulista.

Palavras-chave: Monteiro Lobato, Brasil rural, Pensamento social brasileiro.

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela UNESP de Marília/SP, Mestre em Sociologia pela UNESP de Araraquara/SP e doutoranda em Ciências Sociais pela UNESP de Marília/SP, estuda o Brasil rural nas obras de Monteiro Lobato nas décadas de 1910 a 1930, é bolsista FAPESP e orientanda da Prof. Dra. Celia Aparecida Ferreira Tolentino.

Entre decadência e progresso: a visão ambígua

No conto *Cidades Mortas* escrito por Monteiro Lobato² no ano de 1906, o narrador social levanta questões sobre a situação agrária da região do Vale do Paraíba no estado de São Paulo que, tal como tentaremos demonstrar, estão marcadas por uma forte visão de classe: a dos cafeicultores decadentes valparaibanos.

Observamos o que Leandro Konder escreve que “*em toda a literatura está presente a fantasia, ‘a fuga do real’, e ao mesmo tempo, está presente a realidade histórica determinada em que a criação literária se desenvolve. Daí a riqueza de significação que o texto literário chega a ter*”. De modo que um “*sociólogo pode ler um romance e interpretá-lo como um documento sociológico*”. (Konder: 1992, p. 320) É sob essa perspectiva que estudaremos os textos de Lobato entendemos que, mesmo sob forma literária, este autor pode revelar-nos questões importantes sobre um período específico do país. E mais, revelá-lo a partir de um olhar específico que difere dos seus contemporâneos literatos. Nossa proposta é desvendar este sujeito que fala. Sujeito social que desvenda um Brasil diferentemente dos simbolistas e modernistas. Apesar e por causa do seu sentimento da própria decadência, Lobato constrói um projeto fortemente marcado por concepções peculiares de modernização. Marisa Lajolo, ao biografar Monteiro Lobato na obra *A modernidade do contra* (1985), observa que o escritor já professava uma grande preocupação com a modernização do país

² Conforme Sergio Miceli (2001) no livro *Intelectuais à brasileira* José Bento Monteiro Lobato foi “Filho e neto de grandes proprietários de terras na região paulista do Vale do Paraíba, teve a educação esmerada que em geral recebiam os jovens dessa fração da classe dominante. A morte de seu pai ocorre no momento em que cursava os preparatórios então exigidos para matrícula no curso superior. Como para seu avô, o visconde de Tremembé, não houvesse outro caminho possível a não ser torná-lo um bacharel, nem mesmo lhe permitiria tentar o ingresso na Escola de Belas-Artes ou na Escola de Engenharia, as duas outras alternativas entre as quais podia se dar ao luxo de hesitar um herdeiro de quase 2 mil alqueires. (...) (Miceli: 2001, p. 98)

antes mesmo das manifestações modernistas da década de 1920, expressou-se publicamente contra a atitude colonialista dos brasileiros cultos que “mantinham os olhos em Paris”. Daí a preocupação de Monteiro Lobato em inaugurar uma escrita calçada em valores nacionais, formadores do seu modernismo *avant La lettre*. Ao iniciar o conto *Cidades Mortas*, Lobato coloca para o leitor suas impressões sobre a decadência cafeeira no Vale do Paraíba ao criticar as características do desenvolvimento brasileiro, chama-o de “progresso cigano”. Podemos observar que há um encontro entre o início e o fim do conto fechando a narrativa em um movimento cíclico, o que demonstra que neste momento, as possíveis saídas para o fim da “república do café” não podiam ser vistas. No início do conto, Monteiro Lobato critica o “progresso cigano”, feito sob a exploração da terra através do cultivo do café, que na visão dele teria sido o causador da estagnação da região e, no final do mesmo conto, termina elogiando o mesmo “progresso cigano” que criticara no início da narrativa; progresso esse agora na forma assumida pela cafeicultura do oeste paulista. Esse tipo de ambigüidade do narrador está presente em todo o texto, com o autor observando o embate entre atraso e progresso, passado e presente, Vale do Paraíba e Oeste Paulista. Este movimento cíclico aponta uma espécie de entrave, de processo repetitivo e que não avança. Podemos sugerir que a realidade na qual Lobato está inserido ainda não lhe permite ver uma saída para esse estado de coisas: uma superação do ruralismo que marca a Primeira República bem como de uma economia que não seja baseada na produção agro-exportadora do café. É certo que no Oeste Paulista³ o braço escravo cedia lugar para o trabalhador livre, mas a agricultura baseada na grande propriedade e o poder ampliado –

³ Verena Stolke (1986), em sua obra *Cafeicultura homens, mulheres e capital (1850 – 1980)*, escreve que em meados do século XIX, o esgotamento das terras férteis do Vale contribuiu para a migração da zona cafeeira para a formação de grandes fazendas no Oeste de São Paulo, numa época em que este estado tornou-se o centro exportador de café mais importante do mundo.

tanto político como econômico – do fazendeiro de café se mantinha. Mais tarde, Lobato terá outro projeto para o país, mas neste momento não nos apresenta isso.

Podemos observar que no conto *Cidades Mortas* este olhar narrativo diagnostica a decadência da cafeicultura na região do Vale do Paraíba, decreta a sua morte. Esse decreto de morte se evidencia quando afirma que: “*umas tantas cidades moribundas arrastam um viver decrépito*”. *Cidades Mortas*, expressão que nos dá a idéia de algo que está morrendo e prestes a estagnar-se. Portanto, uma visão decadentista e mórbida sobre os destinos da região da qual fala.

Mais adiante, podemos ler que, segundo quem fala, a região está morta e não há mais recursos para saná-la de sua paralisia. Nas suas palavras, essas zonas estão tolhidas de “insanável caquexia”. Ou seja, não há mais perspectivas de melhoria ou superação da decadência. A imagem que resta é a de deserto: “*De banda a banda, o deserto – o tremendo deserto que o Átila café criou.*” (Lobato: 1995, p. 24)

Podemos dizer também que esse narrador sempre se reporta ao passado, relembra os velhos tempos quando, segundo ele, essas cidades eram vivas. O embate entre passado e presente se verifica aqui quando o narrador, ao falar do presente, o observa a partir do passado, o seu referencial de bons tempos. Por isso, o olhar entende o tempo corrente como perdedor, e a narrativa se faz trágica: “*Em São Paulo, temos perfeito exemplo disso na depressão profunda que entorpece boa parte do chamado Norte. / Ali tudo foi, nada é. Não se conjugam verbos no presente. Tudo é pretérito*”. (Lobato: 1995, p. 21)

A expressão “*ali tudo foi, nada é*”, constitui uma afirmação categórica de que essa região agrária produtora de café acabou-se, estagnou-se.

Cidades que conheceram o apogeu e o declínio no rastro do café

Apontamos que a forma assumida por este narrador no entendimento que faz da realidade brasileira é a ambigüidade. Um exemplo, dessa forma ambígua no seu modo de ver é constatado a partir da observação feita por ele de que o viver nessas cidades se resume “*em chorar na mesquinhez de hoje as saudosas grandezas de dantes*”. (Lobato: 1995, p. 21)

Lobato critica quem lamenta as perdas sociais dessas cidades, mas ele também está inserido nesse contexto, também está lamentando as perdas de sua classe social: os fazendeiros de café decadentes da região do Vale do Paraíba que outrora foram prósperos e ostentadores desta prosperidade, como mostrará adiante.

Porque esse narrador fala a partir da decadência? Podemos entender que, ao declarar a morte da agricultura cafeeira valparaibana, o narrador social revela as impressões de uma fração da elite agrária cafeeicultora, que já não tem mais perspectivas como classe dominante.

O narrador critica as características do desenvolvimento capitalista brasileiro, afirma que “*nosso progresso é nômade e sujeito à paralisias súbitas*”. Para ele, as expressões “progresso nômade” e “paralisias súbitas” são utilizadas para explicar que, ao se ver, nosso desenvolvimento não se concretiza definitivamente: “*Radica-se mal*”. E na visão de quem fala, é deficiente e não cria raízes, esgota-se em uma região e muda para outra: “*conjugado a um grupo de fatores sempre os mesmos, reflui com eles duma região para outra*”. (Lobato: 1995, p. 21)

Observamos que, ao mesmo tempo em que esse narrador está diagnosticando a decadência também se mostra desconsolado com ela: “uma verdade que é um desconsolo, ressurgue de tantas ruínas: nosso progresso é nômade e sujeito à paralisias súbitas”. (Lobato: 1995, p. 21)

Podemos ver que, ao mesmo tempo em que se mostra saudosos, critica o choro dos fazendeiros, mas ainda que critique, acaba fazendo parte dessas lamúrias e lamentações. Lamenta o estado atual das antigas fazendas, escreve num tom de profunda morbidez:

As fazendas são Escórias de soberbo aspecto vistas de longe, entristecedoras quando se lhes chega ao pé. Ladeando a casa grande, senzalas vazias e terreiros de pedra com viçosas guaxumas nos interstícios... cafezais extintos, agregados dispersos. (Lobato: 1995, p. 24)

Além de uma lamúria, que perpassa todo o texto, vê-se que fala com saudade da fazenda dinâmica e produtiva dos velhos tempos. Mas, de uma forma sutil, lamenta também o fim de uma era em que este dinamismo estava sustentado no braço escravo. Ou seja, a atividade das senzalas, agora vazias, completa a idéia de que a época das fazendas sustentadas pela escravatura foi um grande tempo, tempo presente em seu pensamento: “*Ladeando a casa-grande, senzalas vazias...*”.

É importante chamar a atenção para este aspecto passadista do pensamento de Lobato neste seu texto de 1906, observamos que, aquele que será chamado de modernista, neste momento tem um olhar fortemente decadentista e trágico, revela uma característica típica da elite agrária brasileira que se acreditava eterna. Mas, ao mesmo tempo, Lobato já dá mostras do que será o seu pensamento futuro quando defende um projeto de desenvolvimento agrário para o país que passa pela melhoria das terras por intermédio do adubo. Isto é, ao reclamar das características do desenvolvimento brasileiro, observa que além do “progresso cigano”, outro fator que contribuiu para a decadência do Vale foi a falta de um tratamento adequado e racional do solo. Segundo ele, a fertilidade natural do solo pode levar ao desenvolvimento, mas esse fato não acontece porque:

... mal a uberdade se esvai, pela reiterada sucção de uma seiva não recomposta, como no velho mundo, pelo adubo, o

desenvolvimento da zona esmorece, foge dela o capital – e com ele os homens fortes aptos para o trabalho. (Lobato: 1995, p. 21)

A decadência também se dá porque não existiu interesse por parte dos fazendeiros em recompor os nutrientes do solo através da racionalidade técnica. Portanto, podemos dizer que, nesta sua crítica ou observação, o escritor pensa que se houvesse preocupação com os investimentos na lavoura e investimento do dinheiro de toda a produção, a situação seria outra:

Toda a seiva foi bebida e, sob forma de grão, ensacada e mandada para fora. Mas do ouro que veio em troca nem uma onça permaneceu ali, empregada em restaurar o torrão. (Lobato: 1995, p. 23)

De algum modo, pode-se dizer que, também se reclama aqui uma adaptação da sociedade brasileira ao “progresso” dos tempos modernos. E, nesse sentido, Lobato faz coro com os ruralistas “ilustrados” da Primeira República, que segundo Mendonça (1993) defendiam uma “*regeneração agrícola para o país*” emitindo suas considerações sobre a crise e “*auto-intitulando-se guias paladinos da classe agrícola*”. (Mendonça: 1993, p. 26) Segundo Mendonça (1993) devido ao estado da crise agrícola nos primeiros anos da República, o fio condutor dos debates ruralistas do período foi a “*modernização da agricultura e a maximização da produtividade dos empreendimentos agrários*”. (Mendonça: 1993, p. 26)

Mas, para o narrador do conto de Lobato, o rural do Vale já está decadente e prestes a morrer e não existe mais possibilidade de recuperá-lo. Certamente porque muito da grandeza da cafeicultura estava fundamentada numa base produtiva que não pode também ser reabilitada: a mão de obra escrava.

Decadência dos fazendeiros – uma fração da elite cafeicultora que está perdendo sua hegemonia.

Em *Cidades Mortas*, as ruas estão escuras e sombrias e o que se observa, segundo quem fala, são os decrepitos “casarões

apalaçados” como uma metáfora para designar a antiga civilização cafeeira. Ou seja, casarões que estão lá para comprovar que houve um tempo próspero. Podemos interrogar que prosperidade era essa, que o narrador define por signos:

Pelas ruas ermas, onde o transeunte é raro, não matracoleja sequer uma carroça; de há muito, em matéria de rodas, se voltou aos rodízios desse rechinante símbolo do viver colonial – o carro de boi. Erguem-se por ali sóbrios casarões apalaçados, de dois e três andares – sólidos como fortalezas, tudo pedra, cal e cabiúna; casarões que lembram ossaturas de megatérios donde as carnes, o sangue, a vida para sempre refugiram. (Lobato: 1995, p. 22)

A idéia de permanência aparece em “*sóbrios casarões apalaçados ... sólidos como fortalezas ...*”. Ou seja, essas expressões nos dão a idéia de que a elite cafeeira se considerava eterna e imbatível. Mas, logo adiante, o próprio narrador nos oferece o diagnóstico de que parte dessa grandeza da elite cafeeira era baseada em ostentação:

Pelos salões vazios, cujos frisos dourados se recobrem da pátina dos anos e cujo estuque, lagarteado de fendas, esboroa à força de goteiras, paira o bafo da morte. Há nas paredes quadros antigos, crayons, figurando efígies de capitães-mores de barba em colar. (Lobato: 1995, p. 22)

Ao observar os salões refinados, com todos os seus objetos e ostentações que no passado foram motivo de orgulho da elite cafeeira, apenas confirma que houve um tempo próspero. Tempo em que essa elite, segundo Campos (1986) importou hábitos, costumes e idéias da *Belle Époque* parisiense.

Para ilustrar essa questão da ostentação do luxo importado, da exaltação em aparências do poder de mando dos fazendeiros, podemos citar o que escreve Hernâni Donato (1950) em *Filhos do Destino*, que ao falar da expansão do café para o Oeste Paulista, observa a reiteração do mesmo estilo já visto no Vale do Paraíba:

Mil novecentos e dezenove. A zona do café. A época do café. Tempo milionário da invasão vegetal. O café rompeu todas as

comportas e dominou o Estado. Dois bilhões de cafeeiros alinharam-se na planície. Jamais em qualquer tempo ou país, o homem criou uma cultura tão vasta. Tudo cede diante do café e para qualquer lado que se vá ou se olhe, é sempre ele que se apresenta. Os donos da terra rivalizam no luxo. Mandam buscar na capital por cifras alucinantes as novidades da técnica e do conforto. Toda a gente guarda dinheiro e adquire vícios. Os cafeicultores não pedem. São os senhores do país. Ordenam. Deus dá o fazendeiro distribui. A política é feita nos alpendres das 'casas de fazenda'. (*apud* Ellis: 1976, p. 144)

O que podemos inferir dessa citação é que o autor fala da situação específica do Oeste Paulista, que, como vemos, não deixou de ser constituída com os mesmos elementos, ou com a mesma ética de classe, agora transportada do Vale do Paraíba para o outro lado do estado.

E, para esse setor que fundamentalmente não dispensava a ostentação e o luxo, como elementos intrínsecos ao poder de classe à crise das perdas econômicas sobrevêm as lamentações das perdas sociais, como observa nosso narrador e também observariam os que escreveriam sobre o oeste paulista: “*Vivem dentro, mesquinamente, vergôntes mortijas de famílias fidalgas de boa prosápia entroncada na nobiliarquia lusitana*”. (Lobato: 1995, p. 22).

Podemos observar que Lobato fala com certa ironia, mas ao mesmo tempo com um sentido de tragédia, daqueles que se consideravam como uma classe superior e se orgulhavam de pertencerem à família dos quatrocentões e passam a amargar um viver mesquinho.

Nas entrelinhas, há um narrador que decreta a morte social, econômica e política dessa classe. Os salões refinados, com toda ostentação que no passado foi motivo de orgulho da elite cafeicultora, estão apenas confirmando que houve um tempo de glória onde o “chic” era importar moda francesa. Mas a morte tomara conta de todos e dos antigos barões do café, que figuram nos quadros das paredes, ninguém mais se lembrava de seus nomes.

Esse fato já fazia parte do “Brasil Velho” que, segundo um certo parâmetro, o narrador quer ver superado, embora mantenha deste tempo uma certa nostalgia, como vimos em outras partes do conto:

Há sobre os aparadores Luis XV brônzeos candelabros de dezoito velas, esverdecidos de azinhavre. Mas nem se acendem as velas nem se guardam os nomes dos enquadros – e por tudo se agruma o bolor rânido da velhice. (Lobato: 1995, p. 22)

A idéia de bolor rânido de velhice carrega a proposta de passado e não exatamente de tradição. Um passado que não poderia, nas condições em que o país se apresentava fazer parte do futuro: o progresso cigano deixa rastros de destruição. No entanto, ainda que o autor não vislumbre, compunha o futuro da mesma forma. A ostentação e o bolor da estrutura de produção permaneciam – e muito dos elementos da estrutura social – no progresso cigano que migrara para o outro lado do estado. Teria de fato essa elite saído de cena e permanecido na sua morte trágica? Onde está essa elite agrária decadente que Lobato coloca como perdedora? O próprio autor observa que: “... *o dono está no Rio, em São Paulo, na Europa*”. (Lobato: 1995, p. 24) Ou seja, as perdas aconteceram somente na produção cafeeira, isto porque, de uma forma ou de outra, essa elite, com as influências que exercia, acabava encontrando meios para sobreviver. Um exemplo são os bacharéis que Lobato critica chamando-os de “*sinecuristas acarrapitados ao orçamento: juiz, coletor, delegado*”. (Lobato: 1995, p. 22)

Para Monteiro Lobato, a velha elite encontrava meios sociais para manter as suas influências, ainda que por outros caminhos. Esta era a condição do próprio Lobato: herdara por influência do avô, o cargo que ocupava. Ao mesmo tempo em que critica o que chama de “pátria do bacharelismo” referindo-se àqueles que exercem cargos públicos e que “ganham ser fazer nada”, o próprio Lobato, segundo Campos (1986) recebeu uma nomeação em 1907, para ser promotor público na cidade de Areias: “*A cavação da promotoria como o próprio Lobato definiu, deveu-*

se às relações de sua família com o então Secretário de estado, Washington Luiz” (Campos: 1986, p. 10).

Quer dizer, era uma prática comum às famílias da oligarquia cafeeicultora (agora em especial a decadente) a “pressão” através das influências políticas e sociais, das relações de favores e dependência tão comum à história brasileira, para obterem empregos públicos. Como o próprio Lobato escreve lhe desgostava este tipo de coisas, mas a situação parecia insuperável neste momento: uma prática social e política de classe. Podemos sugerir que daí deriva a forma ambígua dos seus escritos desse período: a noção de que há um estado de coisas a superar, mas ainda não se define no horizonte um projeto de nação de outro tipo. Há uma preocupação de certa forma modernizante, mas, ao mesmo tempo, um forte condicionamento que reafirma a lógica da sociedade rural brasileira nos primeiros anos da República.

Mas, se tomarmos o pequeno texto de Lobato, publicado em *Cidades Mortas* veremos que sua perspectiva inclui uma particularidade: vê com olhos críticos a classe proprietária, sugere que os fazendeiros são “incapazes de pensar”.

O velho Torquato dá relevo a que conta à força de imagens engraçadas ou apólogos. Ontem explicava o mal da nossa raça: *preguiça de pensar*. E restringindo o asserto à classe agrícola: / – Se o governo agarrasse um cento de fazendeiros dos mais ilustres e os trancasse nesta sala, com cem machados naquele canto e uma floresta virgem ali adiante; e se naquele quarto pusesse uma mesa com papel, pena e tinta, e lhes dissesse: “Ou vocês *pensam* meia hora naquele papel ou botam abaixo aquela mata”, daí a cinco minutos *cento e um* machados pipocavam nas perobas!... (LOBATO: 1995, p. 33)

Isto é, até podem ser empreendedores (derrubarem a mata – coisa que certamente ordenariam que fosse feita, pois, sabe-se que a elite proprietária também tinha em má consideração o trabalho manual), mas não são muito acostumados à racionalidade, ao planejamento. Em outro texto, Lobato vai comparar o fazendeiro ao

Jeca Tatu, que ele entende ser o retrato do parasitismo, acomodado por excelência.

Quer dizer, há uma crítica do autor ao estado de coisas, mas não há meio de ver no horizonte uma saída. Por isso, terminará o texto elogiando o café – o “Átila café” que destrói a uberidade do solo – na sua forma assumida no oeste paulista:

O progresso cigano, quando um dia levantou acampamento dali, rumo Oeste, esqueceu de levar consigo aquele isolador de fios telegráficos... E lá ficará ele, atestando mudamente uma grandeza morta, até que decorram os muitos decênios necessários para que a ruína consuma o rijo poste de ‘candeia’ ao qual o amarraram um dia – no tempo feliz que Ribeirão Preto era ali... (Lobato: 1995, p. 22, grifos nossos)

Que rural é esse que podemos ver em Lobato? De um lado a experiência de perda da fração cafeicultora do Vale do Paraíba, que encontra um jeito de sobreviver a partir das antigas influências. Perdeu economicamente, mas garante espaço no estado através de cargos públicos, tal como aquele que ocupa o próprio escritor valparaibano. O “outro” rural é o do oeste paulista que aparece como aquele capaz de fazer uma trajetória diferente da trajetória feita no Vale do Paraíba. Trajetória esta marcada pela mão de obra livre, ao contrário do proprietário escravista da região sobre a qual escreve Lobato. Ribeirão Preto, o novo “lugar” do café, promete uma nova forma de exploração no oeste do estado? “Transfiltrou-se para oeste”, mas, a “felicidade” também será cigana, como o progresso do qual fala Lobato no início deste texto.

A história mostraria que a pátria do café e do bacharelismo ainda seria dominante até 1930. A morbidez, o fim de era que perpassa o texto de Lobato não significa a morte dessa elite. A morte desta parece ter se restringido aos signos abandonados: os casarões, as senzalas, os lustres, etc. Pois, os seus antigos donos estão em São Paulo, no Rio ou na Europa.

Como observamos, existe um outro lado neste abandono que Lobato descreve com a mesma morbidez mas com um certo

desdém: a sorte dos trabalhadores e das pessoas que viviam nestas cidades, cuja vida econômica e social dependia totalmente do café.

Avultam em números, nas ruas centrais, casas sem janelas, só portas três e quatro: antigos armazéns hoje fechados, porque o comércio desertou também. Em certa praça vazia, vestígios vagos de ‘monumento’ de vulto: o antigo teatro – um teatro onde já ressoou a voz de Rossina Stolze, de Candiani... (...) Não há na cidade exangue nem pedreiros nem carapinas; fizeram-se estes remendões; aqueles, meros demolidores – tanto vai da última construção. (Lobato: 1995, p. 22)

Tudo que dependia efetivamente da monocultura do café fica à deriva. Os trabalhadores ficam sem as suas atividades e padecem as perdas nas cidades mortas. Há mais conseqüências nas relações de sociabilidade, que os fazendeiros que migraram junto com o fim da fertilidade e exploração do braço escravo, não parecem sofrer:

Da geração nova, os rapazes debandam cedo, quase meninos ainda; só ficam as moças – sempre fincadas de cotovelos à janela, negaceando um marido que é um mito em terra assim, onde os casadouros fogem. Pescam, às vezes, as mais jeitosas, o seu promotorzinho, o seu delegadozinho de carreira – e o caso vira prodigioso acontecimento histórico, criador de lenda. (Lobato: 1995, p. 22)

O tom de Lobato aqui não é mais de penúria, mas de ironia. A situação das famílias de “fidalgas de boa prosápia” é a da grande perda, pois são ou foram donos dos “palácios mortos das cidades mortas”. Em contraste, a situação das moças que dependiam do casamento para alçar qualquer posição social é digna de riso: tentam “pescar” um marido entre os funcionários públicos que por força das circunstâncias permanecem ou migram para a cidade. A vida das cidades do Vale dependia da produção agro-exportadora, tudo dependia do café e girava em torno dele: a vida do teatro, as construções e também a sociabilidade. Fica claro que o cafeicultor exercia um poder ampliado através do patriarcalismo porque dele dependia indiretamente até o bom casamento para as moças do

lugar. E a situação dos pobres não recebe o mesmo tratamento na prosa de Lobato, há certa ironia e “desconfiança” que denuncia um olhar de classe além das influências naturalistas e racistas dos escritos da década de 10:

O resto é a ‘mob’: velhos mestiços de miserável descendência, roídos de opilação e álcool; famílias decaídas, a viverem misteriosamente umas, outras à custa do parco auxílio enviado de fora por um filho mais audacioso que emigrou. ‘Boa gente’, que vive de aparas (...) Cafezais extintos. Agregados dispersos. Subsistem unicamente, como lagartixas na pedra, um pugilo de caboclos opilados, de esclerótica biliosa, inermes, incapazes de fecundar a terra, incapazes de abandonar a querência, verdadeiros vegetais de carne que não florescem nem frutificam – fauna cadavérica de última fase a roer os derradeiros capões de café escondidos nos grotões. (Lobato, 1995, p. 22)

A “mob” é o resto, de miserável descendência, assim como os caboclos incapazes de fecundar a terra. Quer dizer, a população pobre no Brasil oligárquico, fosse rural ou urbana, só existia à sombra do vigor da produção do café, vigor este dependente da grande propriedade e da elite cafeicultora. Caso contrário, seriam como “lagartixas na pedra” ou “verdadeiros vegetais”. Este narrador sugere que, ao extinguir a produção cafeeira, extingue-se também, as pessoas que dependiam dela.

Monteiro Lobato revela-se como parte da elite cafeicultora decadente, como um narrador de classe. Os trabalhadores, a gente pobre serve à propriedade, aos seus caprichos ciganos. Mas a gente pobre não faz parte da tragédia da grande perda. Mas quem perde realmente? Se a elite migrou assim como o café, podemos dizer que as pessoas pobres, os trabalhadores, as moças casadouras, os velhos caboclos opilados, os velhos mestiços é que fazem parte da cidade morta, junto com os armazéns fechados, os salões onde a elite desfilava seu poderio estão vazios e sem significado, com os candelabros e palacetes em ruínas.

Bibliografia

CAMPOS, André Luiz. *A República do Picapau Amarelo*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ELLIS, Mirian. *O Café literatura e história*. São Paulo: Edições Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

KONDE, Leandro. “A sabedoria Humilde na Firmeza do engajamento”. In: D’Incao e Scarabôto (organizadores) *Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antonio Candido*. São Paulo: Companhia das Letras e Instituto Moreira Salles, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Lobato: A modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LOBATO, Monteiro. *Cidades Mortas*, 8^a. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888 – 1931)*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MICELI, Sergio. *Intelectuais a brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

STOLKE, Verena. *Cafecultura: homens, mulheres e capital (1850-1980)*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

**EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS
EDUCACIONAIS**

A PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DE NÓVOA, TARDIF E ZEICHNER

Tiago Locatelli¹

Introdução

A formação de professores com base consistente e qualificada tem-se demonstrado como um dos principais objetivos de todas as Universidades com suas respectivas licenciaturas na área do conhecimento. O tema formação de professores está sempre presente nas linhas de pesquisa da grande maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do país. Como consequência, esta temática é parte integrante dos conteúdos da Associação Nacional de Pós – graduação (ANPED), tendo suas principais considerações e investigações desenvolvidas sobre o tema, presente nos Grupos de trabalho (GT), estando disponíveis em ambiente online, possibilitando o acesso a todos os estudantes e pesquisadores interessados em conhecer as produções do respectivo tema.

Antes de iniciar o debate mais detalhado da formação de professores, torna-se essencial compreender o conceito de docência, conceito fundamental associado à formação de professores. Segundo Cunha (2010, p. 2),

o termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com o *discere*, que significa apreender. Assim, a docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral.

¹ Licenciado Pleno em de Educação Física; Especialista em Psicomotricidade Educacional; Mestrando em Educação e Bolsista Promestre pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Contato: tlocatel@gmail.com.

A formação de professores é um tema amplo e complexo, sendo assim, existem muitos pesquisadores que produzem diversificados materiais científicos. Tratando-se da formação de professores, percebemos que este tema será bifurcado principalmente em duas grandes vertentes, que possuem classificações e conhecimentos muito distintos, sendo elas as seguintes: formação continuada de professores; e formação inicial de professores.

A formação continuada de professores conforme Nóvoa (1995) *apud* Escorsin (2008), é mais do que uma aquisição de técnicas e de conhecimentos, é um momento-chave da socialização e da configuração profissional. Assim, a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Já na formação inicial de professores segundo Tardif (2010), ela é dependente da Universidade e do corpo de formadores. As Universidades e os formadores universitários assumem o papel de produção e legitimação da grande maioria dos saberes científicos. Ao professor compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação.

Em se tratando da formação inicial de professores existem alguns vieses muito evidentes, e acaba-se confundindo outros temas variados com a formação de professores, que acabam por gerar possíveis controversas. Um dos principais diz respeito à questão dos saberes docentes. Conforme Tardif (2010, p. 36), os saberes docentes são definidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto o período da formação profissional de docentes é apenas parte integrante e muito importante dos saberes docentes, que são compostos por uma série de saberes, advindos de várias outras fontes.

Quando se aborda à formação inicial de professores, não podem ser desconsideradas as políticas educacionais, para a realização de uma análise profunda e consistente. Algumas das principais políticas educacionais para a formação inicial de professores são citadas por Scheibe (2010), dentre elas podemos destacar, o Plano Nacional de Educação (PNE), que em seu capítulo sobre o magistério da educação básica destaca a exigência de profissionais cada vez mais qualificados e com permanente atualização. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, requer curso de graduação plena ou licenciatura. A mesma autora relata os tratados do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, afirma que é demandado um profissional do magistério capaz de aprender a aprender e de uma formação de base generalista.

Sendo assim, a partir dos diversos conceitos abordados, tem-se por objetivo neste artigo ratificar três modelos teórico-metodológicos atuais sobre a temática da formação inicial de professores, a luz de autores contemporâneos que tem estudos e publicações sobre o tema. Dentre eles podemos destacar Maurice Tardif, António Nóvoa e Kenneth M. Zeichner, que são citados como referências na grande maioria de trabalhos científicos que tratam da formação de professores.

Metodologia

Este artigo irá propor uma sistematização teórico-metodológica, dos principais conceitos sobre o tema formação de professores, centrando especialmente sua atenção na formação inicial dos mesmos. Serão apresentados três autores atuais² e principais desta temática, o norte-americano Kenneth Zeichner, o português António Nóvoa e o canadense Maurice Tardif. Eles serão

² Fontes utilizadas para a obtenção das informações, ver nas referências.

analisados isoladamente e não terão suas bases epistemológicas de conhecimento aprofundadas, sendo foco desta investigação algumas das suas principais obras, dentre livros e artigos científicos. Este estudo somente irá analisar alguns de seus conceitos essenciais que tratam da formação inicial de professores, sendo que muitas ideias dos mesmos não serão abordadas, pela imensa e qualificada construção de conhecimento que esses autores e pesquisadores são protagonistas nas últimas décadas.

Resultados e Discussão:

Serão apresentadas as três teorias dos autores citados acima, com a base conceitual extraída das suas principais obras.

Kenneth Zeichner: Formação reflexiva de professores

Para iniciar a compreensão das ideias de Zeichner (1993), é necessário entender o conceito de reflexão. Ela significa uma reação contra o fato dos professores serem vistos como técnicos, que se limita a cumprir o que os outros lhe ditam de fora de sua aula, ou seja, é a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, sendo os professores meros participantes passivos no processo. Os professores são profissionais que sempre devem desempenhar um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho docente, reconhecendo que o ensino precisa voltar às suas mãos. Reflexão também significa que a produção de conhecimento não é de exclusividade das Universidades e centros de pesquisa. Os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base solidificada de conhecimentos do ensino.

O conceito de professor enquanto prático reflexivo leva em conta a experiência que reside na prática e atuação dos bons professores. O processo de compreensão e melhora do ensino do professor deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência, na sua própria rotina pedagógica. Reflexão ainda significa reconhecer que o processo de aprender e ensinar se

prolonga durante toda a carreira do professor, independentemente do que é feito nos programas de formação de professores. Na melhor das hipóteses a formação inicial de professores pode preparar professores para começar a ensinar. Com a prática de um ensino reflexivo, os formadores de professores têm o dever de ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinar e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento enquanto profissionais.

Segundo Dewey *apud* Zeichner (1993), a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Refletir é um processo que implica também na busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Refletir implica intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A reflexão necessita de três ações básicas: abertura de espírito, que se refere ao desejo ativo de ouvir mais do que uma única opinião, atendendo a possíveis alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo nas maiores convicções; atitude de responsabilidade, que implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação, porque os professores responsáveis estão a fazer o que fazem; sinceridade, a abertura do espírito e a responsabilidade devem ser componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela própria aprendizagem, determinando um processo de autonomia.

Os professores da Universidade de Wisconsin-Madison, citados como exemplo na sua obra, partem do princípio que os estudantes não conhecem muito sobre história, matemática, saúde e eles consideram como sua missão o ensino desse conteúdo, assim como, o saber pedagógico do conteúdo e o saber pedagógico geral. O saber é visto como uma construção social dentro de determinados contextos sociais e históricos. Os estudantes apresentam conhecimentos prévios sobre os mais variados assuntos representando diversas posições teóricas e políticas. Os professores proporcionam o contato com múltiplas perspectivas e com sua

análise e reflexão, levando os alunos a reexaminar/reconstruir sua própria compreensão.

As disciplinas curriculares são vistas mais como atividades de investigação (reflexão) e construção de modelos, do que como um saber objetivo, estático que se transmite e se aprende. A maior parte da atenção dada à investigação sobre o ensino é específica de vários domínios. A formação integra a maioria das questões que acentuam muito o papel da investigação em geral sobre o ensino através de métodos específicos (estratégias de ensino, organização, gestão da aula). A investigação sobre o ensino deseja ajudar os estudantes a tornarem-se consumidores críticos desta investigação, além de serem pessoas capazes de participarem da sua criação.

Algumas das características mais marcantes do programa de formação de Zeichner é o seu impulso desenvolvimentista (reconstrução social do ensino). Através dele tenta-se desenvolver a capacidade dos estudantes de orientarem o seu ensino de modo a que este incorpore as culturas dos seus alunos a construir o saber, do que limitar-se a transmitir-lhes saber. Não se pode afirmar que a reflexão em geral é o objetivo dos programas de formação de professores deste autor. A reflexão que se busca incentivar nos programas de formação de professores faz menção a reflexão entre os próprios professores formadores, entre os professores formadores e estudantes e a reflexão entre os próprios estudantes.

Conforme o autor estudado, para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores não basta olhar para o conteúdo curricular. É preciso ver também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa, ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é o que o fazem (processo reflexivo). A abordagem é representada por todos esses fatores e não apenas pelo conteúdo curricular formal.

António Nóvoa: Formação Inicial de professores

António Nóvoa tem-se demonstrado num dos maiores expoentes da atualidade na questão da formação de professores. Este autor desenvolveu inúmeras obras na área da educação que perpassam por diversos temas e coordenou vários livros que tratam de temáticas variadas relacionadas aos professores. Para analisar a formação inicial de professores, será utilizada mais que uma obra deste autor. Os seus conceitos de formação inicial e continuada de professores vão-se entrelaçando em meio a sua teoria, o que torna indissociável a separação destes dois temas, porém tem-se como objetivo respeitar ao máximo as metas e objetivos propostos da investigação.

Nóvoa (2007) afirma que os programas de formação de professores têm que ser desenvolvidos objetivando o relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se. O trabalho desenvolvido deve ser individual e coletivo tendo como um dos focos o desenvolvimento da reflexão.

Os professores têm que ser formados não apenas nos aspectos pedagógicos, mas acima de tudo também para uma relação social com as comunidades locais. Os programas de formação de professores são iniciativas que devem acentuar o papel dos professores como investigadores, executando estratégias que vão desde os seminários de observação mútua até aos espaços da prática reflexiva, desde os laboratórios de análise coletiva das práticas, até aos dispositivos de supervisão dialógica. É preciso destacar que o trabalho pedagógico dos futuros professores não é uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise. Segundo o autor, um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam em determinadas situações sem a sua ajuda.

Nóvoa sistematiza cinco principais propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores e estão descritas abaixo:

1) A formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

As discussões sobre educação continuam marcadas pelo discurso e dicotomia entre teoria/prática. Deve-se instituir em práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, abandonando-se a ideia de que a profissão docente é definida, primordialmente, pela capacidade de transmitir determinados saberes. Nóvoa em um de seus estudos acompanhou um grupo de estudantes e professores de Medicina num hospital universitário, observou quatro aspectos relevantes de sua formação: a) o modo como ela se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; b) a identificação de conceitos que precisam de aprofundamentos teóricos, especificamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; c) a existência de uma reflexão coletiva, sem confundir os papéis de cada um (médicos, estagiários, etc.), objetivando mobilizar um conhecimento pertinente; d) a preocupação com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de realizar melhorias aonde é necessário. Esse modelo pode servir de inspiração para a formação de professores.

A formação de professores teria mais qualidade se fosse organizada, preferentemente, a partir de situações concretas de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Para ser professor não é apenas necessário dominar uma gama de conhecimentos, é preciso compreendê-los em todas as suas dimensões. É importante idealizar a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade das mudanças nas rotinas de

trabalho, pessoais, organizacionais. Inovar é um elemento central do próprio processo de formação.

2) A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

De certa maneira significa devolver a formação de professores aos professores. A frase remete-nos a ideia que o professor foi afastado dos programas de formação. E realmente isso é verdade, os médicos, os engenheiros ou os arquitetos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores.

Houve grupos que ao longo do tempo, foram assumindo responsabilidades cada vez maiores na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, designando aos próprios professores para um papel menos importante. Nóvoa afirma que existe um conjunto vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação. Não é negado que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional.

Percebe-se um envolvimento muito forte, de uma série de especialistas e de entidades que definem os currículos da formação de professores, a entrada na profissão docente, as regras de período probatório e o juízo sobre os desempenhos profissionais. Estes especialistas são fortemente influenciados pelas organizações internacionais (União Europeia, BIRD etc.) e ocupam um espaço que deveria ser da responsabilidade dos professores mais experientes. Em virtude deste cenário Nóvoa insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão docente.

Um momento essencial na formação de professores é a fase que Nóvoa conceitua como indução profissional, isto é, o período dos primeiros anos de exercício e prática docente. A vida profissional constitui-se nos anos iniciais e na forma de integração da escola e no professores. Neste período transita-se de aluno para professor sendo fundamental consolidar as bases de uma formação.

3) A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

Nóvoa afirma que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que não podemos separar as dimensões pessoais e profissionais, que ensinamos aquilo que somos, naquilo que somos, importando assim, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Muitas dificuldades encontradas pelos professores dizem respeito à dimensão humana e relacional do ensino, neste “corpo-a-corpo” diário que o professor é obrigado a vivenciar. Esta relação exige que os professores sejam pessoas íntegras e inteiras. É fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

É essencial estimular nos futuros professores nos primeiros anos de exercício profissional, atividades práticas de auto-formação, construir narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. A formação deve contribuir para criar hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais na profissão, sendo definida pelas referências pessoais.

4) A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

Uma das realidades do século XXI conforme Nóvoa é a emergência de um professor coletivo. Atualmente a complexidade do trabalho escolar necessita do aprofundamento da equipe

pedagógica. A competência coletiva é mais que a definição do somatório das competências individuais. É necessário um corpo de profissionais enriquecidos, integrando na cultura docente um conjunto de técnicas coletivas de produção e de regulação do trabalho docente.

A formação de professores deve ser realizada estabelecendo-se parcerias no interior e no exterior do mundo profissional, pois atualmente apresenta-se como característica o trabalho cooperativo dos professores. Os professores têm regras e procedimentos que devem ser aprendidos e exercitados nas escolas de formação, nos primeiros anos de exercício docente.

5) A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Sem dúvidas no âmbito da Educação, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos, sendo assim, é necessário aprender algumas estratégias destacadas pelo autor como: comunicar-se com o público; ter uma voz pública; conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola. Deve-se retomar a tradição da formação de professores que procurava acentuar o papel social dos professores. Hoje em dia, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação.

Na formação dos professores estamos frente a uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Os programas de formação devem compreender esta nova realidade da profissão docente.

Maurice Tardif: A Formação Profissional

Tardif (2010) afirma que a formação inicial de professores para o magistério deve ser repensada desde já. A formação existente é baseada em conhecimentos disciplinares, produzidos nos laboratórios das grandes Universidades, sem nenhuma conexão com a atuação do profissional, devendo ser em seguida aplicados para por meio de estágios ou de outros tipos de atividade. Esse tipo de formação disciplinar e aplicacionista não tem mais sentido atualmente.

Devem-se implementar modelos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados de fato e de direito, formadores dos futuros professores, oportunizando espaços maiores para que os professores de profissão se tornem parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas.

A formação dos professores deve ser sustentada por conhecimentos específicos a sua profissão e oriundos dela. O modelo de formação atual é dominado por lógicas disciplinares, e não profissionais. São ensinadas teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, histórias, pedagógicas, que foram criadas na grande maioria sem conexão com o ensino, tampouco com as realidades do ofício de professor.

Essas teorias são elaboradas muitas vezes por professores que nunca colocaram os pés numa sala de aula, ou ainda, nunca demonstraram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas. Assim sendo, as teorias elaboradas, não tem nenhuma eficácia e valor prático e simbólico para os professores de profissão. O maior desafio para a formação inicial de professores nos próximos anos é a de se abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos (professores de profissão), dentro do próprio currículo.

A formação inicial é na maioria das vezes organizada em lógicas disciplinares, seu funcionamento é característico por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas com carga horária específica. Essas disciplinas não têm relação

entre elas, constituindo unidades autônomas fechadas e de curta duração, com pouco impacto sobre os alunos.

Atualmente os programas de formação de professores são organizados conforme um modelo aplicacionista de conhecimento. Os alunos passam certo período nas universidades, “assistindo aulas” construídas por base de disciplinas com conteúdos formados de natureza declarativa. Após os alunos vão estagiar para aplicar esses conhecimentos. Quando é finalizado esse estágio os novos professores começam a trabalhar sozinhos, aprendendo a profissão (o ofício de professor) através da prática, percebendo na maioria das vezes que seu conteúdo abordado na formação inicial não esteve enraizado com a realidade cotidiana.

O que precisa seriamente ser revisto nos programas iniciais da formação de professores é a abertura de um espaço maior para a lógica da formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como uma “tabula rasa”, aos quais os professores formadores se restringem a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

Não é realizado um trabalho consistente com as crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas desses alunos, através das quais esses futuros professores recebam e processem esses conhecimentos e informações. Para atingir esse objetivo a formação inicial deve ser orientada por análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão, sendo balizada por um enfoque reflexivo, levando em conta as condições reais do trabalho docente.

As políticas da formação de professores devem atribuir ao profissional o status de verdadeiro ator dentro do sistema escolar e não o papel de simples técnico ou executor na educação. Questões históricas podem explicar o papel atual da desvalorização dos saberes docentes dos professores. Uma delas diz respeito ao fato do professor ser associado a um corpo eclesial que agia com bases na virtude da obediência e vocação. A segunda afirma que após os professores tornarem-se corpos estatais, tiveram que se submeter e

colocar-se a serviço das missões que lhes eram concedidas pela autoridade pública. Os professores sempre foram dominados por instituições mais fortes, nas quais seu papel era associado à mera execução.

A formação de professores deve oferecer oportunidades para que os professores sejam sujeitos de seu próprio conhecimento, porém precisa-se dar-lhes espaços e tempo para que os mesmos possam agir de forma autônoma a partir de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. Na atualidade, os professores se encontram com muita frequência em último lugar na sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder da vida escolar, como também na organização e desenvolvimento de seu próprio trabalho.

Na formação de professores reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os próprios professores nos diferentes níveis de ensino. A profissão docente é dividida e luta muitas vezes contra si mesma, ao invés de se unificar e fortalecer como setor e profissão. Para exemplificar essa divisão são conhecidos certos discursos e pensamentos inúteis em que os professores do secundário criticam a competência e o valor do primário, cujas pesquisas acham fúteis e demasiadamente abstratas; os professores universitários consideram-se guardiões do saber, criticam os professores de profissão, entre outras.

Tardif deixa bem claro e defende a ideia da unidade da profissão docente do pré-escolar ao universitário e afirma que os professores serão reconhecidos socialmente como atores e sujeitos quando começarem a unir-se uns aos outros, como pessoas competentes e que se pode aprender com cada grau e nível de professor diferente (professor educação básica aprendendo com um professor de nível superior e vice-versa), para realizar um ofício comum. Este é um dos desafios ainda da formação inicial de professores.

Conclusões

Para o entendimento da temática da formação inicial de professores, a teoria destes três pesquisadores contemporâneos deve ser compreendida, levada em consideração e aplicada na prática formativa das licenciaturas nas Universidades. Muitos dos trabalhos científicos e acadêmicos têm como referências principais esses três autores, porém na realidade das licenciaturas atuais, seus conhecimentos construídos não são explicitados, trabalhados com relevância e consistência, salvo exceções. O objetivo deste artigo perpassa por confirmar e entender suas ideias principais, compreendendo também o contexto da formação de professores como um todo, levando em conta ainda alguns fatores que repercutem nesta prática reflexiva.

Além de três autores estudados de forma isolada, levando em conta suas principais conceituações e categorias, percebe-se certa relação, coerência e complementação nas teorias, destacando-se muitos pontos em comum e conceitos similares. Para uma profunda compreensão da proposta desses três autores é necessário ainda conhecer algumas de suas bases epistemológicas.

Por fim, percebendo como uma característica marcante nos estudos e pesquisas realizadas principalmente na formação de professores, o conhecimento científico que é dito e produzido como “novo”, foi elaborado a partir das matrizes atuais existentes e do aperfeiçoamento do “antigo” conhecimento. Na questão da formação inicial de professores não é diferente. Os três autores estudados buscam correlacionar e melhorar as teorias existentes, complementando os pontos que acham necessários, reforçando os conceitos já confirmados e aceitos, porém existem alguns conceitos e pontos que não são comuns, e ocorrem divergências no pensamento dos autores. Como sugestão para futura investigação, os pontos divergentes destes três autores poderiam ser desenvolvidos e sistematizados.

Referencias

ESCORSIN, A. Paula; GISI, M. L. *Formação continuada do professor universitário*. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94_56.pdf Acesso em 20 abr. 2011.

NÓVOA, António. *O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas*. Disponível em <http://areteeducar.blogspot.com/2007/07/o-espao-publico-da-educacao.html> Acesso em 15 mar. 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 325p.

VIEIRA, Sofia Lerche, et al. *Formação de professores políticas e debates*. 4.ed. São Paulo, Papirus, 2010. 174 p.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa, 1993, 131p.

UNIVERSIDADE E IDENTIDADES: DESAFIOS PARA A AMÉRICA LATINA

Renata Greco de Oliveira¹

Berenice Lurdes Borssoi²

Maria Elly Herz Genro³

Introdução

A busca por uma identificação do nosso continente nas práticas sociais, políticas e culturais da educação superior atende à necessidade de repensar a universidade como instituição articuladora na integração da América Latina. Constituindo assim um duplo desafio para a universidade frente à diversidade e pluralismo que ela mesma representa: fortalecer as redes e malhas que se articulam em possibilidades de integração e identidade latino-americana, ao mesmo tempo em que promove a internacionalização, a cooperação, sem perder-se na globalização neoliberal, mantendo a ideia de pertinência e responsabilidade social.

Pensar a universidade nos contextos latino-americanos remete antes, a uma retrospectiva da própria constituição da universidade na Europa moderna, momento político em que esta instituição ganhava novos contornos, se aproximando do perfil

¹ Mestranda em Educação pela UFRGS. Bolsista CNPq. E-mail: regreco@gmail.com.

² Mestranda em Educação pela UFRGS. Bolsista CNPq. E-mail: bereborssoi@bol.com.br.

³ Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do PPG/EDU da UFRGS. E-mail: mariaellyh8@gmail.com.

universitário contemporâneo, e distanciando-se das escolas medievais.

Caminhos e descaminhos da Universidade: da Europa à América Latina

A Revolução Francesa foi radical no campo educacional, aboliu oficialmente em 1793 as universidades, devido seu papel de serem representantes da aristocracia, e muitas nunca mais ressurgiram. A instituição universitária só foi restaurada treze anos depois por Napoleão em 1806, com a criação da universidade imperial, cuja proposta de organização era conhecida como modelo napoleônico (ROSSATO, 2005).

Os principais componentes da reforma napoleônica foram: a) *monopólio do Estado* – com o objetivo de formar sujeitos aptos para ocuparem cargos civis e militares mantendo o funcionamento do Império, por isso uma universidade a serviço do Estado; b) *a laicização da universidade* – objetivava um comportamento uniforme de pessoas a serviço do imperador; c) *as funções das universidades* – voltadas a criação de cinco faculdades tradicionais: direito, medicina, teologia, ciências e letras; e d) *a carreira pelo diploma* – requisito para exercer uma profissão (ROSSATO, 2005).

A Revolução Industrial na Inglaterra efetuou e viabilizou outro modelo para a instituição mas, foi a universidade de Berlin, criada por Guilherme Humbolt em 1809, que trouxe uma nova dimensão, *a experiência da pesquisa*. Segundo Humboldt “o Estado não deve considerar suas universidades nem como liceus nem como escolas técnicas. A universidade situava-se acima da escola e deveria oferecer a especialização em todos os ramos do saber” (ROSSATO, 2005, p. 86).

Humbolt e outros estudiosos persistiam na “necessidade de liberdade do ensino universitário em relação ao Estado”. Humbolt mencionado por Rossato (2005, p. 86) via “a universidade como a alma da sociedade e da cultura; assim, para desenvolver o mais alto

saber, era necessário absoluta liberdade de ensinar e aprender”. As universidades alemãs tornaram-se modelos para o norte da Europa, expandindo-se depois para os Estados Unidos, Rússia e Japão. Ela abriu as portas para a universidade contemporânea,

valorizou a erudição, acrescentando um novo elemento – a valorização da pesquisa; a universidade é uma comunidade, uma corporação de cientistas que devem desenvolver a pesquisa científica no contexto da universidade, e o ensino é uma ação complementar à pesquisa (ROSSATO, 2005, p. 86).

Apesar disso, a universidade continuava aristocrática e elitista. Goff (apud ROMANO, 2006, p. 18) dizia que “a universidade foi domesticada e auxiliou o mando absoluto do Estado e da Igreja”. Como tentativa para resposta ao problema, surgem as universidades populares, tendo como ideia a educação mútua e tornar a cultura das elites acessível ao proletariado, como tentativa de democratização cultural. No século XX esse movimento continua, surgem as universidades socialistas e a implantação de universidades em todos os países do mundo (ROSSATO, 2005).

Na América Latina, século XIX, quase todos os países passaram por muitas mudanças. Conseguiram sua independência, contudo não significava emancipação. As universidades não chegaram a desempenhar um papel decisivo nesse processo, resalta Rossato (2005). Nessa época a América Latina continuava buscando o seu modelo de ensino na Europa, onde as elites sociais mantinham o poder de decisões, afastando da universidade grandes camadas da população, influência marcante da reforma napoleônica. Isso ocasionou a implementação de universidades tradicionais, até por vontade dos governantes que buscavam manter o controle social. No mesmo momento, na Alemanha nascia a universidade da pesquisa e a universidade contemporânea, enquanto na América Latina reproduzia-se o modelo francês, que exerceu influência cultural sobre Portugal e Espanha com ideias iluministas e libertárias.

Esse modelo trouxe três consequências: “o estabelecimento de faculdades; as escolas isoladas foram uma adaptação; e a exigência do título para o exercício da profissão e a preparação das elites necessárias para o Estado”. O que foi denominado por Cunha de “dependência divergência” na América Latina, sobretudo no Brasil. Economicamente o país dependia da Inglaterra e culturalmente dependia da França (ROSSATO, 2005, p. 93).

O Manifesto de Córdoba de 1918 tem marca significativa para a universidade na América Latina. Lançado por Deodoro Rocca e chamado de “reforma universitária”, aconteceu na Universidade de Córdoba, Argentina. O movimento procurava destituir as oligarquias locais e nacionais, buscava “autonomia da universidade, democratização da sua direção e participação dos estudantes, manifestava o inconformismo das classes médias latino-americanas” (ROSSATO, 2005, p. 95).

Universidade brasileira nas trilhas latino-americanas: seguindo modelos europeus

No que se refere ao surgimento e modelos de universidade no Brasil, Leite (2010) afirma que as instituições de educação superior no país, no período colonial-imperial-monárquico, eram isoladas e precárias. A ideia de universidade foi rejeitada, entendida como obsoleta, restrita apenas a criação de uma Academia Militar e algumas escolas de Medicina, cátedras, no Rio de Janeiro e na Bahia, com a vinda da corte portuguesa em 1808. Mais tarde surgiram outros cursos e cátedras. Na época, foi apresentado ao governo e ao parlamento 42 projetos de universidade, elaborados por intelectuais e figuras políticas.

No entanto, o Imperador Pedro II, teria sido aconselhado por A. Almeida Oliveira a rejeitar a ideia de universidade, porque sendo o Brasil um país novo, não deveria submetê-lo a educação medieval, pois não haveria ali espaço para instituição atrasada. Dizia Oliveira (apud LEITE, 2010, p. 5) “[...] não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a

expressão de uma cultura do passado e nós, vamos ter uma cultura do futuro [...]”.

Como afirma Leite, o conselheiro antecipava que, para o país novo, se desejava uma educação e uma cultura que visavam ao conhecimento novo, utilitário, pragmático, para construir uma sociedade diferente, moderna, emergente e avançada, uma cultura do futuro.

A ideia de universidade se instala no século XIX com setores da alta hierarquia da sociedade, clero católico e as lideranças civis liberais. Pensavam eles que uma instituição universitária ajudaria assegurar as formas de autoridade e de pensamento gerados pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial (ROMANO, 2006).

A criação da universidade para a hegemonia católica representaria também ajuda para pensar o Brasil e aumentar o número de intelectuais a serviço do projeto religioso. Os liberais pensavam em um programa de universidade totalmente diverso, privilegiando os setores jurídicos e áreas humanistas; seria uma ideia radical, desvinculada da perspectiva religiosa. Contrariamente, os pensadores positivistas achavam que o Brasil não precisava de universidades, mas do ensino fundamental para as massas, em especial no campo tecnológico. Os três pensamentos sobre a universidade no Brasil (Igreja, Liberais e Positivistas) foram contraditórios em sua gênese (ROMANO, 2006).

Mas, o marco do rompimento definitivo com o pensamento monárquico é o advento da República no final do século XIX, e a difusão do pensamento progressista no Brasil do século XX, que trouxe consigo o modernismo das artes, movimento de expressivo cunho político e cultural, que encerrava o “*espírito do tempo*”. É neste contexto que acontece a primeira iniciativa para a construção de uma identidade nacional de educação superior e para o surgimento da universidade no Brasil.

Houve vários projetos de criação de uma universidade brasileira, mas somente em 1920 se estabeleceria a primeira, com a junção da Escola Politécnica, a Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Ainda não era uma universidade, pois faltava efetivar formalmente.

O movimento pré-modernista e modernista propiciou a partir de 1930 fortes olhares para educação, principalmente da elite e do sistema político para a realidade nacional. Período caracterizado pelas *Reformas Educacionais* em diversos pontos do país e o surgimento das primeiras grandes instituições universitárias, quadro abaixo.

Ano Criação	Universidade/Local
1920	Universidade do Rio de Janeiro
1927	Universidade de Minas Gerais
1931	Universidade Técnica do Rio Grande do Sul – (1934 – atual UFRGS)
1933-35	Universidade do Distrito Federal – Universidade do Brasil
1934	Universidade de São Paulo

Fonte de dados: Leite (2010)

Segundo Leite (2010), do período fundacional 1920-30 até 1960 a educação superior cresceu e se diversificou na oferta de cursos, época em que as reformas, centralizadoras, conceberam a educação superior como um “*estado de aspiração*”, apontado no Projeto da Reforma Francisco Campos (Dec. 19851-11/04/1931), sendo uma proposta para a década seguinte, a formação superior, com atenção para “*o ensino, a formação de profissionais, a preocupação com a ciência pura, atividade social*” (OLIVEIRA, 1984 apud LEITE, 2010, p. 8). Plano que teve influência externa, com a universidade humboldtiana (Berlim) e da universidade norte-americana. A reforma, portanto,

[...] favoreceu a multiplicação de Faculdades e determinou que a criação de universidades poderia ser feita sob a forma de fundações ou associações, tanto com origem no suporte da União, dos estados quanto das entidades particulares. (LEITE, 2010, p. 8)

Depois temos a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/61, afirmando que o ensino superior não seria ofertado apenas em universidades, mas em estabelecimentos agrupados. As universidades teriam uma identidade única, orgânica e integrada, com um fim de realizar pesquisa, desenvolver ciências, letras e artes, e formar professores de nível universitário.

Identidade(s) da(s) universidade(s) latino-americana(s)

A relação universidade-território compreende aspectos dos contextos micro e macro que envolvem afetos, tradições, antagonismos em *modus vivendis* ou não, e constituem pluralidades e singularidades num movimento constante das identidades se preservando e/ou renovando. Na busca dessas identidades para as universidades latino-americanas, o território aponta para elementos balizares que vêm se mostrando como eixos centrais nas discussões sobre Universidade em toda América Latina: pertinência social, sustentabilidade e formação humana emancipatória.

As histórias e contextos políticos dos países latino-americanos constituem o “pano de fundo” da identidade da universidade em nosso continente. Embora desde sua origem venha reproduzindo o modelo eurocêntrico do pensamento, do conhecimento, sobretudo nos moldes da ciência; sua efetivação se dá a partir do trabalho de pessoas, sujeitos, indivíduos de diversos contextos geo-políticos, que marcam sua identidade tanto coletiva quanto singular e subjetiva na identidade das instituições universitárias.

Vivendo ditaduras militares e crises sócio-políticas muito semelhantes, o Brasil e demais países latino-americanos, eclodiram em movimentos peculiares nas universidades, que se expandiram pela América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Embora nos

espaços coletivos das instituições o debate e a participação política fossem efervescentes, nas salas de aulas das universidades o silêncio político foi instaurado.

Professores vigiados encaminhavam suas aulas como se estas não se dessem em território brasileiro. Todavia, o silêncio se transfigurava em ações militantes do lado de fora, levando muitos ao exílio, à prisão e ao desaparecimento. (CRUZ, 2011, p. 123)

Enquanto professores, intelectuais e estudantes buscavam uma mudança na sociedade, a universidade permanecia conservadora, controlada por governos ditadores, e ao mesmo tempo palco de movimentos e lutas políticas.

Entre as décadas de 1961 a 1985, o sistema brasileiro continuou a crescer, criando novas instituições de educação superior (IES). Nessa época, a identidade das IES era concebida como um sistema dualista: público x privado, faculdade x universidade, autonomia x heterônoma. Cresceu também nesse tempo, a preocupação por parte do Estado em controlar o sistema público e privado, por outro lado, valorizava a pesquisa, a pós-graduação e a formação de pesquisadores. Essas especificidades deram uma nova cara à universidade. Surgiram no Brasil as agências que estimularam financiamentos para a pós-graduação e a formação de pesquisadores e professores universitários, CAPES e CNPQ.

Nesse período acontece uma reformulação na LDB, com a Lei 5.540/68, que legislou sobre a organização departamental, a estrutura orgânica da pesquisa, ensino, extensão e pós-graduação (LEITE, 2010, p. 9). Essa legislação deu à universidade nova identidade, “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, um novo perfil de instituição, onde a atividade de extensão está voltada para as questões da coletividade. As pesquisas nas ciências sociais contudo, ainda prevalecem positivistas e de caráter experimental.

Com o fim dos regimes militares na América Latina, nos anos 1980/90, o debate político volta às universidades e é paulatinamente (re)inserido nos contextos de sala de aula. No Brasil uma crescente concepção crítica da educação, sob expressiva influência da educação política de Paulo Freire, se reflete nos contextos das ciências sociais e suas pesquisas, que buscam novas abordagens e paradigmas para a compreensão da realidade.

Já no final da década de 1990 a América Latina está sob as influências dos organismos internacionais, com as reformas chamadas de neoliberais, marcadas por um novo modelo para as instituições, voltado ao mercado e à globalização. Por outro lado, o Brasil passa por nova Reforma da LDB, com a Lei 9.394/96, conhecida na época como “Lei Darci Ribeiro”, na qual ainda ecoavam os movimentos e lutas sociais da pedagogia crítica dos anos 1980. Há nesse momento a introdução de procedimentos avaliativos nacionais, diversificação da missão das universidades, sendo que os resultados dessa modernização foram vários, entre eles, a expansão do sistema educativo e a ampliação da matrícula, principalmente no setor privado (LEITE, 2010 p. 11).

Entre diversas singularidades brasileiras do período, Leite (2010) reforça os procedimentos avaliativos. Com os processos de acreditação, autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, centrada no MEC; procedimentos de avaliação compulsória, exames nacionais (Provão) pelo INEP/MEC, e avaliação interna da Pós-Graduação pela CAPES, as universidades foram assumindo novas identidades.

Leite (2010) salienta que as identidades atuais da universidade contemplam aspirações históricas sobre sua transformação. As identidades são construídas sobre a afirmação das diferenças e dualidades. O sistema de educação superior no Brasil é um sistema diversificado, em expansão, mas, ainda excludente. Portanto, a identidade em um sistema vivo e complexo, mega, plural, que na unidade da língua e expansão territorial se mantém em permanente construção. Desvelar essa identidade é

concordar e discordar da centralização política desse sistema, que por um lado atribui um caráter de identificação e unidade à universidade brasileira e por outro desvaloriza e desconsidera as especificidades institucionais das universidades em seus contextos, nos espaços e territórios onde se inserem.

Afinal, o papel desta instituição é oferecer uma formação que vá além de profissionalização para o mercado, mas que resgate o espírito participativo e político. Nesse sentido, a universidade é uma das mais complexas instituições,

à qual historicamente se atribuem funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes. [...] toda a universidade deve ser uma instituição com função essencialmente pública. É uma instituição social e política que produz e dissemina conhecimento e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dívidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo. Ao mesmo tempo, apresenta muitas respostas e soluções a indagações e problemas correntes, mas também, sendo espaço de crítica e liberdade, “instaura a crise, desmonta as certezas irrefletidas e investiga sobre os sentidos e valores” (Sobrinho, 2002, p. 43). (apud SOBRINHO, 2005, p. 99-100).

Um dos grandes desafios da universidade, logo da educação superior, além de garantir o acesso é assegurar a qualidade da formação e a permanência desses estudantes. O objetivo para essa melhoria é fazer com que o país busque cada vez mais esforços para um sistema público e políticas públicas que valorizem a equidade educacional para que a educação não se torne um “bem”, de alguns. A equidade educacional não quer dizer padronização, mas igualdade de condições de acesso ao ensino superior, pautado numa formação humana, ética e política.

Inserida em um contexto sócio-político e instituída pelas normas e dispositivos legais, a universidade desfruta ainda de certa autonomia e se produz como sujeito coletivo também instituinte.

Outro grande desafio é fortalecer a sua identidade latino-americana, e mesmo lusófona, consolidando um processo de Internacionalização do Ensino Superior. É fundamental o fortalecimento de uma identidade latino-americana, ainda que esta identidade, assim como no contexto interno da universidade brasileira, seja consolidada pela pluralidade, pela diversidade. Marcadas por lutas sociais ao longo da história, reafirmadas nas lutas contra a hegemonia dos modelos neoliberais, a universidade da América Latina guarda significativos indícios de similaridade entre suas demandas, práticas, objetivos e instituições. Essa pode ser a proteção necessária à globalização mercantilizadora da educação nos países em desenvolvimento imposta pelos mercados dominantes. Articular uma identidade latino-americana às universidades é fortalecer o continente em sua própria identidade histórica, política e geográfica.

Considerações finais

Romano (2006) reafirma que na universidade deve reinar a isonomia das atitudes religiosas, ideológicas ou políticas. Isto é,

Mantida com recursos de todos os cidadãos, a universidade não pode, como organismo de Estado, adotar uma ou outra doutrina política, ideológica, crença religiosa. Nela, todas as atitudes mentais e afetivas devem ser respeitadas, o que possibilita o convívio harmônico dos seus membros. Uma característica do Estado Democrático de Direito reside na laicidade (ROMANO, 2006, p. 18-19).

Pensar a universidade como ambiente harmônico das áreas e seus membros numa dinâmica democrática, e a articulação das identidades dos indivíduos e grupos que a concretizam, remete à ecologia de saberes proposta por Boaventura Santos (2005). Uma ecologia que articule ao saber acadêmico, o saber do ambiente, do entorno, das culturas e contextos onde se encontram as universidades. A inserção acadêmica dos saberes práticos e

populares amplia a formação cultural, e consequentemente política, dos acadêmicos e da população em seu entorno.

Preocupado também com o esquecimento da política no contexto neoliberal contemporâneo, Santos (1994) afirma que o desaparecimento do ser pensante cede lugar para o sujeito consumista, o que conota um esquecimento da política e do significado da vida pública, incidindo na concepção de educação e nos processos formativos. O indivíduo consumidor reforça seu espaço privado esvaziando o convívio social, e se expressa no consumo desenfreado abrindo as portas para que os organismos internacionais controlem e regulem a economia mundial e as transformações tecnológicas. O enfraquecimento da esfera pública e do debate político naturaliza a realidade social que está dada, dificultando experiências coletivas e individuais que propiciem formação política na universidade (NOVAES, 2007).

A esfera política (ou a esfera pública) num Estado Democrático de Direito é a mais ampla agregação dos seres humanos. Uma formação política é possibilidade de espaço para a coletividade como constituição de conhecimentos e socialização de saberes, num processo enriquecedor da formação humana.

A universidade forma indivíduos para as mais diversas áreas de pensamento. O universo humano é o seu horizonte. Ela serve às comunidades locais no mesmo impulso em que serve a comunidade nacional e internacional, vice-versa. Toda universidade digna deste nome não se limita ao espaço e tempo da imediatez. Ela realiza a passagem do singular ao universal e permite aos cidadãos de uma cidade perceberem seus problemas e esperanças em nível cósmico. Para isto, o requisito é a plena liberdade, a força crítica assegurada para mestres, pesquisadores e alunos (ROMANO, 2006, p. 20-21).

Para os que acreditam na utopia, Sguissardi (2000, p. 42-43) aponta os desafios da educação superior, que são: “efetiva democratização do acesso e garantia de condições de conclusão dos respectivos cursos; a autonomia, a associação ensino-pesquisa-extensão, a gestão democrática, a excelência acadêmica e a

natureza pública das IES, custeadas pelo Estado”. O autor se refere em “ser utópico sem ser otimista ingênuo”, ter a consciência de saber que a democratização do acesso e garantia da não evasão e conclusão do curso, depende de políticas de inclusão social, distribuição de renda, erradicação da indigência e pobreza. Isto é, políticas financeiras e sociais que assegurem a superação desses desafios. Os organismos internacionais não estão dando conta desses objetivos, enfocando em outros setores sociais, como econômico. E um modelo globalizador da universidade não poderia garantir a inclusão, nem responder às demandas dos países latino-americanos.

A universidade é uma instituição

complexa e completa, que desenvolve com maior ou menor articulação e qualidade as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, oferece cursos e produz conhecimentos em todas ou em muitas áreas do conhecimento e se relaciona com os princípios da produção qualificada da sociedade nos diferentes setores das atividades humanas. (SOBRINHO, 2005, p. 99)

E é nesses espaços da formação universitária que se desenvolve a formação política, em consonância com as normativas legais, ainda que estas estejam também marcadas pelos interesses de um modelo hegemônico de globalização, mas focada nas demandas sociais de seu contexto político e geográfico.

Inserida em simultâneas dimensões territoriais, a universidade tem por desafio a complexidade, no enfrentamento das contradições destes territórios e das identidades de grupos e indivíduos que definem e instituem esse espaço e seu entorno. Ainda que busque uma relativa neutralidade política e cultural em compreensão à diversidade, não pode se eximir de sua função ética e crítica de educar, que é também cultural e política.

Referências bibliográficas

CRUZ, Gisele Barreto da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LEITE, Denise. *Brasil Urgente! Procuram-se! Identidades da Universidade*. UFRGS, 2010.

NOVAES, Adauto. Políticas do esquecimento. In: *O Esquecimento da Política*. São Paulo: AGIR, 2007.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a Universidade. IN: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, RONALDA BARRETO. *A ideia de Universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líder, 2006.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo/RS: UPF, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Universidade hoje. In: _____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da Educação Superior no Brasil: Quais são as perspectivas? IN: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SOBRINHO, José D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ACÇÕES DE EXTENSÃO: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE ENSINO

Juliana Zirger¹
Bianca Silva Costa²
Maria Elly Herz Genro³

Resumo: Este artigo analisa uma das etapas de uma atividade de extensão universitária desenvolvida a partir do projeto “Historiando Brincando com o Tempo”, vinculado ao curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da PUCRS. Participaram professores e estudantes do referido curso. As atividades foram aplicadas no Centro Comunitário da Zona Sul de Porto Alegre, uma comunidade considerada em situação de vulnerabilidade social, no ano de 2007. Caracterizou-se como espaço de educação não-formal e teve como objetivo refletir sobre as diversas maneiras de ensinar História por meio da realização de oficinas lúdicas. Objetivamos compreender quais as contribuições da extensão universitária para a formação dos estudantes durante suas experiências educativas e quais são os reflexos das atividades para a comunidade envolvida. Na perspectiva da abordagem qualitativa, foram selecionados como referenciais teóricos os estudos de Boaventura de Souza Santos, Marilena Chauí, Hannah Arendt, José Dias Sobrinho e Jorge Larrosa. Dentre os resultados obtidos ressaltamos as contribuições da extensão universitária para a formação do estudante com o aprimoramento da sua capacidade reflexiva e crítica enquanto educador a partir do contato com realidades diversas. O retorno para a comunidade não se constitui imediatamente, mas a discussão das realidades no âmbito da universidade e os estudos sobre as capacidades de superação das desigualdades podem ser considerados uma contribuição relevante para outras atividades, visando o aperfeiçoamento de projetos futuros. Dessa forma, a extensão foi compreendida como possibilidade de enriquecimento das

¹ Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS). Bolsista CAPES. Contato: juliana.zirger@gmail.com.

² Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFRGS). Bolsista CAPES. Contato: historia.bianca@gmail.com.

³ Doutora em Educação (PPGEdu/UFRGS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do PPGEdu/UFRGS. Contato: maria.ellyh8@gmail.com.

experiências dos estudantes e como intensificação da relação universidade e sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História. Extensão. Experiência educativa. Educação não-formal.

Considerações Iniciais

O programa de extensão articulado às atividades de ensino e pesquisa constitui uma das características da universidade entre os diferentes modelos de instituições de ensino superior, objetivando “contribuir para a formação acadêmica, profissional e cidadã, fruto das experiências dos alunos realizadas junto à comunidade interna e externa à universidade”⁴. Dessa forma, a extensão universitária busca intensificar a relação universidade e sociedade na perspectiva de responsabilidade social e de tensionamento da lógica dos conhecimentos produzidos e valorizados no campo científico, junto à pesquisa e ao ensino. Viabilizar o diálogo da academia com os saberes próprios dos variados grupos sociais que compõe a tessitura que sustenta a universidade é uma postura de valorização cultural, política e ética.

A interação da universidade com os diferentes segmentos sociais promovida pelas atividades de extensão é uma postura de valorização de múltiplos saberes, ao contrário da imposição de um conhecimento sobre o outro e, da mesma forma, o oposto da lógica de descontextualização dos conhecimentos desenvolvidos pela universidade, que podem ou não ser aplicados à sociedade (Santos, 2005). Percebida por nós como uma instituição social permeada pelas demandas e conflitos sociais (Chauí, 2003), a universidade não deve ficar alijada do contexto ao qual pertence e, concomitantemente, não pode perder de vista sua autonomia crítica em relação às reivindicações sociais, uma vez que – como nos adverte Sobrinho (2009) – tais necessidades não são precisas,

⁴ Para maiores informações acessar o site de Extensão da UFRGS: <http://www.proext.ufrgs.br>.

dificultando definir quais seriam as respostas adequadas da universidade às exigências que lhe são apresentadas.

Além da extensão como ação institucional que pode qualificar a relação universidade e sociedade, ponderamos também a sua importância para formação dos estudantes universitários e para a comunidade envolvida. Buscamos, neste trabalho, refletir sobre as contribuições da atividade de extensão com base em uma experiência prática, desenvolvida por estudantes e professores do curso de História, a partir do Projeto *Historiando Brincando com o Tempo*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2007.

Apresentando o contexto de aplicação da oficina

Em 2005 foi criado⁵ o projeto *Historiando Brincando com o Tempo*, ligado ao curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da PUCRS. O projeto foi aplicado em espaço de educação não-formal⁶, em uma comunidade considerada em situação de vulnerabilidade social⁷, em Porto Alegre/RS, com o

⁵ O projeto foi criado pelas professoras Me. Marcia Andrea Schmidt da Silva e Dr^a Maria José Barreras, contando com a participação de 5 alunos da graduação da Faculdade de História.

⁶ “Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para trabalho e para a cidadania”. Estas informações podem ser encontradas em: <http://inep.gob.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?tel=122175&te2=122350&te3=37499>.

⁷ A vulnerabilidade social é um conceito que tem sua origem na área dos Direitos Humanos. Refere-se a grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seu direito à cidadania. Apesar de ser um conceito formulado recentemente, existe um consenso entre os autores que estudam essa temática, de que a vulnerabilidade social apresenta um caráter multifacetado, abarcando inúmeras dimensões, a partir das quais pode-se identificar situações de vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades. Essas dimensões estão ligadas tanto às características próprias dos indivíduos ou

objetivo de elaborar e aplicar quinzenalmente oficinas lúdicas com temáticas históricas para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade. Pretendia-se, através das atividades propostas, refletir sobre as diversas possibilidades de ensinar História, inclusive brincando.

No final do ano de 2007 optou-se por voltar à comunidade, com a finalidade de aplicar uma oficina que durou 2h e contou com a participação de 25 pessoas, sendo 16 meninos e 9 meninas, com idades entre 5 a 13 anos. O objetivo era refletir sobre a noção de tempo e processo histórico, “inserindo” as crianças na História, demonstrando que elas eram protagonistas da mesma. Para tanto, optou-se por aplicar uma oficina que foi dividida em três momentos, sendo que apenas o último será analisado no presente artigo.

No primeiro momento, as crianças preencheram uma ficha autobiográfica, elaboraram um auto-retrato e elencaram um fato que vivenciaram a cada ano de sua existência com o objetivo de criar um quadro no estilo “linha do tempo”. No segundo momento, deveriam escrever ou desenhar os piores e os melhores momentos de suas vidas. Por fim, a terceira e última parte da oficina objetivava explorar os sonhos de vida dos participantes, conforme observaremos no item a seguir.

Análise da experiência educativa

Larrosa (2002) propôs, em seus escritos, que a educação fosse pensada a partir da relação entre a experiência e a construção de sentido. Para isso, o autor percorre os diversos significados atribuído à palavra experiência e conclui que esta pode ser definida como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e, para tanto,

grupos quanto àquelas relativas ao meio social no qual estão inseridos. Estas informações podem ser encontradas em: http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010.

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Dessa forma, experiência requer principalmente tempo (que está cada vez mais raro e em disputa) para senti-la, para que possamos vivenciar as transformações que ela pode nos provocar, para sentir os seus vestígios, enxergar suas marcas.

Além disso, Larrosa (2002) esclarece sobre o elemento de subjetividade que está implícito na elaboração de sentido a partir da experiência vivida de forma particular de acordo com cada ser humano. O sujeito da experiência, portando, é entendido como o próprio espaço em que têm lugar os acontecimentos e de maneira subjetiva elabora os significados sobre tais acontecimentos (p. 24). Em suma, a experiência nos proporciona um saber diferente da opinião, da informação e até mesmo do saber científico, e, principalmente, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (p. 26).

Com base nessa compreensão de experiência/sentido e na sua relação com o conhecimento, buscamos refletir sobre as oficinas realizadas no contexto da educação não-formal e sobre suas implicações nos saberes construídos e nas próprias vidas de todos aqueles envolvidos nessa experiência educativa.

Como esclarecemos anteriormente, este artigo tem como foco analisar uma das etapas das oficinas realizadas, a saber: na última parte da oficina, os participantes deveriam expor seus sonhos de vida através da escrita ou de desenhos. Foram várias as respostas, mas a partir da análise destas, chegamos à elaboração de três categorias: família, moradia e profissão.

Um dos elementos que mais chamaram atenção no item “*família*” foi que grande parte das crianças/adolescentes apontou que não queriam casar e/ou ter filhos. No caso de uma menina, ela escreveu que não queria beijar. Sabendo, por meio das educadoras do centro comunitário, que grande parte das crianças vivia em situação de miséria, muitas só se alimentavam naquele local e parte delas sofria ou já havia sofrido abuso sexual. Ficamos nos questionando sobre a afinidade das respostas com os eventos relatados.

Quando alguns escreviam sobre o desejo de casar ou de ter filhos, na maior parte das vezes, isso estava vinculado ao desejo de se relacionarem com pessoas famosas, como jogadores de futebol ou, em outros casos, se casar com as filhas desses jogadores. Dada a complexidade social, encontramos diversas respostas, como podemos observar a partir de temas relacionados com a paternidade/maternidade. Um dos garotos escreveu que gostaria de ter 100 filhos para que estes lhe dessem muito carinho. Outro, por sua vez, respondeu: “quero ter 2 filhos para ser meus empregados”. Estas respostas fez-nos pensar sobre como seria a realidade destes meninos na casa em que moram. Possivelmente, um gostaria de ter mais carinho, e o outro deveria ter que contribuir muito nas tarefas domésticas.

Quanto à categoria “*moradia*”, as respostas foram semelhantes. As crianças e os adolescentes evidenciaram o desejo de morar em uma casa grande ou em um apartamento. Considerando a realidade em que vivem, de casas extremamente simples feitas de madeira e situadas à margem de um “valão” depositário de todos os tipos de dejetos, podemos observar o sonho das crianças por uma morada com condições mais digna de sobrevivência.

Dentre as “*profissões*” almejadas pelos participantes, podemos destacar as seguintes respostas: alguns demonstraram interesse em seguir carreiras que exigem um diploma universitário, tais como veterinária, médica, professora e engenheiro; a maioria

dos meninos demonstrou interesse em ser jogador de futebol. No entanto, o que mais chamou atenção foram respostas de meninos que evidenciaram a vontade de ser vendedor de relógio e mecânico de carroça, caracterizando profissões ligadas a realidade em que vivem.

Duas respostas chamaram muito atenção por fugir do padrão apresentado até então. Um menino escreveu que gostaria de vender bebê por cem mil; enquanto outro escreveu que gostaria de ser *galista*. Foi solicitado ao menino que esclarecesse sua resposta e ele explicou que iria fazer rinha de galo para ganhar dinheiro, pois era essa a atividade do seu pai. Este episódio gerou uma série de indagações, uma vez que na vila, galista era uma palavra cotidiana e, além disso, representava uma profissão. As crianças ficaram espantadas por alguém não saber o significado do termo e demonstraram satisfação ao explicar como e onde aconteciam as rinhas de galo naquela comunidade. Essa situação gerou algumas reflexões: Considerando que o educador exerce um papel de “autoridade” em diferentes contextos de ensino, como ele deve se posicionar diante da diversidade das práticas culturais, independente destas serem legais ou não? O momento descrito demonstra as múltiplas faces da realidade social com a qual o educador se depara, resultando no tensionamento da sua formação.

Traçando rapidamente uma retrospectiva, é interessante observar que uma das primeiras oficinas que o grupo da PUC aplicou na comunidade (2005), também evocava os sonhos de vida das crianças. Na época essas crianças demonstraram muita dificuldade para expor seus desejos. As respostas mais frequentes foram: ser catador de lixo, entrar para o tráfico – questão que vivenciavam diariamente, através do envolvimento de alguns familiares – e ser “dançarina”. Uma das meninas contou que queria ser veterinária e, imediatamente, as outras crianças zombaram dela, pois disseram que nunca conseguiria realizar esse desejo. As próprias crianças não se permitem visualizar outros horizontes além dos limites de sua realidade, percebendo-se em uma condição inferior aos demais.

Observamos, no retorno à comunidade nesse segundo momento, uma modificação dos padrões de respostas. Não pretendemos dizer que o grupo da universidade provocou a mudança na mentalidade dessas crianças, mas ressaltamos que, a partir do momento em que foram realizadas atividades reflexivas, ainda que quinzenalmente e em um período de dois anos, algo parece ter se transformado. Acreditamos que as crianças passaram a confiar no grupo, pois afinal de contas, nessas comunidades o que mais se vê são pessoas passageiras, ou seja, não costumam retornar após findadas as atividades. Muitas crianças e adolescentes externavam que se sentiam abandonadas.

Acreditamos, enquanto educadores, que podemos refletir junto às crianças e aos adolescentes sobre outras possibilidades de vida que não repitam, necessariamente, os seus padrões familiares ou os da comunidade em que vivem. Percebemos a partir das respostas obtidas nas oficinas, que há uma tentativa de imaginar a vida em uma realidade diferente, ainda que os sonhos possam estar limitados pelos elementos da realidade local, como: melhorar as condições econômicas com profissões como galista, mecânico de carroça, enfim. Na tentativa de alguns de vislumbrar uma “profissão com diploma” isso se tornou um elemento cômico aos olhos dos colegas, na primeira etapa de do projeto. No entanto, no retorno do grupo universitário à comunidade, o desejo de profissões diferentes a dos seus pais ou vizinhos, deixa de ser engraçado, passando a se tornar algo viável, ainda que na dimensão da imaginação.

Os participantes destas oficinas devem ter o direito e a chance de sonhar com uma vida diferente e melhor. Na perspectiva de Arendt (2008), criar novas possibilidades de ser e de existir neste mundo é uma ação política. Ação é a mais política das atividades humanas porque permite criar algo novo, idéias, valores que por sua vez referenciam as ações. Dessa forma, o sentido da política é a liberdade de agir na existência plural, permite trocas humanas e viabiliza a relação com a alteridade, construindo a

singularidade humana e também as identidades plurais na existência comum entre os homens.

Nesse sentido, pensamos a educação e a extensão como um elemento capaz de intervenção social e político. Para tanto, é preciso estar cientes da importância do comprometimento de cada um para que essa transformação se concretize. A educação é pensada por Sobrinho (2009) como a abertura de novos horizontes e de múltiplas possibilidades. Argumenta que educação, formação e conhecimento são conceitos que devem estar inter-relacionados, uma vez que as ações sociais não se deslocam de valores e conhecimentos trazidos na bagagem de nossa experiência.

Para esse autor, o conhecimento é conteúdo imprescindível da cidadania, uma vez que cidadão é aquele que assume a responsabilidade compartilhada na construção da vida em sociedade, condição também para construção de si mesmo. Assim, nosso compromisso ético assume seu sentido político, pois se refere às práticas humanas de dimensão pública da existência comum.

Por fim, agradecemos a todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, pois proporcionaram uma gratificante experiência para os educadores que lá conviveram, possibilitando a reflexão acerca das próprias vivências e das práticas educativas.

Para resumir a vivência/convivência apresentada neste trabalho, relembramos as palavras do filósofo Ricardo Timm (2008): “a crise faz crescer!”. Sendo assim, que venham as próximas crises

Considerações Finais

A realização da ação de extensão em questão provocou nos sujeitos envolvidos (estudantes) um tensionamento em relação ao retorno dos resultados para a sociedade/comunidade envolvida e a sua importância para a formação do futuro educador. A iniciativa justificou-se pela necessidade e pela importância da intensificação

da qualidade da relação entre universidade e sociedade e do compromisso da primeira com uma formação mais ampla, ou seja, política, cultural e ética e não apenas a formação da técnica e profissional.

Santos (2006) considera fundamental a necessidade da universidade valorizar outros saberes ditos populares e enfatiza que isso não significa negar o saber científico, pelo contrário, o diálogo dos múltiplos saberes leigos que circulam na sociedade e os acadêmicos. As instituições de ensino superior devem desenvolver um processo de fala e de escuta, para que se construa um espaço de diálogo na relação de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o autor salienta que as universidades devem formar cidadãos comprometidos socialmente e que para isso se tornar possível, faz-se necessário fortalecer os laços com a sociedade, observando cada vez mais os conhecimentos “ausentes” no espaço universitário.

A realização da oficina permitiu adquirir informações relativas ao contexto sócio-familiar das crianças, assim como criar laços com as mesmas. Podemos dizer que as crianças se envolveram nas atividades propostas, conseguindo, em sua maioria, expor os acontecimentos de suas vidas (tanto através da escrita, quanto de símbolos e desenhos).

Indagações, angústias e dúvidas surgiram ao longo e, posteriormente, ao trabalho realizado em contexto não-formal de ensino, como: Qual é a importância da extensão na formação dos estudantes/educadores e para a comunidade? Como é a preparação desses alunos para lidar com a multiplicidade cultural e com as desigualdades e exclusões? Quais os impactos da extensão tanto na comunidade quanto nos participantes do projeto? O que fazer com os resultados obtidos a partir da extensão? Há retorno para a comunidade/de que maneira?

Por fim, estas questões serviram para refletirmos sobre as contribuições da extensão para a comunidade envolvida e

pensarmos sobre as possibilidades de tensionamento da formação dos estudantes/educadores universitários na vertente de responsabilidade social, de formação política e cidadã.

Referenciais:

ARENDDT, Hannah. *A promessa da política*. RJ: DEFEL, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

<http://inep.gob.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?tel=122175&te2=122350&te3=37499> Acesso em 25/03/2011.

<http://www.prorext.ufrgs.br> Acesso em 23/06/2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. SP: Cortez, 2006.

_____. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. SP: Cortez, 2006.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, Globalização e Democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf Acesso em 10/05/2011.

PADOIN, Isabel Graciele1; VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadore. *A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política*. Disponível em: http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010. Acesso em 03/08/11

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sobre a construção do sentido*. RS: Perspectiva, 2008.

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA IDENTIDADES DOCENTES

Josaine de Moura Pinheiro¹

Suelen Assunção Santos²

Resumo: O texto apresenta um estudo a partir da análise dos discursos sobre algumas experiências educacionais, mais especificamente, em Educação Matemática. Esses discursos que constituem professores e deixam vestígios em seus dizeres e fazeres, que inventam, de certa forma, as possibilidades de que sujeito, esse professor, poderá vir a ser. A identidade docente, desta forma, é considerada como produto dos discursos engendrados pela Educação Matemática. Com esse olhar, o sujeito é tomado como produto da linguagem, e esta como o que constitui o contexto cultural. O professor de matemática e suas experiências educacionais estão emaranhados por este contexto e suas linguagens. Para a realização do trabalho utilizou-se a análise documental, escolhendo como material de pesquisa, artigos da revista NOVA ESCOLA do ano de 2010, e cabe salientar algumas justificativas da escolha desta: baixo custo, acesso online, acesso físico por meio de assinatura mensal realizada pela maioria das escolas do Brasil e também às diferentes propostas didático-metodológicas. Essa metodologia se deu inspirada nas teorizações de Michel Foucault, que estuda o sujeito como efeito do discurso. Os eixos analíticos serão constituídos a partir das recorrências discursivas encontradas nos artigos que tenham como foco a Educação Matemática, no ano de 2010. Os resultados direcionam para a constituição de múltiplas identidades, visto que a revista possibilita algumas possibilidades de identificação.

Palavras-chave: discurso, identidade, professor.

¹ Doutoranda em Educação – PPGEDU/UNISINOS. Mestre em Matemática Aplicada e Computacional /UFRGS. Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Contato: *josaine@unisinoss.br*.

² Doutoranda em Educação – PPGEDU/UFRGS. Mestre em Educação/PPGEDU/UFRGS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha – CESUCA. Contato: *suelenass@unisinoss.br*.

Introdução

Trata-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes (BUJES, 2007, p. 17).

Com o intuito de estudarmos situações que nos pareciam confortáveis, estas, olhadas com óculos que eram constituídos por outras lentes teóricas, buscamos realizar uma mudança na nossa maneira de encararmos os discursos³ sobre elas, e colocar em suspensão algumas verdades que se encontram circulando no meio educacional, mais especificamente, quando nos referimos a Educação Matemática, e abandonando as “velhas e confortáveis lentes” para podermos sair da nossa zona de conforto e examinar de outra maneira o que ainda não havíamos observado; não que já não estivesse ali, só faltava olhar problematicamente e colocar em evidência o que já existia.

No trabalho com alunos da Licenciatura em Matemática, de duas instituições particulares de ensino superior, notamos que algumas práticas e leituras se faziam mais evidentes em seus discursos. As situações que parecem mobilizá-los a procurar outras práticas e leituras, além das encontradas nas disciplinas do curso, se efetivavam normalmente frente a vivências ocorridas nos estágios de ensino, nas disciplinas teóricas relacionadas com o ensino-

³ (...) discursos tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras: gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre o léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 1995, p. 55-56)

aprendizagem em matemática, ou ainda, na tentativa de legitimar suas opiniões sobre temas relacionados a ação pedagógica.

Independentemente da turma, da quantidade de alunos, da instituição e do semestre, nos deparamos com discussões sobre temas pedagógicos, nos quais alguns sujeitos, alunos da licenciatura em matemática, traziam em suas falas e em seus trabalhos, referências ao que foi e é publicado na revista Nova Escola, como uma verdade para apoiar suas ideias. Tomadas pela curiosidade e pelo desejo de conhecer quais os discursos produzidos na e pela revista, já que esta foi de modo recorrente referenciada, por nossos alunos, e apontada como uma possível formadora de opiniões, e com um olhar voltado a uma análise hipercrítica⁴, tomamos os exemplares do ano de 2010 para realização deste estudo. Nesses exemplares analisamos os artigos que se referiam à disciplina de matemática, além do artigo convidativo intitulado “Caro educador”, presente no início de cada exemplar.

Para delimitar o trabalho trazemos, primeiramente, uma breve apreciação da revista Nova Escola, no que se refere à sua historicidade e ressaltamos que a referida revista será examinada sob luz das teorizações Foucaultianas e Wittgensteinianas, com foco nos conceitos de discurso e linguagem. Diante dessa, alguns discursos serão tomados, por constituírem-se em recorrências no ano de 2010, no que trata da temática formação do professor e Educação Matemática. Que identidade professoral é esta que a revista está tentando produzir? Será possível constituir uma identidade a partir dos discursos produzidos pela revista? Enfim,

⁴ (...) A prática da hipercrítica leva à (aparentemente) estranha situação de que temos de estar sempre preparados para pensar de outro modo; temos de estar abertos para discordarmos do que pensávamos até pouco tempo atrás. A rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos (VEIGA-NETO; LOPES, 2010 p. 160)

http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311/pdf_38

trataremos de situar a revista Nova Escola como uma maquinaria, ou ainda, como um mecanismo não neutro de produção de modos de se pensar e ser professores, os quais ensinam matemática, ou seja, como uma das possíveis formas de governar as condutas.

Revista Nova Escola

“Planejar levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes. Envolver as famílias nas atividades escolares. Conhecer as necessidades da comunidade.” (*Nova Escola*, 2010, jan/fev, p. 8)

A revista Nova Escola⁵ é uma publicação editada pela Fundação Victor Civita⁶, desde o ano de 1986, assistida por parcerias com o governo federal e o MEC, e com isso as escolas públicas brasileiras recebem gratuitamente seus exemplares – a periodicidade da revista é mensal. Ao longo desses vinte e cinco anos vem se constituindo como um dos principais meios de divulgação de artigos sobre temas da educação, os quais abordam: avaliação docente, carreira docente, políticas públicas, planos de aula, teorias educacionais, práticas pedagógicas, entre outros. E, também, por esses motivos, a aceitação junto aos profissionais da educação se torne cada vez mais expressivo.

Por possuir uma inserção considerável junto aos professores e por ser um importante projeto junto ao governo federal, muitos são os trabalhos que tomam a revista, Nova Escola, como objeto de pesquisa.

Quanto aos estudos sobre Nova escola, iluminam a temática ora proposta o trabalho de Vieira (1995) que caracterizou o discurso construtivista produzido pelo periódico, desde 1986 até a primeira publicação de 1995 e o trabalho de Pedroso (1999) que analisou as primeiras 30 publicações de *Nova Escola* discutindo as políticas

⁵ <http://revistaescola.abril.com.br>

⁶ <http://www.fvc.org.br/>

educacionais implementadas pelo governo federal no período denominado de Nova República, 1986-1989. Pode-se afirmar que a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos ambas as autoras demonstraram *Nova Escola* como “material ideológico” eficaz para a manutenção da ordem social vigente, conforme a concepção gramsciana.⁷

A articulação entre o construtivismo pedagógico e a política educacional, desta forma, que pode ser caracterizada desde a última década do século passado como uma reforma educacional, se coloca, também, como intencionalidade no discurso da revista *Nova Escola*. Há pretensões que se preocupam em conduzir os professores a terem certos tipos de atitudes frente à posição que ocupam na sociedade, na escola, na docência.

Nos exemplares da revista *Nova escola* do ano de 2010, inicialmente e metodologicamente tomamos para análise os artigos direcionados à Matemática, e nesses nos deparamos com ditos e escritos que eram editados por professores de Matemática que trabalham em instituições de ensino, ou retirados de livros e de materiais didáticos do Brasil e da Argentina. Na leitura dos artigos observamos a semelhança na estrutura que eram escritos, em outras palavras, eles eram construídos a partir de: a) uma introdução do assunto, que na maioria das vezes, era realizada através de pergunta – questionamento geralmente constituído por máximas educacionais, b) uma resposta à pergunta, de maneira objetiva e com alguns exemplos, c) erros comuns realizados por alunos sobre o tema em questão, d) comentários realizados por especialistas sobre os erros, e para finalizar, e) sequência didática sugerida e proposta sobre como ensinar o tema.

Ao lermos os títulos dos artigos e seus conteúdos nos deparamos com algumas afirmações, como por exemplo:

“Por já conhecer os decimais desde as séries iniciais, os jovens até conseguem estabelecer relações entre eles e as frações com

⁷ <http://www.google.com.br>.

denominadores 10, 100 e 1000 e respondem corretamente que $25/100$ é equivalente a 0,25. Porém param por aí e não chegam a idéia de que $25/100$ é o mesmo que $1/4$ e nem que $1/4$ é o mesmo que 0,25” (*Nova Escola, 2010, nov., p. 68*)

“Por não ser um conteúdo fechado em si mesmo, e sim uma linguagem, a álgebra deve ser explorada lado a lado com a aritmética para facilitar o entendimento de vários temas da Matemática envolvendo a expressão de fatos genéricos” (*Nova escola, 2010, nov., p. 68*)

“(…) começam a surgir mais dificuldades, muitas vezes devido à maneira de como o professor aborda o conteúdo

“Os especialistas são unânimes ao afirmarem que, quando tem um produto notável em mãos, a garotada tende a apelar automaticamente para a propriedade distributiva da adição aplicada à multiplicação, em vez de usar a fatoração” (*Nova Escola, 2010, dez., p. 56*)

Os excertos acima reforçam algumas máximas encontradas nas escolas e no meio acadêmico em relação ao Ensino da Matemática. Estas convergem para a existência de dificuldades na aprendizagem da Matemática, não se vinculando a um conteúdo específico, e sim, a vários conteúdos da disciplina em questão.

“Se o fazer matemático vai muito além dos procedimentos de cálculos, não faz sentido esgotar a exploração da estatística – um conteúdo prioritário da disciplina – focando o preenchimento de tabelas e números descontextualizados na ânsia de ensinar conceitos como a média aritmética. Essa maneira de trabalhar deixa de lado um processo complexo e detalhado, que envolve diversas aprendizagens.”(*Nova Escola, 2010, mai, p. 60*)

Os artigos analisados tratam de abordar qual é a “melhor” forma de superar a dificuldade supracitada. E ainda, sugere uma proposta didática para o desenvolvimento da mesma.

“Dê um basta ao enunciado ‘a raiz quadrada de um número N é igual a um número positivo elevado ao quadrado’ e aos tradicionais exercícios que costumam ser propostos aos estudantes após essa explicação.” (*Nova Escola, 2010, mar, p. 50*)

Mas o que se pode notar nos artigos analisados, é que não há espaço para possíveis questionamentos de um fazer diferente. O que aparece é a intenção, nesta revista, de mostrar a direção correta, impossibilitando, de certo modo, o devir. Impossibilitando a mudança de sentido pelo leitor. O que parece se pretender, é esgotar num único sentido e, desta forma, inventar a identidade dos professores de matemática; estes que procuram através dos artigos como ser “o melhor”, o “diferente”, o “moderno”. Mas essa maneira de conduzir se agrega a outras tantas peças já existentes, tornando o resultado da invenção de uma identidade um processo imprevisível.

Identidade Docente: discurso e linguagem

“Andréia queria superar a abordagem clássica [...] O instrumento privilegiado por Andréia foram os portfólios.” (Nova Escola, 2010, abr., p. 65)

O nosso estudo está pautado nas teorizações provenientes da virada linguística, as quais considera a linguagem como produtora do pensamento. Se pensarmos através da linguagem, por meio da linguagem vigente, esta na qual temos acesso, então nosso pensamento e conduta estão emaranhados por aquilo que produzimos historicamente e culturalmente e, portanto, nossas identificações também estão enredadas por este mesmo produto cultural. A revista Nova Escola, por constituir-se numa importante maquinaria produtora de discursos sobre a educação, produz modos de pensamento e conduta para professores e futuros professores de matemática, visto que a revista é um produto histórico-cultural, é linguagem.

Wittgenstein aborda a linguagem não apenas como um ato de fala ou escrita; e sim a linguagem, nessa perspectiva é pensar, palavras, proposições, formas de vida, etc.

A linguagem é um instrumento. Seus conceitos são instrumentos. Pensa-se talvez que não pode fazer grande diferença quais conceitos empregamos. Como, afinal, se pode fazer física com pés

e polegadas, assim como com m e cm; a diferença é apenas uma diferença de comodidade. Mas isto também não é verdadeiro quando, p. ex., os cálculos num sistema de medidas exigem mais tempo e mais esforço do que podemos despende. (...). Os conceitos nos conduzem às investigações. Eles são a expressão de nosso interesse, e conduzem o nosso interesse (WITTGENSTEIN, 2005, p. 569-570).

O significado dos objetos no qual “apontamos” não está nos objetos, e sim na construção linguística que os define. E o sentido dessa construção não está na palavra, em si, que define o objeto, e sim nos “jogos de linguagem”⁸ de determinadas formas de vida. Nessa direção a Matemática que é abordada nos artigos reforça a ideia da existência de “uma matemática”, na qual:

A escrita, marcado pelo formalismo das sentenças matemáticas, e dos algoritmos, que hegemonicamente se faz presente na matemática escolar, essa matemática escolar que, num processo de recontextualização, toma emprestado da matemática acadêmica – a produzida pelos matemáticos da academia – sua linguagem formal, abstrata (aquilo Rômulo Lins (2004) referiu com “os monstros de estimação” dos matemáticos); a oralidade, marcada pela distância com todos esses monstros, uma racionalidade contingente, que coopera através de outras estratégias e que, exatamente por isto, a fronteira fortemente demarcada da matemática escolar toma por bem ignorar. É a supremacia da escrita sobre a oral, uma supremacia não produzida por sua superioridade epistemológica (KNIJINIK, 2007, p. 4).

Segundo as concepções que se afinam com a virada linguística, nosso acesso a uma suposta realidade é dado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a constituem. Quando se fala de algo, também se inventa esse algo. Quando a revista Nova Escola fala de algo, também o está

⁸Chamarei de ‘jogo de linguagem’ também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 7)

inventando. Inventa um ensino da matemática, as dificuldades dos alunos, a noção de fração, etc. E essa invenção é produtiva.

Por considerarmos, em consonância com as ideias de Foucault, que os discursos (e a linguagem) constituem e deixam vestígios nos dizeres e fazeres, que inventam de certa forma, as possibilidades de que sujeito, esse professor, poderá vir a ser, realizamos uma investigação nos artigos da revista, estes que se relacionavam inicialmente a disciplina de Matemática.

À luz da perspectiva da virada linguística, quando falamos do sujeito, estamos fabricando-o, inventando-o. O sujeito não é anterior ao discurso, e sim efeito dele. Se falamos ou escrevemos sobre o sujeito, é porque existe um discurso anterior a ele que nos possibilita identificá-lo; um discurso pelo qual fomos interpeladas, discursos da revista Nova Escola, sendo posicionadas em sua ordem, o que nos possibilitou posicionar outros sujeitos também em relação à sua ordem. Dessa forma, “(...) o sujeito não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 110).

Os discursos: sujeito e identidade

A forma certa para ensinar ângulos.(Nova Escola,2010, abr., capa)

A maneira mais eficaz de iniciar o ensino da raiz quadrada. (Nova Escola, 2010, mar, capa)

A saída é explicar que o valor da raiz está na área do quadrado. (Nova Escola, 2010, mar, p. 50)

Os bastidores do raciocínio. Um olhar matemático da cidade. (Nova Escola, 2010, mar, p. 51)

Organizar para visualizar e resolver com competência (Nova Escola, 2010, mai, p. 62)

Ensine a usar estratégias de antecipação, em vez de realizar os cálculos propriamente ditos.(Nova Escola, 2010, jun/jul p. 81)

Estimular que os alunos desenvolvam os próprios mecanismos. (Nova Escola, 2010,jun/jul p. 82)

Explique como pensou, por escrito.(Nova Escola, 2010, abr, p. 65)

Os artigos examinados reforçam, com bastante recorrência, o lugar de destaque que a Matemática possui na escola, pois apesar de terem inicialmente a pretensão de desmistificar os possíveis problemas quando o professor ensina, mas o aluno não aprende, apresentam alternativas que são “fórmulas” de como fazer ou ainda de o que “não deve ser feito”. A análise aponta para uma incongruência nos discursos produzidos pela revista, visto que apesar de afirmarem a necessidade da aproximação do ensino da matemática com a realidade do aluno, o que configuraria a legitimação de outras matemáticas, o que se efetiva nos artigos é o fortalecimento de uma “única” matemática, a escolar.

A matemática escolar possui sua própria linguagem, o que não faz parte da realidade do aluno, o que nos leva a considerar que apesar da intenção desses artigos de levar a matemática a se afastar do senso comum, no qual esta é vista como “cansativa”, “difícil”, “chata”, pois os alunos não conseguem entendê-la (como referenciado na revista em vários momentos), A maneira como são construídos acaba por produzir uma “celebração” à matemática formal, e a aproximação, para não dizer o homomorfismo, entre a matemática e as máximas existentes sobre ela.

“Propor que a turma faça pesquisas simples – como determinar o perfil das crianças que estudam na escola –, colhendo as informações necessárias, e trabalhe com elas a fim de apresentar os resultados de modo compreensível é primordial. Dessa forma, todos se apropriam da linguagem estatística e não se formam meros fazedores ou leitores de gráficos.” (2010, mai, p. 60)

“O termo raiz, de acordo com o dicionário Hovaiss, quer dizer ‘base ou parte inferior’. E quadrada remete ‘à figura plana quadrado’. As definições ajudam a compreender que extrair a raiz quadrada exata de um número significa encontrar o tamanho de um dos lados de um quadrado conhecendo sua área. A idéia foi concebida por matemáticos árabes e adotada pelos europeus no fim da Idade Média. Iniciar o trabalho em sala com essa estratégia geométrica é um bom caminho, pois ela garante que o aluno perceba um sentido para o cálculo.” (Nova Escola, 2010, mar, p. 50)

“A forma certa”, “a maneira mais eficaz”, “a saída é”. Estas são outras máximas encontradas em muitos dos artigos, que buscam trazer para o senso comum aquilo que está sendo abordado, ou ainda reforçar os discursos que se garantem universais e democráticos, mas que não deixam outra possibilidade senão identificar-se com “a forma certa”, “a maneira mais eficaz”, “a saída é”, e que convidam e garantem, convencem e seduzem sutilmente. Possuem uma aparente abertura, pois começam com questionamentos sobre algum tema, como por exemplo:

“Quando você propõe atividades que exigem lidar com representações fracionárias, os estudantes costumam emperrar em pontos básicos, como somas que têm denominadores diferentes e comparações entre grandezas?” (*revista Nova Escola, 2010, nov., p. 68*)

Mas ao mesmo tempo já contemplam na própria pergunta os possíveis problemas e logo em seguida trazem uma única resposta:

“A saída para que eles superem essas dificuldades é desenvolver um estudo focado em dois conceitos fundamentais que envolvem os números racionais: a equivalência (...) e os diversos significados e usos dos números como $1/2$ (...)”. (*Nova Escola, 2010, nov., p. 68*)

Moldam, de certa forma, os fazeres e os dizeres dos professores de matemática. Conduzem suas condutas. Exemplificam e mostram o que outros professores realizam em sua prática pedagógica. Premiam seus modos “diferenciados” de fazer a diferença. É disso que se trata. Do diferente. No entanto, promovem, por contradição, discursos que enunciam, com o artigo definido, “a” saída, “a” forma correta, “a” maneira mais eficaz.

As identidades que serão produzidas, desta forma, serão pautadas no “mesmo”, no de sempre, na não mudança. Professores que, talvez, se dizem crítico-construtivistas, mas não se questionam e nem lhes incomodam estas ou aquelas verdades, que não inventam outras maneiras, todavia continuam reproduzindo um

discurso que premia o “fazer diferente”, mas que materializa o “fazer igual”. Professores que poderiam ser conduzidos a considerarem sua própria experiência docente como passível de problematização.

A diferença, o diferente, só pode ser inventado. E para uma invenção emergir, não há caminho, ou forma certa, ou saída. As invenções passam a existir, como o resultado de um ato de força, de imposição de sentido.

(...) Uma força age sobre outra força, e aquilo que as movimenta é a diferença entre uma força e outra. É essa diferença que faz diferença entre uma invenção e outra. As forças dão forma às criações, imprimem nelas sua marca, sua diferença. (CORAZZA, 2003, p. 47)

Diferença, essa, que se imprime no modo de pensar a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem. Que venha reforçar que o ensinar e o aprender são ações desempenhadas por “atores” diferentes, que no contexto educacional tanto o professor quanto o aluno possuem seus espaços e suas atribuições para que o processo “ensino-aprendizagem” funcione. Que nesse contexto complexo que é a educação, essa imprime a constituição de múltiplas identidades docentes.

Reconhecemos a ambivalência do termo *identidade* e, mais ainda, da composição linguística “múltiplas identidades”. Mas o que queremos dizer é no sentido de uma composição do que deve ser a construção da identidade pessoal, e apoiamo-nos na metáfora de Bauman (2005, p. 55) sobre a construção de um quebra-cabeça, em que:

(...) há um monte de pecinhas na mesa que você espera poder juntar formando um todo significativo – mas a imagem que deverá aparecer ao fim do seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter certeza de ter todas as peças necessárias para montá-la, de haver selecionado as peças certas, de as ter colocado no lugar adequado ou de que elas realmente se encaixam para formar a figura final,

pois apesar de termos constatado algumas características do professor de matemática produzidas pelos artigos, temos que considerar como cada leitor se apropriará do que está escrito, já que cada sujeito pode ser considerado como um “quebra-cabeça incompleto”, que faltam várias peças e talvez não se saiba quantas.

No mundo pós-moderno, o sujeito tem múltiplas possibilidades de escolher a sua peça e os seus encaixes, compondo-se aleatoriamente e sem um modelo prévio a seguir. Muitas peças se encaixam, outras nem tanto, desencaixam e substitui-se por alguma que parece valer a pena, simplesmente um sujeito constituído por identidades cambiantes e imprevisíveis.

Em outras palavras, mesmo querendo desconstruir que ensinar e aprender Matemática são coisas que não possuem relação com a realidade, e mostrar que os temas podem ser “agradáveis” de serem ensinados e aprendidos, que há necessidade de contextualização, de uma proximidade cada vez mais com a realidade do aluno; as sugestões se aproximam de exercícios ou atividades já realizadas por muitos professores, em suas salas de aula, com pouca ou nenhuma invenção de uma forma diferente do que já é feito. Sendo assim as citadas dificuldades dos alunos, listadas nesses mesmos artigos, deveriam não existir, ou não vão ser resolvidas. Os discursos podem produzir identidades múltiplas, por produzirem algumas “peças” que vão compor a identidade de cada um, mas não “todas” elas, já que estamos em constante invenção de nossa identidade agregando e retirando peças, de maneira a nos inventarmos nesse mundo líquido. Ou ainda,

Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (BAUMAN, 2005, p. 32)

O mundo é a areia movediça na qual estamos sobrepostos. Móvel e, portanto, produz possibilidades identitárias múltiplas e móveis, e apesar dos discursos produzidos pela revista Nova Escola

possuir uma intencionalidade em produzir o “professor do futuro”, “o mediador”, que tem que estar em constante capacitação, ou ainda, ser “inovador”, por esse contexto no qual está inserido, o professor de matemática se inventará de várias maneiras e constituindo identidades em movimento.

Bibliografia:

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORAZZA, Sandra ; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Da Importância do uso de Materiais Concretos nas Aulas de Matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática*, 9., 2007, Belo Horizonte. Diálogos entre a Pesquisa e a Prática. Belo Horizonte, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica*. ETD – Educ. Tem. Digital, Campinas, v.12, n.1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

EDUCANDO PARA A SOLIDARIEDADE: A EXPERIÊNCIA DA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM ECONOMIA SOLIDÁRIA

Adriane Vieira Ferrarini¹
Natália Diogo dos Santos²

Resumo: Os empreendimentos de economia solidária proliferaram-se no Brasil nas três últimas décadas e passaram a apresentar crescentes e complexas demandas de formação, tanto no âmbito técnico-gerencial quanto educativo, as quais não vinham sendo atendidas pelas políticas tradicionais de apoio voltadas a empreendedores individuais. Com isso, o movimento da economia solidária demandou à Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) a criação de política pública nacional de formação. Tal política materializou-se através da implantação dos Centros de Formação em Economia Solidária (CFES), que são instrumentos de estruturação e integração de ações de formação sistemática de agentes formadores (trabalhadores da economia solidária, gestores públicos e educadores), bem como referências para o desenvolvimento, sistematização e disseminação de conhecimentos e tecnologias formativas apropriadas à realidade e à diversidade dos empreendimentos. A formação em economia solidária reconhece a centralidade do trabalho na construção do conhecimento e tem a educação popular como metodologia, pautada na concepção do conhecimento como algo a ser construído de forma coletiva e na validação de múltiplos saberes. Na região Sul, essa política está sendo implementada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A parceria entre Estado e universidade tem oportunizado inovações, tanto na execução de política pública democrática e descentralizada, quanto nas pesquisas e produções teóricas articuladas às demandas sociais.

Palavras-chave: economia solidária – formação de formadores – educação popular.

¹ Instituição: UNISINOS. Título acadêmico (máximo): Doutora. Endereço eletrônico: adrianevf@unisinobr.br.

² Instituição: UNISINOS. Título acadêmico: Graduanda em Ciências Sociais. Endereço eletrônico: natalia.dreadlooks@gmail.com.

Introdução

Experiências de produção cooperativada pautadas em princípios de solidariedade e de sustentabilidade surgem nas três últimas décadas no Brasil como forma de enfrentamento ao desemprego e à exclusão social. Concomitantemente, proliferaram-se Entidades de Apoio e Formação (EAF) aos empreendimentos de economia solidária, as quais buscam responder aos desafios emergentes, tais como: crescentes demandas de trabalhadores por qualificação; desarticulação de formadores entre si e com os trabalhadores; insuficiência de reflexão e produção teórico-metodológica sobre a formação e necessidade de articulação com outras políticas setoriais.

Em 2006, o movimento organizado da economia solidária pautou a necessidade de política pública voltada à qualificação e disseminação das ações de formação. Em 2007, a Secretaria Nacional de Economia Solidária, ligada ao Ministério do Trabalho e Emprego, lançou o Centro de Formação em Economia Solidária (CFES). Nessa política pública, a formação é baseada no reconhecimento da centralidade do trabalho na construção do conhecimento técnico e social e orienta ações político-pedagógicas inovadoras, autogestionárias e solidárias. A operacionalização do CFES ocorre através da realização de atividades regionais, estaduais e locais de formação de formadores e de trabalhadores da economia solidária, bem como da avaliação, sistematização metodológica e produção de materiais pedagógicos.

Na Região Sul, essa política está sendo implementada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O projeto de pesquisa, tema deste artigo, denomina-se “Sujeitos, Saberes e Práticas da Formação em Economia Solidária no Rio Grande do Sul (RS)” e está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS. A pesquisa tem o objetivo de conhecer as práticas educativas em economia solidária, bem como as concepções e dimensões do conceito de educação presentes nos discursos dos educadores do RS

participantes do CFES Sul (trabalhadores, agentes de entidades de formação e gestores públicos). Em última instância, a pesquisa visa analisar os fundamentos epistemológicos, teórico-metodológicos e ético-políticos de tais práticas educativas, considerando sua vinculação a um projeto de desenvolvimento solidário e sustentável.

Este artigo apresenta os dados preliminares da pesquisa empírica, os quais consistem, primeiramente, na identificação do perfil dos participantes do RS nos cursos regionais e estaduais ao longo de 2010, primeiro ano de atividade do CFES na região Sul. Esse perfil foi elaborado com base na compilação e pré-análise de 33 questionários aplicados durante os cursos referidos. Destaca-se que os questionários aportam um conjunto de informações complementares do perfil dos participantes que não será apresentado aqui, mas será objeto de análises posteriores, tais como: espaços e formas de participação política, experiências pessoais e coletivas de formação em economia solidária no empreendimento e expectativas e demandas relativas a futuras ações formativas.

Posteriormente, foram coletados dados acerca das práticas educativas, bem como das concepções e dimensões do conceito de educação em economia solidária, através de três entrevistas individuais e de grupo focal com quatro participantes. Tais procedimentos permitiram acesso a informações qualificadas e o aprofundamento em torno das percepções, significados e sentimentos envolvidos no tema. Ressalta-se que essa etapa da pesquisa ainda não foi finalizada, estando previsto um número maior de entrevistas que enriquecerão os dados apresentados.

A parceria entre Estado e organizações da sociedade civil tem oportunizado inovações, tanto no planejamento e gestão da política pública democrática e descentralizada, quanto no processo de execução pautado em princípios da educação popular e da pedagogia da autogestão. É uma política que está na metade de seu

processo de implementação (que iniciou em 2009 e irá até 2012, mas já apresenta limites e desafios que serão aqui analisados.

Princípios e Metodologia da Política Pública Brasileira de Formação em Economia Solidária

Segundo o Termo de Referência, os CFES fazem parte das estratégias da Política Nacional de Formação em Economia Solidária e perpassam outras ações da SENAES, tais como: o apoio a empresas recuperadas por trabalhadores em regime de autogestão, o fomento e fortalecimento de redes de cooperação, a disseminação de metodologias e articulação de bancos comunitários e fundos solidários, as feiras de economia solidária, o mapeamento da economia solidária, entre outras.

O CFES destina-se à formação de formadores, educadores e gestores públicos que atuam com economia solidária. A formação em economia solidária

é definida como uma “construção social” inerente aos processos de trabalho autogestionários, como elemento fundamental para viabilizar as iniciativas econômicas, para ampliação da cidadania ativa e do processo democrático, como um movimento cultural e ético de transformação das relações sociais e intersubjetivas como base de um novo modelo de desenvolvimento. (SENAES/MTE, Termo de Referência, 2007, p. 4).

Além disso, o CFES é referência para o desenvolvimento e sistematização de conteúdos e metodologias. Nesse sentido, são processos e espaços de inovação científica e tecnológica que favorecem a realização de estudos e pesquisas e a disseminação de conhecimentos e tecnologias formativas apropriadas à realidade e à diversidade dos empreendimentos econômicos solidários (SENAES/MTE, 2005).

As diretrizes políticas e metodológicas da formação em economia solidária são as seguintes: reconhecimento das experiências e dos saberes dos trabalhadores(as) envolvidos nos atos formativos autogestionários, valorização dos acúmulos, da

diversidade e da pluralidade de iniciativas de formação em economia solidária, gestão participativa, educação popular, pedagogia da alternância (que combina momentos formativos presenciais com momentos de vivência e prática), intersetorialidade e complementaridade (articulação entre políticas órgãos governamentais).

As ações do CFES estão concentradas em quatro eixos:

1 Formação de formadores/as e multiplicadores/as em economia solidária : através de atividades formativas sequenciais e modulares, presenciais e à distância, para trabalhadores(as), agentes e educadores que atuam em programas, projetos e ações de apoio à economia solidária. São realizados cursos nacionais, regionais e estaduais, bem como oficinas locais com os trabalhadores;

2 Formação de conselheiros para subsidiar a inserção da Economia Solidária no Plano Nacional de Qualificação Social e Profissional: realizada através de seminários regionais e nacionais;

3 Desenvolvimento e sistematização de metodologias e conteúdos de formação em economia solidária;

4 Documentação e publicação de material didático e informativo;

5 Apoio à articulação de formadores e educadores de ES através de encontros (estaduais e regionais) e seminário nacional;

6 Subsídios à Comissão Temática de Formação e Assistência Técnica em Economia Solidária do Conselho Nacional de Economia Solidária na formulação da Política Nacional de Formação em Economia Solidária.

Os CFES foram implantados por meio de convênios celebrados com as instituições habilitadas em processos seletivos. Esses princípios e diretrizes são materializados através de um conjunto expressivo de atividades anuais, as quais serão realizadas ao longo de três anos, o que triplica os resultados:

- Dois cursos regionais de formação de 40hs cada para formar 80 agentes regionais em vista da qualificação das experiências nesse contexto e de sua multiplicação na esfera estadual;

- Seis cursos estaduais de formação de 24hs para formar 120 agentes estaduais, visando a qualificação de suas experiências nesses contextos e de sua multiplicação nas esferas locais

- Quinze oficinas locais de formação de dezesseis horas para capacitar 300 lideranças de empreendimentos econômicos solidários, em vista do fortalecimento dos mesmos e das suas relações com agentes econômicos e com outros atores sociais;

- Dois seminários regionais com conselheiros e participantes de programas, projetos e ações de formação, qualificação social e profissional e de assessoramento tecnológicos para a Economia Solidária na Região Sul, com 24 horas de duração e 30 participantes cada, cujo objetivo é avaliar a realidade de qualificação social e profissional na região, em torno das demandas da economia solidária e delinear ações de resposta às demandas identificadas;

- Doze encontros estaduais e quatro encontros regionais de articulação de formadores com dezesseis horas de duração e vinte participantes cada para articular as organizações e experiências de formação realizadas; monitorar e avaliar os processos de formação; sistematizar e disseminar os conteúdos e metodologias, destacando os produtos e impactos dos processos de formação em economia solidária.

Na prática, a materialização de políticas com características inovadoras como essa apresenta avanços e desafios que merecem ser conhecidos e analisados na medida em que oportunizam aprendizagens para a multiplicação de experiências emancipatórias.

Implementação da Formação de Formadores no CFES Sul

O CFES foi escolhido como um dos objetos empíricos da pesquisa sobre a formação em economia solidária no RS devido à representatividade de seu público, visto que os formadores são escolhidos de forma participativa, considerando uma rede de atores e de organizações atuantes no campo. Inicialmente, esperava-se encontrar um perfil de formadores ligados às EAF ou gestores públicos, reconhecidos e legitimados socialmente como sujeitos envolvidos em praticar e pensar a formação. Porém, a tabulação dos dados mostrou que o conjunto de educadores do Estado do RS que participou das atividades de formação de formadores realizadas pelo CFES Sul em 2010 foi composto por um percentual de 79% de trabalhadores de EES, 15% de formadores de EAF e 6% de gestores públicos. Da porcentagem de trabalhadores, a maioria era formada por mulheres, brancas, com ensino médio, que atuavam diretamente nos empreendimentos econômicos solidários (em cargos de direção), com atuação política em espaços externos, especialmente nos fóruns e programas de apoio à economia solidária.

Inicialmente, o levantamento do perfil do público do CFES era tarefa que teria um sentido mais ilustrativo ou descritivo na pesquisa. Porém, ao legitimar os trabalhadores como educadores e oportunizar-lhes o protagonismo da formação de formadores, o CFES do RS fez com que a experiência se diferenciasse (possivelmente do resto do país) e o perfil passasse a ocupar um lugar de maior destaque na pesquisa.

A mudança no perfil dos participantes nos cursos estaduais não foi casual, mas uma opção dos formadores do RS presentes nos cursos regionais, nos quais a proporção entre trabalhadores e formadores de EAF e gestores públicos era inversa. Conforme será apresentado ao longo do trabalho, não se tratou de simples mudança de público, mas de paradigma de educação, que se traduz na concepção acerca de quem é o educador e do que é educação. “A educação, que é essencial para o avanço da economia solidária,

só pode ser aquela que começa por negar que os papéis de educador e de educando sejam desempenhados sempre pelas mesmas pessoas” (Gadotti, 2009, p. 15).

Considerando o contexto da economia solidária e da formação, tal como representado pelos sujeitos pesquisados, o que aconteceu quando os formadores “instituídos” (aqueles legitimados pelo espaço que tradicionalmente ocupam nas EAF ou universidades) cederam o “palco da formação” aos formadores “instituintes” (trabalhadores de EES e atuantes do movimento de economia solidária)? Como foi para os trabalhadores passarem a ser os sujeitos da formação?

Por mais que sejam desejados, os processos de transformação em geral não são tranquilos. Toda a ruptura desaloja e desacomoda. A inclusão dos trabalhadores da economia solidária como formadores, a partir da validação dos saberes produzidos no chamado chão de fábrica ou no cotidiano de sua atividade laboral, gerou reações contrárias da maioria dos formadores dos Estados do Paraná e Santa Catarina. Contudo, tal reação ocorreu também entre os próprios trabalhadores³ que, quando convidados a participar como formadores, se surpreenderam. “Por que eu?” (7) foi uma fala que mostrou ser emblemática dessa ruptura de paradigma. Essa participante referiu que tinha até dificuldades de se comunicar, e que teve que ser descoberta como formadora por uma companheira. A conclusão a que chegaram é que ela “já era formadora sem saber” (4), muitos deles já eram. Outro exemplo da resistência que a mudança gerou diz respeito a questionamentos feitos nos próprios fóruns de economia solidária sobre as razões pelas quais os trabalhadores iriam participar do CFES.

As atividades do CFES do Estado do RS romperam com o jargão “casa de ferreiro, espeto de pau” ao aplicarem em seu

³ Ressalta-se que, do conjunto de 33 participantes, dois formadores de EAF e cinco formadores vinculados aos EES contribuíram com os dados qualitativos que serão apresentados a seguir, através de entrevistas individuais e grupo focal.

próprio espaço de formação os princípios da educação popular, concebendo os trabalhadores como formadores a partir do saber prático, dando-lhes a oportunidade de se reconhecerem e se exercitarem nessa função, bem como introduzindo nas atividades formativas as descobertas e inovações por eles produzidas. A metodologia adotada no CFES também fez jus a essa busca de coerência entre teoria e prática: “Abolimos o *Power Point*, não é método para formação em economia solidária. Trouxemos sempre algo experimental: objeto, música, algo concreto, desenhos (...) fazer visitas para conhecer outras experiências bem sucedidas. Os formadores não falavam nada, e sim os sujeitos de outras experiências” (1).

Outro método utilizado foi a autogestão da pedagogia, que consiste na subdivisão do grupo de participantes para co-gestionar as ações do evento (a saber, de sistematização, monitoramento, avaliação, infraestrutura e animação), as quais passam a adquirir outra nomenclatura e significados próprios. É algo novo que inicialmente também mobilizou resistências. As pessoas não esperavam participar da gestão do evento, mas “assisti-lo”, como expectadoras.

Novamente, apareceram os desafios que envolvem processos de inovação e mudança. Segundo uma das participantes, “no início foi muito difícil porque eu fui para o curso ganhar formação e não ser formador. Anotava tudo no caderno como se fosse para fazer uma prova. A vontade foi sair correndo, dar no pé e nunca mais voltar” (4).

No final, os participantes do curso estadual entenderam que o seu papel era ser protagonista em conjunto com os formadores regionais e com os coordenadores pedagógicos. “No CFES é maravilhoso porque não tem algo que tu vai dar palestras. As pessoas têm que entender e fazer a sua escolha” (6). A autogestão da pedagogia também foi aprovada pelo grupo, que salientou com orgulho que certos componentes haviam “se revelado” (demonstrado novas habilidades) no exercício das suas funções nas

comissões. Mais do que o resultado da tarefa a ser executada, o que vale nessa metodologia é o exercício do trabalho coletivo, da co-gestão, num ambiente de partilha que é acolhedor e com pessoas capacitadas para dar *feedback* sobre as dificuldades e possibilidades de superação, servindo como laboratório para o formador atuar.

Segundo um dos pesquisados, muitos dos erros cometidos no começo não estão acontecendo com a turma deste ano. Os formadores enfatizaram o que chamaram de “linguajar catedrático” usado na formação em economia solidária, dando exemplos de palavras, tais como: socializar, problematizar e sistematizar. Palavras como essas eram obstáculos que faziam com que muitos participante se calassem e se sentissem inferiorizados, sem condições de participar adequadamente da formação. Essa sensação era agravada pelo excessivo uso de inúmeras siglas desconhecidas para a maioria dos participantes. Isso foi levado aos formadores que estavam na organização. De acordo com os entrevistados, “hoje eles [os formadores facilitadores dos cursos] já aprenderam (4)”. Interessante notar que, logo em seguida, durante o grupo focal, a outra pesquisada acrescenta que “ser formador é socializar (6)” – [se dá conta e ri do fato de já se valer da apropriação do termo antes apenas utilizado pelo técnico]. Outro membro do grupo complementa, com o mesmo espírito: “Até o socializar tem que ser ressocializado” (5).

Esse processo de interação entre saberes avançou, não apenas em termos de interações e aprendizagens interpessoais, mas institucionais, gerando inovações metodológicas. Segundo a fala de uma formadora que está acompanhando o grupo do CFES de 2011: “como eu fiz todos [os cursos], eu posso dizer que mudou. Tu tem que trocar as palavras: problematizar, socializar, sistematizar, 4 P’s (...) e também muitas siglas: “Nesse primeiro curso [de 2011], a primeira coisa foi enchermos o chão com tarjetas e explicarmos as siglas” (4). O grupo chamou essa técnica de “sopa de letrinhas”.

Esse trecho do grupo expressa que, quando há espaço, é possível trazer à tona elementos excludentes, inadequações ou problemas de “tradução”, para usarmos a terminologia e concepção da sociologia das ausências e das emergências, referencial teórico criado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Dar voz a todos, em contexto de igualdade, é condição para uma educação emancipatória. “O silêncio na formação é resistência, significa que algo não está bom” (1), que as pessoas não se reconhecem como sujeitos ativos no processo, condição *sine qua non* para a formação em economia solidária que se vale dos princípios da educação popular. Dessa quebra do silêncio e da capacidade mútua de fazer-se ouvir e ouvir o outro, foram construídas dinâmicas de formação.

O que se presenciou, como pesquisadora, é que para muitas críticas à formação em economia solidária trazidas nas entrevistas (tal como: a falta de espaço e de oportunidades para os trabalhadores, atividades planejadas sem a participação deles, inadequação de métodos, linguagens e objetivos) foram dadas respostas na formação de formadores. Tais respostas não são apresentadas aqui não como receitas prontas ou fórmulas mágicas, pois isso seria contraditório à própria intencionalidade dos sujeitos que as formularam, mas como saberes construídos no cotidiano.

Não sendo possível a descrição e análise de cada um, ressalta-se o que denominaram “formação boca a boca”, feita no dia a dia; a postura do antropólogo, que valoriza o saber ouvir (escuta sensível); a roda de conversa e os métodos informais, nos quais não se chega ao empreendimento com a formação planejada, mas se parte das questões que os trabalhadores trazem naquele momento; a importância de trabalhar as atitudes para mudar paradigmas na vida cotidiana; falar na primeira pessoa ao invés de dar conselhos; dar seu testemunho; humanizar os espaços de produção e trocas econômicas e de formação através da valorização de cada um e “ser uma família”. Essas são, ao mesmo tempo, técnicas, concepções e epistemologias de uma nova pedagogia para a economia solidária, nova não porque nunca se ouviu falar delas, mas porque foram reinventadas pelos sujeitos que as trazem a partir

de uma síntese de suas vivências. Tal síntese, ao que tudo indica, não foi exatamente amparada em conceitos teóricos, mas geral proveniente de críticas a atividades de formação em que eles se sentiam objeto e das quais não se beneficiaram como era esperado.

Considerações finais

A parceria entre governo e universidade é uma oportunidade de produzir inovações, tanto na gestão pública quanto na produção acadêmica. É um processo de mão dupla no qual, por um lado, a universidade se fortalece e se enriquece com a diversidade de atores sociais e de experiências que abriga, por outro, exerce sua responsabilidade social através da criação das condições sócio-organizacionais para a execução de uma política pública democrática e descentralizada. É também especificidade do meio acadêmico a produção e socialização de conhecimento, daí a elaboração de um projeto de pesquisa que pudesse aproveitar e valorizar a riqueza da experiência de formação de formadores, bem como dar uma retribuição aos sujeitos envolvidos e à própria política pública.

A pesquisa sobre sujeitos, saberes e práticas de formação em economia solidária no RS nasceu da intencionalidade de valorizar e construir conhecimento a partir da experiência inovadora de implementação de política pública através da parceria entre governo e universidade. Os dados iniciais surpreenderam porque não era objetivo da pesquisa focar na ação do CFES, mas num público a ele vinculado e representativo dos formadores em economia solidária, visto a seleção ser feita de acordo com critérios de inserção no trabalho e no movimento. Entretanto, o CFES estadual do RS se reinventou, criou uma forma inesperada e, até onde temos informação, inédita, ao selecionar os trabalhadores como participantes majoritários dos cursos, o que fez com que os dados empíricos levassem a pesquisa para um rumo inesperado. Esperávamos conhecer o perfil de formadores, em sua maioria de EAF e alguns da gestão pública (segmento mais recente) e as

práticas instituídas de formação em economia solidária, a fim de identificar e analisar metodologia, conteúdos e fundamentos.

A primeira e mais importante constatação foi que o CFES do RS, representado pelos segmentos instituídos e socialmente legitimados como “únicos formadores”, colocou os próprios trabalhadores no centro da formação. A pesquisa demonstrou que esses trabalhadores sentiam-se alijados do processo de formação, percebiam-se como alunos em sentido tradicional e passaram a ser sujeitos e ocupar o centro do processo como formuladores, planejadores e executores das ações de formação. Não se tratou de ouvi-los ou consultá-los, mas de colocar a formação nas mãos deles, em relação de horizontalidade, pensar e fazer a formação com eles.

Como resultado das etapas iniciais de pesquisa acadêmica, o ineditismo e os resultados que se mostram positivos não significam que a experiência do estado do RS seja a melhor forma de implementação das ações do CFES, mas fez sentido para as pessoas envolvidas. Mais do que resultados – ainda que sem desmerecê-los – expressou uma caminhada de autêntica de experimentação de algo novo para os envolvidos, de construção coletiva e de correr riscos. Essa trajetória teve muito mais acertos e desafios do que a pesquisa pôde captar até o momento, mas o processo já se revela emancipatório segundo a fala das pessoas que o vivenciaram.

Além de um grupo de sujeitos motivados e reconhecidos, dispostos a falar sobre a experiência, nos deparamos também com um conjunto de inovações conceituais, técnicas e metodológicas. Tais inovações não foram aprofundadas por tratar-se de apresentação preliminar dos dados empíricos da pesquisa, mas pode-se adiantar que se referem a modos concretos de fazer a formação no dia-a-dia, que resgatam um conjunto de elementos que identificamos como presentes em epistemologias do Sul, tais como: a integração entre trabalho, vida e conhecimento, a não apropriação do saber como fator de poder, a valorização do saber que provem

daquilo que é vivido e não do que é teorizado e o saber que não pode ser traduzido em um valor monetário.

A formação para a solidariedade e autogestão, feita de forma solidária e autogestionária, revelou-se, no nosso entendimento, capaz de unir teoria e prática, resultado e processo, forma e conteúdo. A experiência traz à tona descobertas importantes feitas com os pesquisados que, na formação em economia solidária, o exemplo é mais importante do que “despejar” palavras; ouvir é mais construtivo que ensinar, criar é mais importante que planejar.

Referências

ARRUDA, M. Estratégias de formação no campo da economia dos setores populares. *Seminário Economia dos Setores Populares: Sustentabilidade e Estratégias de Formação*. Salvador: Universidade Católica do Salvador e CAPINA, 2006.

CONAES – *1ª Conferência Nacional de Economia Solidária (Anais)*. Brasília: SENAES/MTE, 2006. FBES- Fórum Brasileiro de Economia Solidária. *IV Plenária Nacional de Economia Solidária: outra economia construindo outros desenvolvimentos*. Brasília: FBES, 2008.

FERRARINI, A.V. *Pobreza: possibilidades de construção de políticas emancipatórias*. São Leopoldo, Oikos, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo freire, 2009.

_____; GUTIÉRREZ, F. (orgs). *Educação comunitária e economia popular*. In: *Questões da Nossa Época*, n. 25. São Paulo: Cortez, 1993.

GAIGER, L.I. A dimensão empreendedora da economia solidária: Notas para um debate necessário. *Revista Otra Economía* –

Volume II – Nº 3 – 2º semestre/ 2008.
www.riless.org/otraeconomia

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Volume 1: São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. Lisboa: Afrontamento, 2003.

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária. *Termo de Referência do Sistema de Informações em Economia Solidária – SIES*. Brasília: SENAES/MTE, 2004. (mimeo).

_____. *Oficina Nacional de Formação / Educação em Economia Solidária*. Relatório Final. Brasília: SENAES/MTE, 2005.

_____. *Termo de Referência para Implantação do Centro de Formação em Economia solidária (CFES)*. Brasília: SENAES/MTE, 2007.

SILVA, R.M.A.; FARIA, M.S. *Tecnologias Sociais e Economia Solidária: diretrizes, desafios e perspectivas para políticas públicas*. In.: *Tecnologia Social, economia solidária e políticas públicas* / BOCAJUVA, P. C.C.; VARANDA, A.P. (orgs.) – 1ª ed – Rio de Janeiro: FASE: IPPUR, UFRJ, 2009. p. 71-91.

PENSANDO A QUESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL

Débora de Lima Velho Junges¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo geral contextualizar historicamente a relação escola-família para uma compreensão dos fatores que levaram o governo brasileiro a implementar nos últimos anos ações que focam na problemática do papel da família na educação formal dos mais jovens. De caráter teórico-descritivo, o trabalho exposto é uma revisão bibliográfica que reflete a relação da escola e da família ao longo dos anos. O estudo faz um breve relato acerca das características da família e da escola na Idade Média, contextualiza algumas das modificações significativas sofridas pela família e pelo sistema escolar no Brasil e finaliza com as questões contemporâneas desta temática. Percebe-se que a participação da família na educação formal, dada nas instituições escolares destinadas para tal finalidade, tem se alterado através dos tempos em função de vários fatores. A partir do momento em que o Estado passou a compreender a educação como uma questão nacional e instituiu políticas públicas que visaram à ampliação do número de escolas para que pudessem atender um número maior de indivíduos, a relação da família com a educação se distanciou. A família, por sua vez, também se reorganizou em razão das complexidades do mundo. Com a redemocratização do Brasil, surgiram iniciativas que buscam a efetivação de uma parceria da escola e da família, por se entender que a qualidade e o sucesso da educação estão ligados com esta inter-relação.

Palavras-chave: Relação escola-família, História da educação, Leis e legislação educacional.

Introdução

Por ser um elemento social historicamente situado, a família também é sujeita a mudanças, logo é possível pensarmos a família

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Licenciada em Matemática pela mesma universidade. Contato: deboralvj@hotmail.com.

como um sujeito que é influenciado pelo meio em que está inserido e pelo paradigma vigente que fundamenta sua atuação. Assim também ocorre com a instituição escolar que, ao longo dos anos, transformou-se profundamente. Todas essas alterações estão intimamente relacionadas com os diferentes papéis desempenhados pelo Estado com o passar do tempo.

Logo, se o Estado sofreu transformações importantes e relevantes em sua história, é compreensível afirmar que família e escola passaram, do mesmo modo, por variações temporais sócio-econômicas, políticas e culturais. Por esta razão, o trabalho exposto é uma revisão bibliográfica que discorre sobre as mudanças sofridas na estrutura familiar, a historiografia na família brasileira e sua relação com a escola e a educação dos mais jovens.

As aprendizagens formais e informais

De acordo com a história, durante a Idade Média (séc. V ao séc. XV), a família e a comunidade eram responsáveis pela formação das crianças e jovens. Esses dois núcleos (família e comunidade) se constituíam como os únicos sujeitos que atuavam nas aprendizagens dos mais novos, até que estes alcançassem a maioridade, tornando-se parte da sociedade. As aprendizagens atribuídas a esta época estavam direcionadas a orientação do papel social que o indivíduo iria exercer no futuro, tanto no trabalho, quanto nas relações entre sujeitos.

No decorrer do séc. XV, a sociedade sofreu transformações e a educação, que antes era de total responsabilidade da família ou da comunidade, passou a ter um espaço específico para a finalidade de conduzir as crianças a maturidade e a fase adulta. É a inserção da escola no meio social. O que anteriormente se restringia aos clérigos passou a ser uma instituição preparada para ensinar as crianças.

Educação no Brasil colônia

Conforme Narodowski (2001, p. 77, tradução nossa), “durante muito tempo, entre meados do século XVI e início do século XIX [...] as principais corporações educacionais foram as Ordens Religiosas, católicas e protestantes”. Igualmente, como ocorreu nos países vizinhos do continente americano, o Brasil como colônia de Portugal (de 1500 a 1822) teve como marco da história da educação brasileira a chegada, em 1549, dos jesuítas da Companhia de Jesus. Os jesuítas passaram a catequizar os indígenas e a cuidar da educação social e religiosa dos filhos da elite, fase que perdurou até 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do território brasileiro (SAVIANI, 2006).

De acordo com Francisco Filho (2004), conforme a colonização do território brasileiro se tornava evidente, surgiram conflitos entre os padres jesuítas e a Coroa, pois estes últimos buscavam escravizar os indígenas, contrariando a Companhia de Jesus que tinha como objetivo educar esses povos. Além disso, o Império acusava os jesuítas de promover a desordem e os responsabilizavam pelos baixos conhecimentos da elite portuguesa, comparada com as elites européias.

A relação entre os Estados e as corporações de educadores foi conflituosa, especialmente desde finais do século XVII. Aos governantes lhes interessavam controlar as atividades educativas, garantir que o projeto educador não fosse contra os seus princípios políticos e religiosos. (NARODOWSKI, 2001, p. 79, tradução nossa)

Em meados de 1759, Marquês de Pombal, ministro e secretário de Estado do Rei D. José I, tomando conhecimento da realidade educacional no Brasil, expulsou os jesuítas do Império Lusitano, ou seja, tanto de Portugal, quanto do território brasileiro (FRANCISCO FILHO, 2004).

A partir deste momento histórico, o Estado passaria a cuidar pessoalmente da educação pública no país, posto que as reformas pombalinas tinham como fonte os ideais laicizistas dos Iluministas

para a educação. Foram criadas as “Aulas Régias”, financiadas pela Coroa através de um imposto colonial de 1772. Este subsídio tinha como finalidade fornecer fundos para o pagamento dos professores que davam suas aulas sem locais específicos.

Percebe-se que, efetivamente, o Estado não cumpriu seu papel centralizador da educação do país, já que deixava a critério dos mestres os parâmetros que iriam utilizar em suas aulas. Aliás, o novo sistema educacional continuou restrito à elite colonial e sua qualidade se manteve aquém da prevista.

A família, neste período, pouco participava da vida escolar de seus filhos, especialmente as famílias que não pertenciam à elite brasileira, já que suas crianças não tinham acesso à educação formal.

Ensino formal para poucos

Para fugir das ameaças em que se constituíam as forças francesas que tinham como meta destruir o poderio inglês, a Família Real Portuguesa, em 1808, veio se refugiar no território brasileiro com a ajuda da Inglaterra, tornando o país sede de sua monarquia.

Esse acontecimento impulsionou o crescimento de alguns setores no Brasil e consolidou fatores que levariam ao progresso, uma vez que, se tornando sede da monarquia, o Brasil encerrava seu vínculo colonial com Portugal. Foi instalado no Brasil todo o setor administrativo, para que o Príncipe Regente Dom João VI emitisse suas ordens.

Com relação à instrução, a vinda da Família Real Portuguesa fez com que surgisse a necessidade de se criarem estruturas educacionais que atendessem aos interesses da elite branca e da burocracia palaciana (FRANCISCO FILHO, 2004).

A partir de então, algumas medidas seriam tomadas em relação à instrução, mas, sobretudo, em relação à instrução em nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao

aparelho administrativo que aqui se implantava. As medidas relativas à organização da instrução elementar foram, de início, bem mais tímidas, ficando esse nível de ensino, por muito tempo ainda, quase totalmente restrita à esfera privada, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizava esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa “escola.” (VILLELA, 2000, p. 98).

A família, pertencente a elite brasileira, tinha como papel a busca pelo acesso das crianças à instrução e, dependendo de seus objetivos futuros com relação a carreira dos filhos, a família contratava mestres que ensinavam em casa matérias escolares, os colocava em instituições religiosas, ou em locais que ensinavam profissões.

As classes menos favorecidas foram excluídas do acesso ao ensino neste período em que a coroa portuguesa instaurou-se no Brasil.

Educação no período imperial

A derrota de Napoleão, em 1815, fez emergir a real situação econômica e política que vivia Portugal, culminando no retorno de Dom João VI com a família real para Portugal, em 1821, deixando o seu primogênito como regente no Brasil, o jovem Príncipe Dom Pedro. O rompimento político com Portugal se deu em setembro de 1822 com a Proclamação da Independência.

O primeiro período imperial (1822 – 1840), foi caracterizado, pelo ponto de vista educacional, como uma tentativa de implementar no Brasil uma escola pública nacional, algo que não se concretizou (SAVIANI, 2006).

Na primeira Carta Constitucional do Brasil, de 1824, a questão do ensino passou a ser tratada de forma mais atenta pelo Império. De acordo com a Carta, a instrução primária deveria ser gratuita e para todos os cidadãos, o governo passaria a garantir instituições específicas para o objetivo educacional e centralizava a

responsabilidade do ensino na própria administração imperial. Já a lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia no artigo primeiro que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

Percebe-se que, mesmo defendendo uma escola aberta para todos os cidadãos, as classes mais pobres do Brasil teriam direito apenas a uma escolarização que não ultrapassasse muito os níveis básicos de ensino: aprender a ler, escrever e contar. Por trás desse processo educacional, havia a necessidade de construir uma nação brasileira moralizada controlada pela elite e pelo governo imperial (AZEVEDO, 2008).

Contudo, poucas escolas elementares foram construídas pelo Império e o ideário de Dom Pedro por um ensino público não chegou a se constituir.

A instituição do Ato Adicional de 1834 descentralizou a questão da educação no período imperial, colocando “as escolas primárias e secundárias sob responsabilidade das províncias” (SAVIANI, 2006, p. 17). Ao Império, coube a tarefa de organizar e dirigir o ensino primário e secundário da Corte e a instrução superior.

A implicação deste Ato Adicional foi o fato de que poucas escolas foram fundadas no período. Consequentemente, a família tornou a responsabilizar-se pelo ensino de suas crianças, sobretudo, entre as camadas sociais mais pobres, uma vez que não tinham condições financeiras para arcar com os gastos de uma instituição privada ou com a contratação de um professor particular.

A Primeira República

No fim do período regencial, com a maioria de D. Pedro II, iniciou-se o segundo período do Império (1840-1889). Neste período que antecede a Proclamação da República, o Brasil não sofreu profundas mudanças no setor educativo.

Sobre este momento da educação no Brasil do século XIX e dando indícios sobre as mudanças que ocorreram no século XX, Azevedo (2008, p. 23) afirma que:

Nesse período [...] não se pode falar ainda da educação como uma questão nacional. Com essa característica ela só se configurará nas décadas iniciais deste século, no bojo do movimento que vai consolidar a afirmação da ordem capitalista no país, quando o campo educacional é estruturado como um setor e têm início as ações sistematizadas do Estado visando à sua regulação.

Em 1889, através de um golpe de Estado de cunho liberal, deu-se a Proclamação da República. A Constituição da Primeira Republica, promulgada em 1891, ocasionou certos avanços com relação a alguns direitos. Destacam-se: ensino público laico e a ratificação da gratuidade do ensino (GORCZEVSKI; PIRES, 2006).

Mesmo com a Constituição da República enaltecendo o acesso da população a escola pública, ainda no final do século XIX, as desigualdades educacionais mantiveram-se. “A situação exigia instituições de ensino capazes de educar a todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres” (CUNHA, 2000, p. 454).

Na virada do século não se observam melhorias com relação a educação do país. Contudo, a família começou a ser questionada em seu papel educativo, já que o ideal republicano defendia uma escolarização que visasse o progresso por meio da moralidade e esta se daria por intermédio da escola.

A onda de modernização que atingiu o país provocou uma série de debates, projetos e realizações que buscavam reformular o ensino em seus vários níveis.

[...] A era das grandes reformas em todos os campos da educação escolar tornou-se mais marcante em 1920, e processou-se em vários estados da Federação e no Distrito Federal, tendo continuidade na década de 30. (CUNHA, 2000, p. 454 e 455)

É neste contexto histórico, compreendido entre o final da República Velha e a vitoriosa Revolução de 1930 no qual deu início a denominada Era Vargas (1930-1945), que a família é percebida pelo Estado como forte aliada na formação humana dos jovens do país. Entretanto, a instituição familiar passa a ter um papel secundário no processo educacional dos alunos, reforçando os ensinamentos da escola formal. Cunha (2000), analisando tais mudanças, revela que “a família [...] devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador”.

As mudanças no mundo do trabalho regidas pelo capitalismo e por seu caráter consumista repercutiram também na estrutura familiar. Seus membros passaram a trabalhar fora de casa, o que ampliou a ação do Estado no papel educacional.

Educação como questão nacional

Após a posse de Getúlio Vargas no Governo Provisório, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, destinado a cuidar da educação pública do país. Conforme Saviani (2006), neste momento a educação começou a ser vista pelo Estado como uma questão nacional. Abre-se um período de profundas discussões filosóficas e políticas acerca dos ideais que regeriam a educação. Alguns fatos históricos merecem destaque neste cenário nacional: as reformas educacionais promovidas por Francisco Campos, então ministro da Educação, em 1931; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por alguns dos mais renomados pensadores educacionais da época; e a Constituição de 1934 que fixa um plano nacional de educação em todos os seus graus e reforça a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, além da liberdade de ensino para toda a população.

Destes três destaques, o Manifesto dos Pioneiros é aquele que demanda uma análise mais aprofundada, pois em várias

passagens se refere à relação da família e da escola como um fator relevante na nova proposta educacional.

No subtítulo “O estado em face da educação”, Fernando de Azevedo evidencia sua opinião de que a educação é um assunto essencialmente público, de responsabilidade do Estado, contudo esse dever conta com o apoio de todas as instituições sociais. O autor descreve que, diante do novo cenário econômico da época, as famílias estão perdendo sua função de educar integralmente as crianças, conferindo tal tarefa ao poder público. Contudo a família, para Fernando de Azevedo (2010, p. 43):

[...] é ainda o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se suas aspirações para o ideal”. Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores [...].

Percebe-se a preocupação de Fernando de Azevedo por não excluir do papel educacional a família, ao contrário, ela continua sendo uma instituição em que ocorrem aprendizagens, porém, o Estado passa a ter a obrigatoriedade de oferecer a todos uma mesma educação formal. O excerto evidencia a necessária relação entre a escola e a família, sem que uma das duas exclua a outra. Em especial a esfera escolar precisa “reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação” (AZEVEDO, 2010, p. 62).

O Manifesto dos Pioneiros trouxe à tona a temática da relação escola-família que merecia ser pensada pelos governantes, mas que por um longo tempo da história educacional do Brasil foi renegada a um segundo plano.

Em 1937, Getúlio Vargas deu um golpe de estado e instaurou uma ditadura no Brasil. Esse regime político conhecido como Estado Novo perdurou até 1945, ano em que Vargas foi deposto do poder pelas Forças Armadas.

O golpe de estado “impôs ao país uma nova constituição que, com exceção dos dispositivos autoritários que servia aos interesses do poder, não teve aplicação” (GORCZEVSKI; PIRES, 2006, p. 26). Na Carta Constitucional de 1937 a questão da educação pública do país não sofreu alterações.

No Estado Novo a educação serviu como instrumento regulador, promovendo a disciplina moral e o adestramento dos corpos, tendo em vista a manutenção da estrutura política imposta por Getúlio. Neste período, as taxas de alfabetização e de escolarização tornaram-se ascendentes, juntamente com o crescimento urbano.

Desde o início da década de 40, mostrou-se evidente a pressão política sofrida pelo governo de Vargas pela democratização do Brasil e durante os anos seguintes, aumentaram o número de manifestações contrárias ao regime imposto no país. “Em 28 de fevereiro de 1945, Vargas assinou um ato adicional convocando eleições diretas e anunciava a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 100).

Os anos subseqüentes a queda do Estado Novo em 1946 foram marcados por avanços no setor educacional. A Constituição de 1946 possui no capítulo II o artigo 166º com a seguinte redação: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Assim, a Constituição prevê que, além do Estado, é função social da família cuidar da educação de seus entes.

Além dessa importante referência à família na educação, a Constituição de 1946 também determina no artigo 5º, item XV, letra d, a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O que abriu espaço para a formulação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961.

De acordo com Cunha, (2000), na segunda metade do século XX, o processo de urbanização, com o deslocamento de famílias que residiam no meio rural para os centros urbanos, interferiu no trabalho realizado pelos educadores da época. As escolas tinham um importante papel de “aculturar” essas famílias provenientes do campo e de “todos aqueles que fossem identificados como desintegrados, excluídos da vaga modernidade, representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado” (CUNHA, 2000, p. 459). Os professores utilizavam as crianças como interlocutoras das práticas sociais ditas “corretas” para que as transmitissem para os outros indivíduos de sua família.

A educação em tempos de ditadura militar

No ano de 1964, o Brasil sofreu um novo golpe de Estado e os anos que se seguiram até 1985, ficou conhecida como Ditadura Militar.

Neste período de militares no poder, mesmo com a aprovação da nova Constituição de 1967, foram os atos institucionais que regeram o Brasil. Em destaque, o Ato Institucional N°5, de 1968, que suspendeu várias garantias constitucionais e deu ao regime poderes absolutos.

Com relação à Educação, a Constituição de 1967 manteve em sua redação o direito de todos à educação e assegura que esta “será dada no lar e na escola” (artigo 168º). A Constituição, porém, não revelou transformações na legislação educacional do Brasil, foi somente em 1971, com a Lei nº 5.692 que a educação brasileira recebeu um pouco mais de atenção.

A Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Segundo Niskier (1989), esta lei ficou conhecida como “Revolução pela Educação” e evidenciou que o progresso do país só poderia ser alcançado pela educação. No artigo 41º, faz-se referência do dever da família para com a educação e os recursos necessários para que ela seja efetiva:

“A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la”. O parágrafo único do referido artigo esclarece que “Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes”. Logo, a educação é de responsabilidade do Estado juntamente com as famílias.

Nesta época, entre as décadas de 70 e 80, a economia do país necessitava de trabalhadores escolarizados, o que favoreceu a construção de novas escolas e ampliação no número de vagas ofertadas nas instituições públicas de ensino. Com o crescimento dos centros urbanos, as escolas públicas passaram a atender de forma mais intensa alunos provenientes de famílias pobres. Surgem, então, as teorias de “deficiência cultural” e “educação compensatória”.

Essas novas teorias encadearam os seguintes argumentos: as crianças de famílias pobres, sem acesso aos bens culturais de classe média, não desenvolvem adequadamente suas capacidades cognitivas, o que impossibilita seu bom desempenho escolar; para evitar os prejuízos daí decorrentes [...] a educação pré-escolar deveria compensar os supostos déficits dos educandos. (CUNHA, 2000, p. 465)

Esse contexto foi o pano de fundo para que as famílias de classe média deslocassem suas crianças para as escolas privadas, logo as instituições públicas deveriam dar conta dos alunos provenientes das classes mais baixas. Cada tipo de instituição escolar, pública ou privada, passou a lidar com alunos de organizações familiares distintas.

A democracia e o direito a educação como dever do Estado e da família

Ao final do período ditatorial, o país sofria com a crise econômica, a inflação muito alta e a recessão. A eleição presidencial de Tancredo Neves em 1984 marcou o fim da ditadura militar.

Todavia, a redemocratização só foi completa com a nova Constituição de 1988. O texto constitucional assegura o direito às liberdades civis da sociedade e trata a educação como um direito social (artigo 6º). Seguindo o exemplo das Cartas constitucionais anteriores, o artigo 205º descreve que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Reforçando a afirmativa de que família e Estado são responsáveis por assegurar a educação.

Após a redemocratização, o Estado estabeleceu novos planos e projetos educacionais que garantissem o acesso e a permanência dos indivíduos nas instituições escolares, além de focar em outra problemática que se faz presente nos dias atuais: a qualidade da educação.

No Brasil, os direitos das crianças e dos adolescentes são garantidos em três documentos oficiais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; e a própria Constituição Nacional.

O ECA assegura que a criança e o adolescente têm direito à educação e obriga, no artigo 55º, os pais e responsáveis pela matrícula de seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Além disso, indica no artigo 53º, item V, parágrafo único, que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também prevê a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem de forma interligada com a escola. O artigo 12º, item VI, estabelece que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, e no item VII do mesmo artigo é atribuída a escola o tarefa de “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”.

Os dois documentos oficiais, ECA e LDB, ajudam a compreender essa nova etapa na relação escola-família, pois asseguram a necessidade de interlocução entre essas duas instituições com o objetivo de promover o ensino formal entre crianças e adolescentes. As famílias deixam de ser apenas promotoras da inserção de seus indivíduos na escola, para atuarem diretamente no processo de aprendizagem do qual seus entes irão passar. As legislações vigentes consolidam a ideia de que as famílias devem ser informadas sobre as aprendizagens dos alunos, atuando em forma de colaboração. Conforme Nogueira (2006, p. 164-165),

[...] a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens, vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los.

Perspectivas na relação escola-família

A realidade percebida atualmente na educação brasileira com relação a problemática família e escola é um reflexo das mudanças sócio-históricas. Inicialmente, a educação das crianças e jovens acontecia no próprio meio familiar. Com a alteração da concepção da própria educação e a necessidade de serem ensinados conteúdos científicos para que ocorressem progressos no futuro, a

educação passou aos poucos a ser realizada por uma instituição com pessoas preparadas para tal finalidade. O que se percebe é que, na medida em que o Estado compreende o poder de direcionamento que a educação formal tem na vida dos alunos, o ensino torna-se questão pública e o número de escolas aumenta. Ao longo do tempo, os saberes, principalmente aqueles advindos das famílias mais pobres, foram postos de lado.

Conforme as modificações na educação aconteciam, a família acompanhou esse processo em segundo plano, pois a ela apenas era destinada a tarefa de levar os mais jovens nas instituições escolares, sem que pudesse participar das aprendizagens. Essa abertura, no Brasil, só veio a se concretizar com as legislações posteriores a redemocratização, como a LDB e o ECA.

Atualmente, percebe-se a importância que a família tem nas aprendizagens de cada indivíduo. O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), vem entendendo essa tendência e lançou algumas iniciativas que tentam estreitar a relação da escola com a família, como, por exemplo, a distribuição nas escolas públicas, em 2002, de uma cartilha intitulada “Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças”.

Contudo, ainda há muito a ser realizado, especialmente porque a realidade de muitas de nossas escolas é de que a família pouco participa do processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens. As mudanças que ocorreram na estrutura familiar contribuíram para esse panorama, mas de nada adianta a escola culpar o seu insucesso exclusivamente pela desestruturação familiar, sem que se planeje e sejam postas em prática ações que visam a aproximação da família para com a educação. Assim, possivelmente avançaremos na questão do sucesso escolar e na qualidade da educação.

Referências

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela de S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortes, 2008. p. 17-42.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 08 jun. 2011.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2011.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 07 de jun. 2011.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 de jun. 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FILHO, Geraldo Francisco. *A educação brasileira no contexto histórico*. 2 ed. Campinas: Alínea, 2004.

GORCZEWSKI, Clovis; PIRES, Francisco L. R. S. Educação – breve histórico da conquista de um direito fundamental. In: _____. (Org.). *Direito & Educação: a questão da educação com enfoque jurídico*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-35.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-169, jul./dez. 2006.

NARODOWSKI, Mariano. Discontinuidades para una historia comparada de la educación en América Latina. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: SBHE, 2001. p. 11-20.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-57.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

DE CIDADE EDUCADORA À SOCIEDADE EDUCADORA¹

Valter Morigi²
Jaime José Zitkoski³

Para além dos muros das escolas e dos limites dos campi

Não há nada que mais contradiga e comprometa a imersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. (FREIRE: 1999, 101).

Uma das principais justificativas para a proposta das Cidades Educadoras⁴ é a crise em que se encontram as cidades hoje, especialmente as grandes metrópoles que seguiram o modelo urbano industrial que vem se propagando com enorme rapidez desde a revolução industrial, aproximadamente 250 anos atrás. Nesse modelo houve quase que uma imposição para que as pessoas saíssem do campo e fossem para as cidades, no Brasil, por exemplo, há 50 anos, 50% da população vivia no campo e 50% na cidade. Hoje já estão 80% na cidade e 20% no campo,

¹ Mesa temática 02 – Educação e experiências educacionais.

² Professor da rede municipal de Porto Alegre e estadual do RS, doutorando no PPGedu/Faced/Ufrgs, com proposta de tese sobre o tema Cidades Educadoras. Orientador Prof.º Drº Jaime Zitkoski. Email: valtermorigi@gmail.com.

³ Doutor em Educação e Mestre em Filosofia. Professor de Filosofia da Educação na FAGED-UFRGS e no Pós Graduação em Educação da UFRGS na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Email: 00086365@ufrgs.br.

⁴ Sobre o tema, maiores informações no site da AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras.

aproximadamente⁵. Ocorreu um ritmo muito acelerado de êxodo rural, com total falta de enfrentamento desse problema por parte das autoridades.

Uma cidade não é somente um conjunto de edifícios e casas com diferentes formas de uso e avenidas e ruas por onde circulam pessoas e carros, nem tampouco um território ocupado por atores sociais absorvidos em suas atividades econômicas desligados dos aspectos culturais dos grupos populacionais que vivem na área urbana.

As cidades, em geral, não têm política pública para enfrentar, por exemplo, o impacto da mecanização da agricultura e pecuária, que foi tão forte que dispensou a mão-de-obra antes utilizada. Não há uma preparação nem preocupação com a chegada das pessoas e suas famílias às cidades, sem perspectivas de espaço e nem de trabalho. Há falta de política pública para a educação e a moradia e as pessoas vão sendo jogadas nas favelas, nas vilas e o cinturão de miséria vai se avolumando. Esse processo entrou em crise e está à beira do colapso. O problema da violência, para citar apenas um dos muitos problemas comuns nas cidades, é um problema cuja causa é a exclusão social – a grande exclusão social. Por causa desse processo violento, desordenado de migração das pessoas do campo para a cidade e devido a não ter políticas para isso, as cidades passaram a não ter projetos, não só na área da educação, mas em um conjunto de políticas públicas, surgindo um modelo de cidade que hoje se torna inviável, mas que pode ser revertido com a soma de educação formal, educação não formal e políticas públicas condizentes. Aqui é que entra o desafio: a complexidade dos problemas sociais é tão grande que não dá para pensar que a educação formal poderá resolver sozinha esses problemas.

⁵ Dados do Censo do IBGE – 2000.

Em nosso país, o episódio da Ditadura Militar⁶ teve como política educativa o processo de deslocamento das universidades da cidade, criando os campi para afastar do centro das metrópoles os professores e os alunos, identificados pelo regime militar como possíveis transgressores à ordem nacional. Também contribuiu para isso o colonialismo cultural que leva a elite a tomar decisões que imitem o que é feito nos EUA.

A partir de então, a Cidade isolou a escola e a escola exilou-se da Cidade, cada qual seguindo a vida cotidiana e separando a educação – coisa da escola – da comunidade – local da vida dos alunos e educadores. A maior manifestação concreta dessa ruptura são os muros e grades que cercam os colégios, cada vez maiores e exigidos pela sociedade.

Com a democratização do acesso à educação, as escolas foram obrigadas a abrir seus portões para todos, movimento esse que alguns professores culpam pelo rebaixamento das notas obtidas nos testes de qualidade, porque, segundo esse grupo de mestres, felizmente pequeno, permitiu que o “ruim” da cidade entrasse nas escolas. As cidades estão inundadas do cheiro de medo, do pânico, não é mais o lugar do encontro. Deve ser o lugar para se viver e não para o comércio ou a indústria, o ser humano deve ser prioridade na cidade e a educação pode ajudar nisso.

A educação pode levar a uma trans-renovação da comunidade onde se encontra o educador e o educando, assumindo com clareza um papel de catalisador, de centro irradiador e núcleo de acontecimentos da vila, bairro ou região, tornando os alunos e suas famílias senhores da escola e multiplicando neles e através deles a consciência crítica e o sentimento de cidadania, levando-os

⁶ A Ditadura Militar foi o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil, entre os anos de 1964 e 1985. Essa época caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão àqueles que eram opostos ao regime militar.

a assumirem um papel de agente para a resolução de problemas e para a criação de idéias que possam melhorar a vida de todos.

A importância do desenvolvimento humano dos habitantes da cidade para o desenvolvimento desta e para a harmonia social faz incidir um novo olhar sobre o amplo leque de iniciativas educadoras – de origem, intencionalidade e responsabilidade diversas – que nela se desenvolvem. Na verdade, ela “engloba instituições formais, intervenções não formais com objetivos pedagógicos pré-estabelecidos bem como propostas ou vivências que surgem de uma forma contingente ou que nasceram de critérios mercantis”, como se pode ler na Declaração de Barcelona, também conhecida como Carta das Cidades Educadoras. Diz Jaume Trilla (1993:181) :

“se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade – isto é, a sua capacidade ou potência educativa –, deveriam tomar-se como indicadores não só a quantidade e qualidade das escolas que contém mas também os resto das instituições e meios que geram formação, e, sobretudo, deveriam analisar-se como interatuam e são capazes de harmonizar-se todos estes agentes”

Uma cidade educadora, ao contrário do que parece, é mais do que investir na educação, em escolas e universidades. Além de apoiar projetos nos centros de ensino, as cidades educadoras têm o objetivo de incentivar, patrocinar e fomentar, em diversos segmentos e espaços, atividades que remetam ao ensino, seja ela no âmbito artístico, cultural ou científico.

Os espaços destinados às práticas educacionais nessas cidades são de acesso a todos, como museus, associações, bibliotecas e praças públicas. As iniciativas para a produção de eventos educacionais, muitas vezes, têm apoio do governo, mas elas devem partir, também, de todos os cidadãos. Os shoppings center, por exemplo, podem programar em seus espaços apresentações de dança, música, exposições artísticas. As igrejas podem levar à comunidade cursos e oficinas, ou seja, os centros

urbanos, em todas as suas esferas, podem e devem contribuir para que a população adquira e usufrua de cada vez mais conhecimento.

Cidade, escola e território

“O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.”(MARX: 1859,Prefácio do livro Para a Crítica da Economia Política).

À potenciação da possibilidade e realização educativa da cidade associa-se a questão da regulação da sua função educadora. Alexandre Sanvisens (1990:137) distingue três modos de regulação da educação na cidade:

1) a regulação municipal dos estabelecimentos de diversos níveis e graus de educação e ensino;

2) a regulação municipal de estabelecimentos, agentes e atividades paraescolares (ensinos não regulamentados, cursos especiais (não oficiais), a organização de atividades folclóricas, desportivas, recreativas e, propriamente, cultural-educativas;

3) a progressiva ordenação municipal de agentes e atividades informais de educação (não intencionalmente educativos, não institucionalizados como tal; meios de comunicação de massas, educação ambiental).

Este autor equaciona a possibilidade de conciliação entre regulação e liberdade do processo educativo e entende a regulação municipal como “promotora da ação educativa” no âmbito da cidade e sua influência, de “interação, com influências recíprocas” para concluir que é o sentido otimizador da regulação municipal que faz da cidade uma *cidade educadora* (1990:138). Ele perspectiva a regulação territorial da educação a partir do conselho como território educativo e da intervenção do município como agente regulador.

Como afirma Zitkoski (2005, 82):

“a noção de território é fecunda para repensar a vida nas cidades, pois todas as cidades educam, bem ou mal, seus cidadãos nos diferentes lugares que constitui seu território e segundo a forma de organização deste em relação à vida social. Ou seja, a cidade fragmentada, onde tudo é setorizado segundo a lógica das políticas convencionais, tal cidade educa para a segregação social, individualismo e consumismo.”

A cidade educadora torna-se, assim, “quadro teórico de referência para a gênese das ações orientadas a entender o território como espaço educativo”, para cuja delimitação convergem elementos como “Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc.” (Caballo, 2001:14).

Enquanto ideia projeto de cidade, ela requer “um projeto educativo comum” à escola e ao território, projeto esse que deve resultar de “uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades particularmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, econômica e cultural de um determinado território” (Caballo, 2001:30). Não se trata, pois, da escola se abrir à comunidade, nem de esta se abrir à escola, mas de a comunidade organizar um “sistema” educativo, em que a escola se integra, em função de um projeto educativo integral e integrador (Pinto, 2001:10).

Educação popular e cidade educadora

“Todos são filósofos, ainda que ao seu modo, inconscientemente – já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo “(GRAMSCI: 1989, 11)

A educação popular defende práticas de transformação escolar com o objetivo de obter novos projetos pedagógicos que trabalhem na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e solidária, preocupada com o social e também com o próprio planeta em que vivemos. Essa educação deve assumir o seu caráter de classe, sem subterfúgios ou escamoteamentos.

Para isso, cada escola deve exercer sua autonomia sustentada na participação de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo aí a comunidade do em torno, que é a representação do município naquele território. Isso expande o projeto pedagógico da escola para a Cidade Educadora, através da vida real de cada espaço urbano, abrindo para outras possibilidades educativas de construção coletiva com participação de todos os interessados em um ensino melhor.

O esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola. A escola não tem e não pode ter sozinha a responsabilidade pela educação. Ela não pode responder indiscriminadamente a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. (GÒMEZ_GRANELL e VILA:2003, 31).

É possível afirmar que são educadores, além dos professores, funcionários, guardas, merendeiras, etc., o padre, o sacerdote, o pai de santo, os conselheiros tutelares, o presidente da escola de samba, o presidente da associação de bairro, a catequista, a enfermeira do posto de saúde, a atendente da farmácia, enfim, cada um dentro de sua especificidade realiza um ensinamento que pode estar integrado, tendo o reconhecimento da Cidade, enquanto ação educativa dirigida e desejada pelo poder público.

A escola é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível para grande parcela da população. Por isso, deve estar permanentemente aberta à população e firmar-se como um efetivo pólo cultural, sendo in – dispensável um trabalho integrado entre conselhos escolares e direções das escolas, trabalhando com a

disponibilização dos espaços escolares para a comunidade, inclusive nos finais de semana, o que se efetivará à medida que o poder público local aceitem que as organizações populares passem a assumir junto com a equipe diretiva a tarefa de gerir esses espaços e zelar pelo patrimônio público. É uma tarefa simples, que pode ser construída pelo diálogo e organização, embora seja necessário enfrentar algumas resistências iniciais normalmente verificadas no grupo de professores que entende o espaço escolar como um feudo de sua propriedade.

Uma proposta de Cidade Educadora combate todas as formas de preconceitos e discriminações, que são geradores de violência e intolerância, através de uma educação integral, preocupada com a preservação da natureza e vinculada à solidariedade entre todos os povos, independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou de orientação sexual. Para enfrentar essas questões, é necessária uma política de integração com a comunidade, onde o patrimônio público, como os prédios das escolas, passe a contar com o zelo de todos, uma vez que pertence a toda à comunidade.

A cidade educadora como modelo organizativo da administração local/estadual

Podemos falar em cidade educadora quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela mesma estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. É a sociedade controlando o Estado e o Mercado. A Cidade Educadora persegue a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis, aquelas que conseguem estabelecer uma nova esfera pública de decisão não-estatal, como o “orçamento participativo” e a “constituinte escolar”, exemplos emblemáticos das gestões populares. Já ultrapassamos o estágio das propostas, meramente abstratas nesse campo, e novas experiências concretas vêm

surgindo em diferentes partes do país, levadas a cabo por diferentes partidos políticos, que criam novas relações, novas formas de gestão, novos espaços de negociação e estimulam a reapropriação das cidades por seus cidadãos.

A idéia de sair da escola com a educação e passá-la para todos os espaços urbanos, quer escolares ou de serviços públicos, como postos de saúde e assistência, quer espaços da comunidade, como igrejas, escolas de samba, etc., corresponde a um projeto educativo comum a um território que assuma a tarefa de indutor da educação permanente, com uma centralidade no poder publico local representado pelas prefeituras e que, ousado afirmar, pode ser ampliado aos governos de estado.

Essa definição de que um estado pode ser educativo em sua estrutura burocrática depende de uma vontade política de assumir a educação como bandeira central e requer, para isso, uma coordenação localizada no centro de governo, coordenando os diferentes grupos e estruturas que compõem um aparelho de governo. Essa disposição política aproxima-se das entidades de ação comunitária, deixando de lado as concepções assistenciais e beneficentes, características de certo tipo de política comum em nossa história, a qual se caracterizava por ajudas pontuais a solicitações populares de tal forma que parecesse uma benesse do Estado.

A organização de um Estado Educador parte da centralidade dos serviços da educação, cria projetos sociais próprios e programas específicos para ação e/ou intervenção e coordenação da participação das organizações locais espalhadas pelo território. Deve ser um modelo que parte da descentralização político-administrativa, transferindo e dividindo competências com os municípios, criando a atmosfera de dialogo entre sociedade civil e estruturas administrativas de governos, apontando para parcerias público-privado e participação dos cidadãos, buscando a superação de serviços fragmentados e racionalizando o gasto dos recursos existentes.

A Cidade Educadora constitui-se, assim, como modelo organizativo para um Estado Educador. A partir dele, as cidades podem configurar a organização local da oferta educativa e verificar o grau de proximidade ou de afastamento das concretizações face ao modelo e as áreas ou dimensões em que tal se verifica, bem como o sentido das políticas assumidas pela administração.

Esta idéia de um Estado educador como sucessor lógico da Cidade educadora parte da definição de que educar é uma tarefa pública, uma tarefa de cidadania e exige assumi-la como prioridade técnica, econômica e social. Para isso, é urgente o enfrentamento à burocratização entre instituições e entidades, bem como a fragmentação existente no interior dos serviços públicos, onde o acesso à educação, por exemplo, não garante que um aluno esteja ingressando também na rede de proteção à saúde.

A explicação comum para tal fato é de que cada serviço público possui características específicas, exigindo conexões fortes na hierarquização e delimitação rígida das competências e papéis de cada um. Esse grau de interiorização em si mesmo exige a ação e disposição dos governos, sejam municipais ou estaduais, de trabalhar para a transformação de todo o território em um espaço de educação total, abertos e sustentados nos valores históricos da cidadania plena, como solidariedade, justiça, liberdade, pluralismo, liberdade e igualdade.

A ambição pedagógica de converter um estado em espaço educativo total pode parecer uma utopia, mas carrega em si a dimensão da liberdade e da complementaridade entre os organismos escolares e as entidades sociais, buscando a construção de um novo paradigma para ação social, passando toda coordenação política a pensar com a perspectiva educacional. São alguns exemplos de possibilidades concretas possíveis de encaminhamentos para uma Cidade ou Estado educador:

- criação e desenvolvimento de programas de educação ambiental em colaboração com empresas públicas municipais,

- campanhas de sensibilização da população,
- realização de atividades integradoras de centros de interesse de associações locais e de animação de rua;
- apoio a iniciativas locais das entidades que podem ter até reflexo nacional,
- disponibilização de espaços para sede e funcionamento de associações e comissões diversas,
- criação de parques e espaços de lazer, numa política pedagógica de ocupação e mobilização das crianças em períodos de férias escolares,
- criação e dinamização de espaços culturais municipais e de espaços e programas pedagógicos,
- a evolução da política de acessibilidade, com adequação dos espaços públicos das ruas, bem como de edifícios de acesso público,
- valorização e recuperação dos centros históricos de cada cidade,
- programas e roteiros de “visita guiada” a cidade, onde possa ser contada a história da mesma,
- prevenção e segurança para os habitantes, através de uma política pública de proteção à vida,
- políticas sociais que atendam a questão do alojamento das pessoas em situação de rua,
- articulação da rede e horários dos transportes públicos com a rede e horários dos estabelecimentos de educação e ensino,
- crescimento urbano articulado com a expansão dos equipamentos escolares.

Esses são apenas alguns exemplos de possibilidades para mudanças na relação Poder público e cidadãos, havendo ainda a certeza de que os próprios moradores das metrópoles têm muito

mais sugestões a oferecer, bastando que sejam oferecidas instâncias de participação onde eles possam ser agentes de sua participação, como é o caso do conhecido Orçamento Participativo. Essas perspectivas de mudança passam pelo repensar a educação como eixo motor de toda a sociedade.

Algumas conclusões possíveis

O interesse e vontade política dos Executivos e Legislativos municipais e estaduais oportunizam a construção da discussão, necessitando buscar a contribuição das universidades e outras entidades e grupos educativos e culturais que atuem na perspectiva da cidadania plena. O tema das Cidades/Estado Educador é introduzido pelos educadores, com uma clara intencionalidade de que a educação tenha um papel social e aconteça em espaços e estruturas concretas fora dos espaços escolares, num processo de totalização da formação dos educandos.

A expressão cidade educadora apresenta uma pluralidade de sentidos e de usos. Mais que uma categoria científica é uma ideia que incorpora conteúdos à vez descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que serve ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico. Partindo na crença da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem. Ora, a união das cidades em nosso país forma os Estados.

A partir dos modelos com que a cidade educadora se pode apresentar, o papel central do município é ressaltado na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade.

Um Estado ou uma Cidade tem a sua função ligada à população que nele reside, não há sentido em falarmos de

sociedades sem pessoas, sem indivíduos que buscam o melhor para si e também para a comunidade em que residem e aí apontamos a possibilidade concreta de que um município ou um estado invista suas forças e sua vontade no eixo da educação para uma cidadania plena e transformadora, para que possamos sim continuar acreditando e construindo um ‘outro mundo possível’.

Neste artigo, destacamos o caráter educativo que o conceito cidade educadora carrega em si e propomos uma investigação que visa analisar a possibilidade de transmutar a Cidade Educadora para um Estado Educador, procurando, assim, superar o sentido de algumas políticas municipais à luz dos princípios do movimento das cidades educadoras para que se tornem políticas de Estado.

Referências bibliográficas:

AICE. *Carta de las Ciudades Educadoras*, www.bcn.es/.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, *La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona .

CABALLO VILLAR, Maria Belén . *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget, 2001..

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

GRAMSCI, Antônio. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HUSÉN, Torsten. *La ciudad educadora: oportunidades y riesgos*. In: Ayuntamiento de Barcelona, *La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 131-140.

PINTO, J. Cabral. Prefacio. In: M. B. Caballo Villar. *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 7-11.

SANVISENS MARFULL, Alexandre. Hacia un concepto de ciudad educadora. In: *Ayuntamiento de Barcelona, La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 141-151.

TERRICABRAS NOGUERAS, José M.. *Recorrido conceptual por la ciudad educadora*. Una perspectiva filosófica, Ayuntamiento de Barcelona, La Ciudad Educadora. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 25-37.

TRILLA BERNET, Jaume. Introducción. In: *Ayuntamiento de Barcelona, La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. – 21.

_____. “La educación y la ciudad”. In: *Otras Educaciones. Animación Sociocultural, Formación de adultos y Ciudad Educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993.

_____. *La educación fuera de la Escuela*. Ámbitos no formales educación social, 3ª ed. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

_____. *La ciudad educadora*. De las retóricas a los proyectos. Cuadernos de Pedagogía, 278, 44-50, 1999.

VILA, Ignacio; GOMEZ GRANELL, Carmen. *A Cidade Como Projeto Educativo*. Editora ARTMED. 2003.

ZITKOSKI, Jaime José, A cidade educadora na perspectiva da infância. In: *Anais IV Colóquio de Educação “A formação do educador Século XXI”*; Editora da Unoesc, 2005.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA UNIVERSIDADE: TECENDO A CONSTITUIÇÃO DO SER POLÍTICO

Maria Elly Herz Genro¹

Juliana Zirger²

Priscila Bier da Silveira³

Resumo: A universidade na América Latina se constituiu historicamente pautada pelo acervo cultural dos colonizadores imposto aos países conquistados e não interagiu com a cultura e sociedade local, prevalecendo interesses políticos das elites da época. Porém, a instituição começou sua própria história. Hoje, a universidade é discutida em relação a sua tessitura social. Na perspectiva de intensificação da relação universidade e sociedade, consideramos a universidade como um bem público que se comprometa com a formação do sujeito político. Para pensar uma formação política e ética que reforce projetos coletivos que visam superação de desigualdades, evidenciamos dados de uma pesquisa sobre relações entre educação e democracia, na UFRGS/Brasil. Apresentamos as contribuições de educadores em estágio curricular, em contexto de educação não-formal. Os conteúdos das entrevistas realizadas foram organizados nas seguintes categorias de análise e seus desdobramentos: experiências educativas – que indicaram um tensionamento das concepções de educação formal e não-formal, bem como um processo educativo fundamentado no convívio humano, no respeito às diversidades e no diálogo; dificuldades vivenciadas no estágio – referenciaram um contexto marcado pelas desigualdades sociais e opressões; significados e sentidos atribuídos ao educar – sugeriram a educação como possibilidade de intervenção social e de questionamento da realidade. Nossos referenciais são os escritos de Arendt, Chauí, Santos e Sobrinho.

Palavras-chave: Universidade, Formação Política, Experiências Educativas.

¹ Doutora em Educação – PPGEdU/UFRGS. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do PPGEdU/UFRGS. maria.ellyh8@gmail.com.

² Mestranda em Educação – PPGEdU/UFRGS. E-mail: juliana.zirger@gmail.com.

³ Acadêmica de Pedagogia – UFRGS. Bolsista BIC. E-mail: priscilabiers@gmail.com.

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é refletir sobre a educação como possibilidade de formação do sujeito político na universidade, sendo esta compreendida como instituição social permeada pelos conflitos e contradições que circulam na sociedade, em contraposição ao entendimento de uma universidade pensada enquanto instituição organizacional, ou seja,

a instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 2003, p. 06).

Nessa perspectiva, a universidade deve estar em consonância com as demandas sociais, mas ao mesmo tempo ela não pode perder de vista seu posicionamento crítico em relação às necessidades reivindicadas pelos diferentes grupos que compõem a tessitura social. Refletimos sobre a formação para além do ensino técnico e profissionalizante, comprometido também com a formação ética e política na vertente da responsabilidade social da universidade.

Para aprimorar o debate teórico proposto, evidenciamos dados empíricos de uma pesquisa sobre educação e democracia, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Analisamos as experiências de educadoras portuguesas, em contexto de estágio curricular, atuantes em espaço de educação não formal em uma instituição pública – Porto Alegre/Rio Grande do

Sul, Brasil – como possibilidade de refletir sobre a atuação da universidade na formação do humano.

Universidade: potencialização da formação política

As universidades que se constituíram na América Latina, inicialmente, caracterizaram-se por integrar um acervo cultural trazido pelos conquistadores europeus ao continente, durante o período colonial. Ao longo do século XIX, este processo também foi marcado por imposição dos valores e de conhecimentos de um povo sobre os de outros. Mas podemos observar as diferenças entre as colônias dominadas pelas monarquias da Espanha e de Portugal.

A monarquia espanhola concebia a conquista dos novos territórios como uma federação organizada em vice-reinados, possibilitando a criação de universidades nas suas colônias, dotadas como uma réplica das suas instituições europeias. A monarquia portuguesa, por sua vez, optou por uma administração que concentrava o poder na metrópole, proibindo a criação de uma universidade no Brasil. O surgimento das universidades em nosso país foi tardio quando comparado às colônias espanholas. Esses processos deixaram marcas na constituição da universidade e sua identidade nos diferentes países (Aguilar, 2006).

No entanto, isso não impediu que as universidades começassem seu próprio percurso. Se por muito tempo a universidade foi considerada um reduto elitista e desconectada da sociedade e suas demandas, tal característica passou a ser tensionada por intelectuais de diferentes épocas e por movimentos sociais ao longo da história. Um dos movimentos emblemáticos, no século XX, é o dos estudantes da Universidade de Córdoba, em 1918: “Depois de 1918 a universidade não se tornou o que deveria ser, mas deixou de ser o que vinha sendo” (Tunermann apud Aguilar, 2006, p. 1200). Conforme Leher sobre o Manifesto de Córdoba:

Foi nessa circunstância que o Manifesto seminal foi redigido por Deodoro Roca em 21 de junho de 1918. O Manifesto é um texto vigoroso, ousado na defesa da insurreição estudantil e da luta heroica, dotado de pinceladas anti-imperialistas, contundente na crítica à imobilidade e ao autoritarismo da hierarquia fossilizada da universidade, ácido na crítica ao espírito de rotina e de submissão da grande maioria dos professores que concebiam a ousadia intelectual como um anátema. É um texto enfático no anticlericalismo e luminoso na concepção latino-americanista (2008, p. 52).

Nesse sentido, compreendemos a importância da intensificação da relação entre universidade e sociedade. Essa perspectiva de universidade como instituição social (Chauí, 2003) vai de encontro à corrente da universidade operacional, aquela regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. Dessa forma, a universidade operacional está orientada pela lógica do desenvolvimento de conhecimentos úteis, servindo às necessidades do mercado.

Sobrinho (2009) salienta que os modelos de produção e apropriação de conhecimento são repletos de conflitos e de disputas. O conhecimento como elemento central da economia capitalista globalizada é reduzido ao critério da utilidade. Mas por outro lado, temos a perspectiva de conhecimento como bem público e este, por definição, deve estar disponível a todos, pertencendo à esfera dos direitos sociais no âmbito da democracia. Ainda nas reflexões de Sobrinho (2009), a educação, o conhecimento, a formação e a ética são princípios públicos porque são insubstituíveis e primordiais para a convivência humana. Porém, se tornam bens públicos quando produzidos e apropriados coletivamente e colocados a favor da dignidade humana.

Apostamos na educação como possibilidade de formação de um sujeito político, ou seja, aquele que assume sua responsabilidade enquanto agente também participante na construção da realidade e que ganha força no espaço da universidade. Sobrinho (2009) compreende a cidadania como

responsabilidade compartilhada na construção da vida em sociedade e dos seres humanos na sua identidade individual e coletiva. Assim, conhecimento é conteúdo imprescindível para a formação dos sujeitos, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de uma democracia participativa.

Nessa perspectiva, a universidade contemporânea como cenário de educação, formação e atuação de sujeitos políticos qualifica as relações entre universidade e sociedade. De acordo com Santos (2005), a universidade constitui-se como um bem público e como um espaço privilegiado de discussão, pois está interligada com um projeto de país no sentido social, político e cultural. A educação não pode ser considerada como mercadoria necessária ao sucesso econômico de uma nação, exigências da globalização neoliberal que pressionam e alteram a missão, gestão e práticas da universidade contemporânea.

A formação política na universidade em que apostamos está referenciada nos estudos de Arendt (1993, 2004). Para essa autora, o agir na esfera pública só é livre quando atuamos em projetos comuns, tendo a educação duas funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir o “novo” no mundo, e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública. O educador como ser político deve inserir-se no debate e compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-se com o mundo. Arendt (1993) é enfática ao afirmar que aquele que não se compromete com o mundo não deveria ser educador. Isto nos faz questionar como a formação pode contribuir para o comprometimento político.

Experiências educativas: tecendo relações entre educação e cidadania

Para refletir sobre a importância das experiências educativas para o desenvolvimento de uma formação política na universidade, elucidamos dados de uma pesquisa sobre a relação entre educação e cidadania democrática, desenvolvida na Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Apresentamos fragmentos das falas de educadores em fase de estágio curricular e atuantes em contexto de educação não-formal como contribuição para pensar o espaço da universidade na constituição de cidadania.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes portuguesas, em momento de estágio, do curso de Animação Sócio-Educativa da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal. A experiência educativa foi desenvolvida numa comunidade em situação de vulnerabilidade social, atendida por uma instituição pública do Município de Porto Alegre/ RS, Brasil.

Os dados parciais da investigação, resultantes das entrevistas, foram inseridos nas seguintes categorias: experiências educativas, dificuldades vivenciadas no contexto do estágio e os significados e sentidos atribuídos ao educar.

a) Experiências educativas na voz dos sujeitos da pesquisa: os sujeitos abordaram aspectos importantes em relação à concepção de educação não formal, como a realização de um diagnóstico da realidade local a partir da observação, um planejamento participativo e pesquisa-ação e as atividades visaram contemplar a diversidade das expressões humanas. Conforme fragmentos das falas das educadoras:

“O meu estágio começou com um diagnóstico sócio-educativo, ou seja, esse era realizado através da observação participante no qual eu comecei por participar e assistir as oficinas dos outros educadores.” (Sujeito B)

“O planeamento é importante porque tem um fio condutor para se alcançar um objetivo, para ter uma graduação no aprendizado das crianças e dos adolescentes, e isso quase não existe na instituição.” (Sujeito B)

“Eu faço jogos, minha aula não é tão estruturada no sentido que tenha uma estruturação como o processo teatral, de formação teatral, não tem muito disso. São jogos, dispersão, socialização, corpo e mesmo assim é difícil.” (Sujeito A)

“O que tem dado certo, quanto eu sinto que tenho que arranjar outra estratégia, é começar a conversar, pedir-lhes informações.

Eles têm um monte de histórias para contar, histórias agressivas, de tiros e de mortes, já viram um monte de coisas.” (Sujeito A)

A partir desses dados percebemos a proximidade das experiências educativas com uma compreensão de educação não formal voltada à observação das realidades das crianças e adolescentes e um planejamento que vise contemplá-las. Segundo Cardoso,

A educação não formal assume vários formatos e é participada por todas/os (educados/as e educadores/as) no sentido de reconhecer necessidades suplementares. Este conceito está frequentemente associado a um vasto conjunto de valores sociais e éticos, tais como: os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo inter-geracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, entre outros pontos (2006, p. 33).

Compreendemos que a educação, tanto formal como não-formal, como prática social e política, veiculam conhecimentos, saberes e valores que expressam as contradições da sociedade constituída historicamente, incidindo nas ações individuais e coletivas. A educação pode ser mais que uma mera reprodução dos modelos dominantes na sociedade, mas espaço de conflito e possibilidades humanas.

b) Dificuldades enfrentadas: em relação às dificuldades vivencias nas experiências educativas, evidenciamos alguns aspectos emergentes: uma cultura da violência numa situação de vulnerabilidade social; um contexto de reestruturação institucional devido à implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que acabou incidindo sobre a organização das atividades desenvolvidas pelos diversos educadores da instituição. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido diretamente com as crianças e adolescentes, as dificuldades foram a falta de concentração dos educandos nas atividades propostas, a ausência do habito de pensar e a baixa autoestima que acabou interferindo no trabalho educativo. Algumas dessas questões na voz das educadoras:

“uma das dificuldades é que ninguém faz um projeto de intervenção em três meses, eu acho utópico, porque tu não tens tempo para criar um laço afetivo, não conhece tudo naqueles três meses [...] tu terias uma fase de conhecimento, da avaliação e uma fase de desenvolvimento do projeto [...] mas isso é quase impossível. Eu pelo menos não acredito num projeto tão rápido.” (Sujeito A)

“[...] eles são muito desmotivados. Eu tive que saber motivá-los, e isso aí é que foi complicado, porque eu estava sempre a chamá-los a atenção e isso, claro, de uma maneira completamente não formal para eles que gostarem de continuar ali, tentar sempre incentivá-los, mas tu não consegues.” (Sujeito B)

“Então detectei em relação às crianças e aos adolescentes [...] muita falta de concentração, dificuldade de criar pensamento crítico, pensar simplesmente. Eles não têm o hábito de pensar a cerca das coisas, o porquê das coisas serem assim [...] eles são muito sedentários e sedentárias, muito passivos e passivas.” (Sujeito B)

c) Significados e sentidos do atribuídos ao educar: Os sentidos e as finalidades que constituem o educar sugeriram a educação não formal como uma possibilidade de intervenção e de questionamento da realidade social. De acordo as educadoras em formação:

“[...] quando eu entrei em educação socioeducativa eu nunca pensei que fosse questionar tanto o que é educação [...] acho que animação socioeducativa e aquilo que eu fui vendo e vindo fazendo também me fez perceber que a educação mais do que ser qualquer coisa que tu passas informação dum lado pra o outro. Eu acho que é mais criar perguntas e ajudar a criar a consciência de nós próprios e o nosso papel no mundo.” (Sujeito A)

“[...] eu acho que a educação [não-formal] tem essa coisa do sujeito político, um sujeito que questiona o momento que está, que transforma o momento que está e tem a capacidade de atuar sobre muitas coisas se alterariam porque a verdade é que a maior parte das pessoas não tá satisfeita com essa vida, mas não sabe porquê. E eu acho que a educação em vez de ser um instrumento de manipulação devia ser um instrumento de tomar consciência de nosso papel no mundo”. (Sujeito A)

“[...] educação não-formal que, em breves palavras, é uma educação que promove o desenvolvimento do ser humano em

todos os níveis, envolve o cultural, o emotivo, o social, econômico também. (...) Então pra mim, a educação mais importante que isso tudo, mais importante... é claro que é importante nós sermos educados para termos uma profissão, claro, mas a educação pra mim o mais importante é nos emancipar como seres humanos que nós somos.” (Sujeito B)

“[...] o educar, a educação é a base de tudo. É a base de tudo, é... bem simples, ou seja, sem educação não podemos crer um país progressista com uma evolução boa, econômica, cultural, todos os níveis, porque o ser humano é um ser que para ser cidadão, para ser pessoa e não ser animal, irracional é através da educação que eles se desenvolvem dessa maneira, é através da educação que nós somos pessoas.” (Sujeito B).

A partir dessa leitura, podemos observar que os dados emergentes das entrevistas demonstraram a preocupação das educadoras com a formação humana dos seus educandos para além da mera instrução. A educação não formal surgiu como uma forma de se comprometer com o desenvolvimento dos sujeitos na dimensão pessoal, mas também diz respeito ao coletivo, quando destaca a educação para a cidadania.

Se pensarmos a política a partir das contribuições de Arendt (2004), como um modo de vida antes de tudo e como possibilidade de criar outras formas de existência e de comunidade, podemos considerar o posicionamento das educadoras como ação política, através das palavras e dos feitos relatados. A ação pode ser entendida como uma atividade política por excelência, com a criação de novas ideias, valores e condutas necessárias à formação humana.

Nessa perspectiva de política para além da técnica, da atividade profissional circunscrita a algumas personalidades, o pensamento político se fortifica e ganha sentido na prática diária das pessoas como um todo. Assim, a educação pode contribuir para a formação humana mais plena e para o fortalecimento do pensamento político.

Considerações Finais

Pensar a universidade como instituição social que aspira à universalidade, significa que esta instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão social que permeia as atividades da universidade (Chauí, 2003).

Na perspectiva de imprimir finalidades à universidade e potencializar seus processos de ensino, pesquisa e interlocução com a sociedade, temos o desafio de questionar a racionalidade instrumental que sustenta a lógica quantitativa e produtivista. Precisamos conectar o fazer cotidiano/institucional com um pensar sobre o sentido das práticas formativas na universidade, constituindo uma cidadania mobilizada pelos princípios da solidariedade, da justiça e da responsabilidade social, em que as questões éticas e políticas estejam presentes permanentemente, na possibilidade de reinvenção do humano.

Sendo assim, a universidade do século XXI, apontada por Santos (2004) será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária. Por fim, o sentido de universidade – que buscamos como horizonte nesta reflexão – é uma universidade comprometida com os processos democráticos em que, as práticas por ela instituídas podem contribuir neste processo. Para tanto, a interlocução da universidade com outros espaços educativos deverá se constituir na reinvenção de saberes e poderes. A vinculação da experiência como formação política, a partir da ação, enquanto palavras e feitos pode fortalecer a esfera pública, em uma ação que visa à qualificação do humano.

A formação para a ação enquanto expressão da singularidade, pautada na ideia de liberdade de Arendt (2004), é que chamamos de formação política. Pensar a formação de um profissional nesse sentido significa oferecer a partir do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – conteúdos e práticas reflexivas que envolvam tanto a valorização do bem comum, o

comprometimento com o mundo e o sentimento de uma identidade coletiva.

Resta-nos questionar: é possível realmente antever o futuro? Devemos pensar a educação com base em previsões prescritas? Arendt (1993) vai dizer que não. Para ela a imprevisibilidade da educação é exatamente em que reside a esperança. Justamente por não ser possível prever, é que a educação deve oferecer uma base teórica que instrumentalize o sujeito para agir (politicamente) no futuro, trazendo sempre o que é novo em cada ser.

Referências

AGUILAR, Hugo Aboites. Universidades (verbetes) In: SADER, Emir et. Al. (org). *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. 2006.

ARENDDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitare. 2004.

_____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Tradução Helena Martins e outros. RJ: Relume-Dumará. 1993.

CARDOSO, Carina. Educação formal – educação não-formal: que pontes de trabalho? In: CUNHA, Teresa (Org.). *Peças diferentes, todas encaixam. Estudo realizado no âmbito do projecto “Na escola, um caminho para igualdade”*. Porto – Portugal: AJP, 2006. Publicação disponível: <http://www.apj.org.pt/educacao.htm>.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd Poços de Caldas, MG. 2003, outubro.

LEHER, Roberto. Reforma Universitaria de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americana. En publicacion: *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias

Sociales, Buenos Aires. 2008. Acesso em 06/07/2011. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/>

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. **A Universidade do século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade**. SP: Cortez. 2004.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, Globalização e Democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (org.) **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

IDENTIDADE BRASILEIRA E CINEMA NA ESCOLA PÚBLICA

Lara Sayão¹

Elaine Mayworm²

Cíntia Diel³

Resumo: Este trabalho pretende apresentar a dinâmica de formação da consciência crítica acerca da identidade brasileira a partir das aulas da disciplina Comunicação Crítica com a utilização de filmes brasileiros. Trata-se de um relato de experiências do Curso Técnico de Comunicação Social em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro. A metodologia tem como objetivo identificar o rosto do Brasil apresentado ao mundo pelas temáticas sociopolíticas e filosóficas das películas nacionais e fomentar a busca por um auto-reconhecimento gerador de iniciativas de valorização e diálogo com a cultura latino-americana.

Palavras-chave: cinema brasileiro, identidade, comunicação crítica.

Introdução

No ano de 2008 o Colégio Estadual Dom Pedro II, de Petrópolis (RJ), aderiu a uma proposta do Governo Federal, por meio do Ministério de Educação e Cultura, voltada para a busca de alternativas pedagógicas aos modelos de formação em nível médio diante das transformações e demandas da realidade contemporânea, tendo em vista ajustar as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas em consonância com as necessidades do mercado do trabalho.

¹Mestre em Filosofia da Educação – Universidade Católica de Petrópolis (UCP), RJ. lara.sayão@ucp.br

² Mestre em Literatura Brasileira. Especialista em Literatura Brasileira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ. maywormel@gmail.com

³ Especialista em Língua Portuguesa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ. cintia.diel@gmail.com

O intuito do MEC era transformar o ambiente escolar em um laboratório de aprendizagem, substituindo o “ensino orientado para a decoreba” por um “ensino analítico e capacitador”. Por conta disso, vem incentivando as secretarias estaduais de todo o país a promoverem mudanças nas diretrizes curriculares do Ensino Médio, como a integração à Educação Profissional, a partir de apoio técnico e financeiro.

Trata-se do Ensino Médio Integrado (EMI), estruturado a partir de três pilares – ciência, cultura e trabalho –, este último como princípio organizativo do currículo. Esta alternativa de ensino-aprendizagem hoje está em funcionamento em sete escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Animados pela possibilidade de aliar o ensino propedêutico a uma experiência profissional orientada para o mundo do trabalho, em que o espaço escolar não fosse mais um lugar onde apenas se “depositam conhecimentos”, mas um local que possibilitasse a construção da competência de produzi-lo, um grupo de professores – no qual nos inserimos – do C.E.D.P. II abraçou a ideia e resolveu construir uma modalidade de Ensino Médio Integrado atrelado à área de Comunicação Social, com ênfase em Rádio e Vídeo, e tal iniciativa considerou o fato de em Petrópolis e arredores existir substantivo mercado audiovisual.

O curso tem duração de três anos, em horário integral. Nossa proposta curricular foi estruturada a partir de três conjuntos de componentes: Base Nacional Comum (com as mesmas disciplinas e carga horária do Ensino Médio regular), Parte Diversificada e conteúdos específicos da Área Profissional.

Um dos princípios deste curso é a convergência de saberes e práticas. Assim, apesar de se preservar, de alguma forma, a estrutura disciplinar, visto a adequação fundamental do curso ao modelo vigente na rede pública, é importante destacar que a distribuição dos saberes e competências necessários à formação foi organizada prevendo a articulação para o desenvolvimento dos projetos. Desse modo, os conteúdos relativos às Bases Comum,

Diversificada e Profissional estão em sinergia em torno de Eixos Temáticos. Esta definição, por sua vez, permite orientar a abordagem de conteúdos e as práticas a partir de núcleos conceituais comuns, evidenciando objetivos comuns e pontos de articulação entre as disciplinas.

Considerando que são muitos os desafios que se colocam para aqueles que almejam desenvolver atividade laboral no campo da comunicação, compreendemos que a formação desse profissional pode e deve ser organizada em torno de projetos de trabalho. Desse modo, estruturamos o núcleo de formação profissional em disciplinas que convergem conteúdos, habilidades e atitudes profissionais para o desenvolvimento de produtos em oficinas de trabalho. São elas: Informática, Artes Visuais, Produção Textual, Comunicação Crítica, Oficina de Rádio, Oficina de Vídeo, Gestão de Pessoas. Constituem um conjunto de atividades teóricas e práticas em torno de projetos semestrais, de modo a levar o aluno a apropriar-se de saberes e práticas/técnicas específicas das diferentes etapas e dimensões da produção em rádio/vídeo e a desenvolver produtos em diferentes estilos/gêneros. Esses produtos – fruto dos projetos desenvolvidos com e pelos alunos durante o ano letivo – são divulgados em festivais nacionais e nas mídias locais.

Além desses três conjuntos, propõe-se a inserção de atividades complementares com o objetivo de ampliar a bagagem cultural dos alunos, e, embora não conste como exigência legal, a fim de complementar a formação profissional do estudante também são organizadas vivências profissionais em organizações/empresas reconhecidas no mercado.

E assim, mais do que nunca inseridos em uma situação contextualizada, foram aflorando as necessidades de termos uma prática pedagógica que estivesse voltada para uma visão ampliada e engajada de currículo (o qual tivemos a grata possibilidade de construir), o que nos deu o “pretexto não necessário” para reformularmos nossa metodologia de ensino, ousando, inclusive,

criar disciplinas/áreas de estudo por nós consideradas essenciais à formação de um cidadão ativo e de um profissional competente. A tal disciplina demos o nome de **Comunicação Crítica**.

Nosso interesse neste relato é apresentar a experiência de análise crítica da identidade brasileira a partir de filmes nacionais. Trabalhamos de modo interdisciplinar, abordando as temáticas filosóficas, sociopolíticas, linguísticas, históricas e literárias presentes no cinema nacional que favorecem um olhar atento ao Brasil que se inventa e que diz de si ao mundo.

Por uma análise crítica do cinema nacional

Como exposto anteriormente, as aulas nesta modalidade (EMI) de ensino-aprendizagem objetivam a integralidade entre as disciplinas regulares do Ensino Médio com o núcleo que denominamos Profissional (Oficinas de Vídeo e Rádio, Informática, Psicologia, Produção Textual e Comunicação Crítica), de modo a atingir a transversalidade proposta nos PCNs e aderir a um novo modo de por em prática a educação pública. Para isso, cada série/ano trabalha a partir de um eixo temático – no segundo ano, elegemos o eixo Identidade Nacional.

Na disciplina de Comunicação Crítica, a abordagem perpassa a produção brasileira em audiovisual, com ênfase em longas-metragens. Para atingir os objetivos do eixo temático, muitas das aulas trazem em sua abordagem o diálogo com cadeiras como Sociologia, Filosofia, Artes, Geografia, História e Literatura. Há ainda uma transversalidade com a disciplina de Produção Textual, visto que a proposta desta última, para a referida série/ano, é a produção de uma adaptação literária em formato de curta-metragem.

A adaptação é algo notório durante o segundo ano do curso. Os alunos, além de terem contato com várias obras literárias, também são apresentados aos clássicos transpostos para o suporte audiovisual. Assim, as plataformas nas quais os conteúdos são

apresentados coadunam para o processo criativo de transposição de um conteúdo de um suporte a outro e permitem, além disso, a reflexividade dos estudantes sobre o processo aprender/ensinar/criar/transformar.

Como maneira de avaliação na disciplina de Comunicação Crítica, além de uma prova integrada das disciplinas profissionalizantes, e de um formulário de avaliação processual aplicado individualmente a cada estudante, há debates após a exibição dos filmes e a produção de resenhas sobre as obras, uma maneira textual de os alunos exporem crítica e coerentemente suas observações, as ideias que surgiram a partir das discussões. Mais do que formar técnicos, o objetivo central do EMI é promover a formação crítica e reflexiva dos alunos, de modo a permitir-lhes uma atuação mais consciente não só no mercado de trabalho, mas, especialmente, no mundo em que vivem.

Nesse sentido, percebemos durante as referidas aulas que o filme – seja ele ficcional ou documental – desperta mais do que um simples interesse técnico (análise de enquadramentos de câmera, do som, da edição da película, além de observações sobre construção de cenários, figurinos, maquiagem, entre outros detalhes que fazem parte do trabalho de produção) nos estudantes. A atenção se volta também para a discussão conteudística, a partir da qual sensibilizamos os jovens para assuntos polêmicos ou que possam, de alguma maneira, interferir em seu modo de pensar e agir em relação aos outros seres humanos e ao planeta.

A temática da violência urbana é uma delas. Pelo fato de o assunto ser tão próximo do cotidiano desses adolescentes (parcela significativa de nosso alunado é oriunda de bairros da Baixada Fluminense; além disso, o estado do Rio de Janeiro sofre com os altos índices de violência, fato que por si só já seria suficiente para as calorosas discussões), películas que abordam o tema são bem recebidas e provocam debates entusiasmados. Foi o que aconteceu durante a exibição de *Tropa de Elite 2, Última parada: 174 e Ônibus 174*. Era visível, durante a exibição, os olhares atentos e as

anotações, além, é claro, dos sussuros entre os colegas. Muitos, no momento dedicado à análise, enriqueciam-na com exemplos de suas comunidades, com o que haviam escutado/visto nas mídias, e se questionavam realmente sobre as posturas dos personagens dos filmes e como a trama conduzia para determinado fim.

Especialmente nos dois últimos longas – uma ficção e um documentário que abordam de ângulos diferentes o problema da violência no Rio de Janeiro –, a partir do trabalho de comparação entre os suportes distintos, o que mais chamou a atenção dos estudantes foi a maneira como cada diretor – Bruno Barreto e José Padilha, respectivamente – apresentou o protagonista Sandro do Nascimento. No premiado documentário, o menino aparece como vítima do sistema, abandonado pelo poder público e, por isso, entregue ao tráfico e à violência. Na ficção, sua história se confunde com a de Alê, filho de uma ex-drograda e do traficante de drogas de um morro carioca. Nesta película, Sandro já toma outro rosto: torna-se bandido por conta da relação com o amigo e sequestra o ônibus 174 porque sofreu uma desilusão amorosa.

Interessante perceber também que o sobrenome do protagonista destes dois longas-metragens – Nascimento – é o mesmo com que José Padilha batizará nosso mais novo herói nacional – o Capitão Nascimento, o ex-comandante do BOPE que, em *Tropa de Elite 2*, faz parte do alto comando da Segurança Pública do Rio e se vê envolvido em intrigas e no jogo sujo do poder que quase tiram sua vida.

À parte as semelhanças que unem os três longas-metragens, fato é que ambos são significativos para que a proposta reflexiva do curso seja alcançada: entre os assuntos abordados, estão a ação dos milicianos em favelas cariocas, as relações nem sempre claras e honestas entre política, polícia e bandido, as consequências do tráfico e do consumo de drogas, a exclusão social de menores que lotam as ruas das grandes cidades brasileiras, chamados de menores invisíveis pelo antropólogo Luiz Eduardo Soares, aqueles que a sociedade prefere não enxergar e só os percebe quando incidentes

como a Chacina da Candelária ou o sequestro de um ônibus os coloca na mídia, e a polêmica sobre a violência urbana.

Este também é um dos assuntos de *Era uma vez...*, longa-metragem sobre o amor de dois jovens divididos por suas classes de origem: um rapaz pobre e trabalhador, que vive em uma comunidade no entorno da zona sul carioca, e uma linda e jovem estudante universitária, moradora de uma das praias mais badaladas da orla da “Cidade Maravilhosa”, Ipanema. Pelas mãos do diretor Breno Silveira, esse amor se torna uma versão para o clássico de Shakespeare, *Romeu & Julieta*, não apenas por conta de seu trágico final – quando a polícia cerca o quiosque em que os jovens estão, a menina, numa tentativa desesperada de acabar com o cerco e para proteger o amado, forja um sequestro que acaba com a morte de ambos –, mas porque, principalmente, a temática da briga entre famílias dá a tônica do enredo.

Aqui, as famílias são as classes sociais de origem dos jovens: ele é pobre e ela é rica, ele mora no morro e ela no asfalto. Divididos pela realidade social do Rio, os protagonistas devem enfrentar, além da falta de apoio ao romance, a violência e o crime organizado que maculam a imagem de cartão postal da cidade. Está presente em toda a trama o tema da cidade partida, tão bem explorado pelo jornalista Zuenir Ventura em um livro com o mesmo título, que, na época de seu lançamento, trouxe à tona a divisão da cidade entre ricos e miseráveis, agrupados nos bairros nobres e nos entornos altos (mais conhecidos atualmente como comunidades) destes, e a tentativa de incorporar a imensa massa de excluídos à sociedade. Exemplo atual desta tentativa de pacificar a cidade é a ação do governo estadual do Rio de Janeiro com a criação das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), que, pelo relato de nossos jovens estudantes que moram ou frequentam comunidades em que a ação policial já logrou sucesso, a realidade ainda não foi tão alterada para melhor e ainda há problemas sérios de integração que precisam ser considerados pelas autoridades.

Esse é um retrato do Brasil contemporâneo das grandes capitais que nos leva a refletir sobre o que aconteceu em nosso país durante seus mais de quinhentos anos, como a ocupação do solo se deu e como os privilégios se mantêm ainda para poucos desde os tempos de nossa colonização. Por falar nisso, um outro longa-metragem norteia nossas plenárias sobre os tipos na sociedade brasileira, com o apoio dos textos de Roberto DaMatta. Trata-se de *Caramuru, a invenção do Brasil* (2001), dirigido por Guel Arraes e Jorge Furtado, filme no qual há uma sátira bem-humorada da chegada dos colonizadores brancos ao Brasil, ou, mais precisamente, à Bahia (como esclarece o subtítulo do livro *Caramuru*, escrito por Santa Rita Durão em 1781: poema épico sobre o descobrimento da Bahia, que serviu de base para o roteiro da película). Vale ressaltar que *Caramuru* representa um marco para a Literatura Brasileira, visto que foi a primeira obra a ter como tema o habitante nativo do Brasil.

Segundo o teórico da literatura Luiz Roncari, Santa Rita Durão criou uma imagem idealizada do indígena, influenciada pelas ideias francesas sobre o homem natural. Esse preceito repercutiu tão intensamente entre os escritores românticos brasileiros que elegeram *Caramuru* como um precursor. No filme, podemos constatar uma idealização às avessas dos índios, visto que, ao pretenderem compor uma comédia, seus diretores apresentam o elemento indígena como um sujeito esperto, que ‘dá a volta’ nos brancos. Nas discussões em sala, é visível como a sátira proposta na tela é percebida pelos alunos, que não veem mais na figura do índio o selvagem ingênuo e preguiçoso apresentado nos livros oficiais de História, mas sim a inversão entre os papéis de colonizador e colonizado: na ficção, a esperteza da índia Paraguaçu funciona como uma replica da postura do povo brasileiro (basta lembrar a cena em que a índia Paraguaçu segue com o português Diogo para Portugal e lá aplica golpe até na pseudo-noiva do rapaz).

É também marcante a cena em que o pai de Paraguaçu e Moema, o cacique Taparica, chefe dos índios tupinambás, recebe

dos portugueses colonizadores o famoso “espelinho”, objeto de cobiça entre os habitantes da terra nativa, e como entrega o “ouro” ao ganancioso “invasor”, sempre com um tom de esperteza e zombaria ao aplicar-lhe várias ciladas. Fica evidente a intenção dos roteiristas, a partir da figura de Taparica, de criar em tom de comédia um estereótipo da “personalidade brasileira” – nosso cacique é preguiçoso, malandro, interesseiro, oportunista, mercenário e, principalmente, engraçado.

Em parceria com as disciplinas de Literatura e História, as discussões sobre esta película recordam que, embora a obra seja um prenúncio para o Romantismo, estilo literário que entrará em vigor após o desgaste do Arcadismo, *Caramuru* também nos faz lembrar de outro período literário, bem anterior ao estilo árcade. O poema caracteriza-se pela exaltação da terra brasileira incorrendo em longas descrições de nossa paisagem, nossa fauna e flora, dos costumes e tradições indígenas, o que nos remete a um determinado tipo de escrita documental bastante recorrente sobre o Brasil quinhentista, nas cartas sobre as viagens portuguesas enviadas ao rei de Portugal.

Ao final da trama, Paraguaçu, a heroína indígena, é batizada e recebe um nome comum à civilização europeia – “Catarina” – e se casa com Diogo em cerimônia cristã na Europa. É nítida aqui a temática do índio como um objeto de catequese, fato que diversos historiadores apontam e que nos fazem perceber a forma como a cultura dita “civilizada” foi imposta aos nossos habitantes nativos. Ao partir com Diogo e deixar para trás, por amor, a cultura indígena, Paraguaçu não imaginava a radical transposição cultural a qual seria submetida.

Ainda como comentários ao tópico da criação de “tipos sociais” a partir da ótica de Gilberto Freyre, Antonio Candido e Roberto DaMatta, não podemos deixar de mencionar os filmes *O auto da Compadecida*, *O coronel e o lobisomem* e *Lisbela e o prisioneiro*. São três películas que têm como cenário o árido Nordeste brasileiro e que também trazem à tela a formação social,

cultural e política de nosso povo, embora em ambos prevaleça o tom de sátira, comédia e ironia tão usual quando pretendemos abordar um tema sério sem o habitual cansaço das discussões teóricas. Mais uma vez, levamos os estudantes a refletirem sobre a formação do Brasil como nação e mostramos que as diferenças culturais nos caracterizam mais como povo do que nos separam e dividem, premissa que os alunos discutem em suas resenhas com embasamento em pesquisas orientadas.

Para finalizar, a narrativa de *Central do Brasil*, de Walter Salles, ganhadora do Urso de Ouro no Festival de Berlim em 1998 como melhor filme, permite ao educador alinhar com os alunos a construção dos personagens a partir de suas circunstâncias de vida. A ex-professora Dora ganha a vida como “escrevinhadora” de cartas na Central do Brasil, lugar emblemático de passagem de milhares de trabalhadores, muitos deles oriundos das regiões mais pobres do país, como o interior nordestino, que chegam ao Rio de Janeiro em busca de uma chance no mercado de trabalho. Boa parcela desta população migrante não sabe sequer ler e escrever. É nessa circunstância que a personagem Dora ganha forma e desenvolve sua personalidade dúbia.

A grande maioria das cartas escritas por Isadora Teixeira – seu nome de batismo – vai parar no lixo. Uma pequena parcela vai para o que sua amiga Irene chama de “gaveta do purgatório”, na qual permanecem por anos e praticamente nada chega ao seu destino. No desenrolar de sua rotina diária, o destino de alguma forma lhe traz Ana e seu filho Josué. Ana apenas gostaria de enviar uma carta ao marido, que ficou em Pernambuco, para lhe falar do desejo do filho em conhecer seu pai. Mas um trágico acidente tira sua vida e deixa órfão seu filho Josué.

Um dos fatos que mais marcou a última exibição de *Central do Brasil* foi a recepção dos alunos durante as cenas que se sucediam na tela, como se aquele recorte da realidade de algum modo dialogasse com cada um, silenciosamente, fazendo-os questionar e refletir sobre o que assistiam. Muitas das sequências

narrativas, ao contrário, despertavam comentários como “*Ela vendeu o menino?*” – uma espécie de espanto diante da atitude apenas oportunista de Dora em “se livrar” de Josué. Ou as lágrimas vertidas ao final do longa-metragem, quando Dora e Josué, simultaneamente, olham as fotografias que tiraram durante a peregrinação em Bom Jesus do Norte, Pernambuco, como se ali se marcasse uma despedida.

Muitos outros filmes são trabalhados durante o ano, mas para este relato de experiências fomos obrigadas a fazer tal recorte. No entanto, gostaríamos de ressaltar que todo o trabalho objetiva também uma produção audiovisual dos alunos, fruto de adaptação de textos literários nacionais, focalizando temáticas emergentes do cotidiano brasileiro, como mencionado anteriormente. Assim, a relação transversal entre as disciplinas de Comunicação Crítica, Produção Textual, Oficina de Vídeo, Artes Cênicas e Língua Portuguesa se articula e se atinge os objetivos propostos em nossa grade curricular.

Como a identidade de um povo não é natural e sim inventada, nosso interesse nas aulas de Comunicação Crítica nas quais discutimos a temática da identidade nacional é oportunizar um olhar crítico deste nosso rosto brasileiro presente nos filmes, pois, na verdade, ele é escolhido e reforçado a cada produção literária e audiovisual. Privilegia-se no cinema nacional o rosto da miséria e dos problemas sociais como condição brasileira que pretendemos questionar na perspectiva do que se pode alterar. Como propõe o filósofo Flusser, o costume mistificado encobre a feiúra, a miséria e a doença da nação e acaba por ser santificado gerando o que ele intitula crime ético-político (1998, p. 13). Assim, favorecer uma autoconsciência dos problemas nacionais nos interessa na direção de assumi-los para alterá-los, não para reproduzi-los e santificá-los como nossa única referência acerca do ser brasileiro. O contato com os filmes que remetem necessariamente à vivência dos jovens nos permite em sala de aula discutir os usos e costumes de uma nação nova que se inventa a cada dia e, justamente por isso, precisa se pensar. A educação é o

lócus que possibilita esta análise e fomenta uma mudança do olhar, como propusera Platão ao apresentar-nos a metáfora da caverna. Um olhar comprometido com a criação de uma realidade que exige escolha de valores que se quer preservar. Como os estudantes são formados neste curso como produtores, são também convocados a fazer escolhas acerca do Brasil que se inventa na produção audiovisual. Neste sentido, a análise da língua torna-se extremamente relevante porque é ela o espírito de um grupo tornado objeto (Flusser, 1998:153).

A Comunicação Crítica e o processo de (des)identificação com a “Língua Brasileira”

Por tratar-se de um curso de comunicação com ênfase em produtos audiovisuais, numa sociedade erguida sobre sistemas integrados de comunicação e informação, vimos através da exibição e discussão de filmes nacionais, inúmeras possibilidades de abordagem dos aspectos que compõem o que vem a ser a identidade brasileira.

Assim, um dos aspectos de nossa nacionalidade que se mostrou como ponto polêmico de discussão e que, portanto, ofereceu grande possibilidade e, por que não dizer, grande necessidade de fazer parte de nossas alterações a respeito da formação de uma consciência crítica sobre a identidade brasileira foi o uso do idioma em nosso país.

Desta forma, presente a necessidade de se trabalhar com gêneros diversos de textos, e, portanto, níveis diversos de linguagem, haja vista as diversas situações de comunicação em que nos encontramos diuturnamente, notadamente aqueles do domínio discursivo dos produtos audiovisuais, vimos a porta de acesso a uma forma de trabalho capaz de nos possibilitar uma contextualização do conteúdo de Língua Portuguesa e de identidade nacional, através da Comunicação Crítica. O que nem sempre é fácil para nós professores que, ao objetivar o tratamento da pluralidade de nossa língua e cultura, constantemente em um

mesmo domínio discursivo, em um mesmo contexto (o escolar), tentando remontar artificialmente outros domínios, conseguíamos no máximo falar hipoteticamente sobre situações de comunicação não existentes naquele momento e que, portanto, não nos ofereciam possibilidade de nos remeter a situações diversas de fato, e, por isso, potencialmente polêmicas.

Entretanto, pela abordagem que demos a essa disciplina e com a expansão do cinema brasileiro, que trata de assuntos diversos cada vez mais, temos podido encontrar em nossas telas situações que nos permitem reconhecer e valorizar nossa diversidade étnica, religiosa, sexual e linguística em situações não artificiais, ou, pelo menos, não-descontextualizadas, o que, se bem aproveitado e orientado pelas instituições de educação, pode fazer surgir uma responsabilidade ética na dinâmica de desenvolvimento histórico da humanidade, tendo em vista a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária – objetivo de todo educador.

Assim, ao passo que alguns filmes eram assistidos pelos estudantes, inclusive os mais aclamados pela crítica, sempre “sobravam” para as aulas de Português perguntas como: por que o cinema, grande informador e formador de pensamentos e ideias, não privilegia a língua que a “gramática” nos ensina e ninguém os corrige? Isso é certo? Isso é justo? Instrumentos de grande alcance de público não precisam ou não devem contemplar a Norma Culta?

E essa foi a oportunidade encontrada para tratarmos diversos conceitos que, geralmente, são encarados como secundários no estudo da língua, ou ainda, como modismos do ensino, visto que são conceitos evidenciados pela Linguística moderna e que, muitas vezes, *relativizam* os cânones da Gramática Tradicional. Desta forma, abriu-se em nossa sala de aula o espaço para discutirmos e, melhor, posicionarmos-nos a respeito de conceitos como: “adequação” e “inadequação” linguística, preconceito linguístico, escolha do gênero textual que melhor se

encaixe aos **fatores de textualidade** que comporão ou que compõem o produto textual com que se vai lidar.

Isso porque o estado atual do desenvolvimento da linguística textual e de outras disciplinas que convergem no estudo dos discursos vem evidenciando de forma cada vez mais incisiva uma série de conceitos e discussões concernentes ao ensino do idioma e da prática textual em si, mas não conseguiu ainda fazer com que tais discussões ultrapassassem os muros acadêmicos em direção à sala de aula, dada a dificuldade, ou até mesmo, inutilidade de se trabalhar tais conceitos, em sua teoria, com um corpo discente de nível médio.

Pois então, a criação desta área de estudo veio nos oferecer os ingredientes propícios para uma atividade pedagógica inter e multidisciplinar: um objeto de estudo que é a tentativa de reprodução/ exposição de quadros de nossa sociedade brasileira, do qual apreendem-se tanto conceitos técnicos que são, ao mesmo tempo, ativadores e fruto de significados pretendidos por quem os produziu, quanto situações comunicativas efetivas (mesmo que remontem à ficção) cada qual com suas peculiaridades linguísticas, além, é claro, da própria diversidade de costumes, valores, ideologias e bagagens próprias de nosso povo.

Destarte, vimos na proposta de trabalho com tal disciplina – a Comunicação Crítica – uma oportunidade efetiva de **transposição didática** de conceitos cunhados pela linguística textual, muitas vezes, abordados equivocadamente no ensino de Língua Portuguesa em nível Médio.

Assim, nosso primeiro passo se deu no sentido de tentar compreender a dinâmica de comunicação do contexto do produto audiovisual, assim como do contexto de diálogo do produto com seu público. Podendo, com isso, perceber que um comunicador eficiente deve habituar-se a buscar, conviver com a inovação e participar direta e ativamente da construção/ desconstrução de conceitos, princípios, meios, padrões e processos de comunicação.

Por isso, tornou-se necessária a conceituação e a discussão em sala sobre as noções de “(In)Adequação Linguística” e “Preconceito Linguístico”, assim como a enumeração e conceituação dos fatores de textualidade responsáveis pela comunicabilidade de um produto textual.

Cabe ressaltar que em nossa construção diária dos conceitos de (in)adequação e preconceito linguísticos esteve a parte mais interessante de nossa caminhada, já que pudemos, através dos exemplos que nos eram trazidos pelos filmes, enxergar de forma mais efetiva e significativa o quanto as situações de comunicação determinam nossas escolhas no que diz respeito ao nível de linguagem a se utilizar. Pudemos perceber também que há regras que são observadas por todos os falantes de uma dada língua e outras que não são gerais. E é por isso que nos ateremos a esse trecho de nossa trajetória.

Deste modo, depois de surgidas as primeiras perguntas supracitadas, apressamo-nos por estabelecer como tomaríamos a língua dali para frente.

Consideramo-la, pois, como um conglomerado de variantes regionais, sociais, situacionais e temporais. Com formas mais ou menos coloquiais, expressões que se usam numa região e não em outra, com uma categorização que divide as formas linguísticas em grosseiras e delicadas e com situações comunicativas que podem exigir desde a mais rígida norma culta até outras que determinam o uso de uma variante coloquial, enfim, um mar de dualidades. Todavia, o que foi ponto pacífico de nossa discussão foi a constatação do distanciamento de nosso “idioma brasileiro” de nosso “pai lusitano”.

Lançados tais pilares de nossa contenda, muitas polêmicas que torneiam as situações de (in)adequação e preconceito linguísticos já se desfizeram naturalmente, visto que foi unânime a conclusão de que todo falante deve estar atento à escolha do nível de linguagem que vai utilizar em prol da situação comunicativa em que se encontra. Já que é deste descompasso que se originam os

antes denominados “erros” e agora assimiladas inadequações e, conseqüentemente, o preconceito linguístico.

Contudo, é importante dizer também que tomamos por princípio que o dito “erro” linguístico não se esgota, porém, no problema da aceitabilidade. Procuramos manter sempre em mente que é preciso considerar que há realizações linguísticas que, por descuido ou por falsa análise realizada pelo falante, contrariam as regras do sistema linguístico natural de todo falante ou que não cumprem a função de comunicar.

Assim, dada a variedade de filmes a que assistimos, a variedade de ambientes regionais e sociais nos quais fomos mergulhados, tivemos a possibilidade de perceber, juntos, que as regras dos sistemas linguísticos, aquelas que apreendemos ao longo de nossa vida de falantes, são gerais, não mudam de região para região, de grupo social para grupo social. O que variam são as normas, que são os usos habituais de um grupo social, de uma determinada região, de certa época.

Descobrimos que “tratar da *língua* é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos”. Por isso, conseguimos pela primeira vez, depois de anos de magistério, distinguir a violação de regras de um sistema linguístico maior (nosso componente quase inconsciente) da violação das regras da GT – tentativa formal e oficializada de descrever apenas uma parcela mais visível da língua.

Desta maneira, tivemos a possibilidade de enxergar claramente que a violação das regras de nosso sistema linguístico natural produz a agramaticabilidade – característica que impossibilita um produto textual de realizar sua mensagem. Mas que, no entanto, a violação das regras da Norma Culta só tem a ver com o julgamento sobre a variedade linguística privilegiada, o que, contudo, pela aplicação, muitas vezes, autoritária, intolerante e massificada que impera na ideologia acadêmica, acaba por gerar o preconceito linguístico.

Assim, ao contrário do que afirmam certos linguistas ou gramáticos, reconhecer o valor e a situacionalidade do nível coloquial de nossa língua, não fez com que os estudantes o adotassem indistintamente, antes, fê-los ter ainda mais interesse naquilo que diferencia o nível de linguagem coloquial do nível de maior prestígio social, esse sim privilegiado pela Gramática Tradicional.

Motivados, pois, pelo estabelecimento de tal dicotomia, os estudantes de língua portuguesa tiveram, naquele momento, um objeto real e palpável para conhecer, para estudar, objeto esse que se tornou significativo para esses jovens, na medida em que se diferenciava daquele utilizado diuturnamente por eles e que até então era tido como padrão único a ser aceito, contra o qual não se poderia atentar, mas que, na ótica que nos foi oferecida pela filmografia selecionada, passou a mostrar-se como mais um instrumento de ação social, de identificação com determinado padrão econômico e cultural. Naquele momento reconheceu-se a importância de conhecer mais detalhadamente a Norma Culta, não por uma questão de obrigação acadêmica, mas pelo reconhecimento de que ela é requisitada em situações de prestígio social e lega *status* a que a utiliza.

Assim, a Comunicação Crítica tornou o estudo da GT mais significativo para nossos jovens tão bombardeados pelos meios de comunicação em massa e sua superficial acessibilidade ao mundo das informações. Significação essa que lhes foi propiciada pelos filmes, ao passo que o suporte audiovisual oferece um conjunto de técnicas: enquadramentos, cenários, figurinos e indicações de enredo que compõem um contexto imagético que corrobora para a percepção do porquê da escolha deste ou daquele nível de linguagem. Como por exemplo, o personagem de *Lisbela e o prisioneiro* – o noivo de Lisbela – que arrasta um sotaque e certas gírias cariocas só para gerar uma identificação com essa naturalidade, visto que, dentro do enredo, isso legava certo *status* a ele – morador de uma cidade do interior do nordeste. Provinciano, porém rico.

Assim, num espírito maniqueísta bem comum a tramas deste tipo, o contexto fílmico deixou bem clara para os estudantes a consequência desta ou daquela escolha linguística para o personagem, numa dinâmica quase lúdica. O que pode, não com igual intensidade, mas em uma analogia possível, ser transposto para a vida real, para as diversas situações comunicativas em que podemos nos encontrar todos os dias.

Considerações finais

A ideia de identidade não ocorre enquanto nos sentimos parte do todo ao qual pertencemos, ela só aparece como questão na medida em que já não somos, quando o pertencimento já não é mais nosso destino e condição. A ideia de identidade só é gerada pela incerteza em relação ao pertencimento (2005, p. 18). Ter uma identidade torna-se então um projeto, um projetar-se, uma construção. É preciso empreender um esforço para que ela se constitua, pois não é herdada, não é natural e não é situação necessária, mas contingente.

Para Ortega y Gasset (1973), a vida pessoal é *drama* porque é a construção de si mesmo como pessoa e porque exige uma nobreza capaz de realizar esta tarefa dentro das circunstâncias encontradas. A construção de uma identidade, de um pertencimento, de um modo de atuar comum a um grupo, também não está determinada e também faz parte do projeto da existência propriamente humana, como sugere Laraia:

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhe são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares, sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (2004:24).

Como ser de cultura, o homem não é determinado biologicamente e não está fadado ao determinismo geográfico-social, mas está necessariamente inserido num contexto, lançado no tempo e na história e nela se constrói, tendo que lidar com um repertório de possibilidades dentro do qual faz suas escolhas, projetando sua identidade. Para Bauman, identidade é algo a ser inventado e não descoberto, deve ser construída a partir do zero ou escolhida entre as alternativas e depois mantida com esforço. É um objetivo. Não é natural ao ser do homem, não é autoevidente, é gestada nas culturas. Só faz sentido porque o homem pode escolher, pode se autodeterminar e pode ser algo diferente do que é. Representa uma real possibilidade de escolha e a manutenção da escolha depende exclusivamente do próprio sujeito que escolhe (Bauman, 2005:25). Neste processo de invenção, a real possibilidade de escolha é fundamental, uma vez que, sem ela, não há verdadeira liberdade para a construção da identidade.

Ao trabalharmos com a temática da produção audiovisual, sentimo-nos convocados a discutir a problemática da identidade brasileira ao percebermos em nossos jovens certa limitação do olhar sobre o ser brasileiro, uma vez que estão os jovens brasileiros mergulhados na cultura norte americana, dita globalizada, mas na verdade, escolhida e ditada pelo hiperconsumo dos modelos determinados como vigentes. Este jovem brasileiro precisa pensar sua condição para ter a mínima chance de alterá-la, de fazer uma síntese refletida e ser capaz de escolher o que quer dizer de si.

Percebemos que após este trabalho o capital cultural dos estudantes em referência ao capital nacional se ampliou, seja a partir da literatura, seja através da filmografia brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de uma situação nacional que, longe de ser condição, precisa ser construída de modo a cooperar para uma possibilidade de vida comprometida e responsável por si.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 43ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BERNARDO, Gustavo. *O Brasil entre parênteses*. In: *O Globo*, 13/02/1999. Disponível em: <http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/resenha01.htm>

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

_____. *Sobre Comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Que és el hombre?* México: FDE, 1949

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. 12ª ed. São Paulo: Fapesp/Ouro sobre Azul, 2009.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

DURÃO, Santa Rita. *Caramuru – poema épico do descobrimento da Bahia*.

FLUSSER, V. *Fenomenologia do Brasileiro*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. *Em busca de significado*. In: *Rumos da filosofia atual no Brasil – Em auto-retratos*. São Paulo: Loyola, 1976.

_____. *Bodenlos – Uma autobiografia filosófica*. São Paulo: Annablume, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global Editora.

VENTURA, Zuenir. *Cidade partida*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: JZE, 2003.

_____. Identidade. Rio de Janeiro: JZE, 2005.

ORTEGA Y GASSET, J. O homem e a gente. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano LTDA, 1973.

Filmografia

ARRAES, Guel. *Lisbela e o prisioneiro*. Brasil, 110min, cor, 2003.

----- . *O auto da compadecida*. Brasil, 104min, cor, 2000.

----- & FURTADO, Jorge. *Caramuru: a invenção do Brasil*. Brasil, 88min, cor, 2001.

BARRETO, Bruno. *Última parada: 174*. Brasil/França, 110min, cor, 2008.

FARIAS, Maurício. *O coronel e o lobisomem*. Brasil, 106min, cor, 2005.

PADILHA, José. *Ônibus 174*. Brasil, 133min, cor, 2002.

----- . *Tropa de Elite 2 – O inimigo agora é outro*. Brasil, 116min, cor, 2010.

SALLES, Walter. *Central do Brasil*. Brasil, 112min, cor, 1998.

SILVEIRA, Breno. *Era uma vez...* Brasil, 118min, cor, 2008.

LUGARES DA EDUCAÇÃO POPULAR: GRUPOS ÉTNICOS, EDUCAÇÃO E AMÉRICA LATINA

Vitor Aleixo Schütz¹

Vinicius de Oliveira Masseroni²

Resumo: O trabalho consiste em verificar as ligações entre a educação popular e os grupos étnicos e suas características próprias, como religiosidade. A América Latina tem a face marcada pela luta de seu povo por liberdade, igualdade e direito de cultivar a terra, algo que está impregnado em suas entranhas. O homem latino rompeu os grilhões do preconceito, marcando posição forte como protagonista de sua história e como protagonista da história da própria América Latina. A busca por esse protagonismo cultural culminou na construção de um ideal de educação que fosse compatível com as necessidades do homem simples do campo, com as tradições dos índios e com a cultura dos negros. José Martí sonhava com uma América livre e soberana e em seu texto *Nuestra América* forja um conceito de um continente repleto da cultura de seus habitantes, não considerando a etnia, nem a religiosidade, mas o simples fato de ser filho sofrido das nações latino-americanas. Neste contexto, a educação tem um papel decisivo na construção e identificação deste “rostro latino” tão sonhado por Martí. A educação, tanto formal, como informal, deve levar em consideração a realidade da parcela do povo a ser incluída no processo educacional. Indígenas não podem receber uma instrução que extirpe de seu ensino sua cultura e religiosidade. Tampouco os negros devam ser instruídos de forma incompleta sobre suas raízes. O homem do campo deve receber uma educação que alheie conhecimento a realidade do campo, para que este não precise abandonar sua vida no intuito de sobreviver.

Palavras-chave: Educação Popular, Etnias, América Latina.

¹ Graduado em História e Mestrando do PPG de Educação da Unisinos.

² Graduando em História e Bolsista de Iniciação Científica do PPG de Educação da Unisinos.

Introdução

Desde muito cedo a América Latina sempre esteve envolta em lutas sociais, buscando a liberdade e o acesso a terra. Essa América Latina, tão sofrida, já era cenário da dominação espanhola, que introduzia no povo um sentimento de inferioridade, realocando-o ao patamar de povo bárbaro, dessa forma destacando seu papel de povo civilizado e dominador.

Durante as guerras por independência, forjou-se no peito do homem destas terras um sentimento de latinidade que não combinava com os grilhões colocados em suas mãos pelos “colonizadores” europeus. A luta não era mais somente por independência, mas pela liberdade de se constituir um povo de cultura própria, desvinculando-se da imagem de barbárie introduzida pelo europeu, que se considerava superior, pois achava ser o único povo civilizado de fato.

Em meados do século XIX, o povo sofrido da América Latina, liberto do jugo espanhol, enfrentou um novo tipo de dominação, a econômica. Como José Martí previa, os Estados Unidos tornaram-se o “*Gigante de Sete Léguas*”, que através de seu crescimento econômico, fixou seus olhos aos irmãos latinos. Também a Inglaterra, através do capitalismo industrial, espalhou seu domínio econômico pelas terras latinas, dirigindo a economia dos países através da imposição de seus produtos e meios de produção.

A aceitação do homem latino como dono de seu destino e seu próprio reconhecimento como homem civilizado e protagonista de sua transformação social, passa pela afirmação do “ser latino-americano”, homem do campo, indígena, negro e livre. Esse homem necessita descobrir em si mesmo os traços que o une à sua história, dando as mãos ao que o torna diferente dos homens de outros lugares. Essa latinidade está no rompimento com a vergonha por suas raízes e no reconhecimento de sua natureza. Essa natureza, retratada por Martí, não é um atributo natural, mas uma construção histórica, ou seja, o que um povo fez de si ao longo da história. A

construção da “nossa América” será através da natureza que é parte fundante dos diferentes povos latino.

A luta não é entre civilização e barbárie, mas entre falsa erudição e a natureza. Natureza, para Martí, tem o caráter daquilo que funda, que remete à raiz, e não a alguma suposta essência do ser humano. A nova realidade não será nem uma cópia da velha, européia, porque transplantes não funcionam; também não será o resgate de uma civilização passada, que não mais existe. A *nossa América* será construída valendo-se das forças naturais que existem em diferentes formas nos vários povos. (STRECK, 2008, p. 36)

Como Martí, Paulo Freire também busca na natureza a construção de um processo “sempre aberto para transpor as barreiras que atrofiam nosso potencial e/ou vocação para o ser mais”. (Zitkoski, 2008 p. 215-216)

Esse processo tem na educação libertadora o papel de potencializador da natureza humana, afim de que se torne possível uma ação-reflexão, que leve ao reconhecimento de um estágio superior de humanização do mundo. “O papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo.” (Zitkoski, 2008, p. 216)

Freire ainda defende a condição de “vir-a-ser” como busca incessante do homem como transformador de seu papel social. A necessidade de libertação de uma forma estática e tomar as rédeas de sua vida nas mãos só serão possíveis através da utilização de uma poderosa ferramenta: a educação.

“Programados” para aprender, num *via-a-ser* constante realizando-se pela interação com o mundo e com os semelhantes, integrando sempre o passado e o presente para vislumbrar o futuro e, assim, como seres históricos que *vão sendo*, vão dando forma a si e ao mundo, num processo de interação significadora e transformadora com o mundo e com os outros. (HENZ, 2008, p. 44)

Contudo, para que a educação se torne essa ferramenta de libertação e transformação, necessita-se que ela seja direcionada aos valores e necessidades no contexto em que vive o homem, nunca sobrepujando a cultura local, mas sim que satisfaça a natureza do homem de “querer-ser-mais”.

Uma educação para a América Latina

O processo educacional na América Latina mirou no que poderia se imaginar como uma espécie de “programa” das elites dominantes para o povo. O acesso ampliado ao longo do tempo, vem carregando consigo uma degradação das instituições e do papel da própria educação. Privilegiar a educação básica e inserir no meio educacional ferramentas destinadas a criar um falso sentimento de inclusão social.

No passado, a educação institucionalizada não incluía toda a população escolarizável e, como não comprometesse a totalidade do processo por ser uma entre as várias agências encarregadas da reprodução social, sua função podia ser mais estritamente cultural e pedagógica e gozar de uma margem maior de autonomia política. Atualmente, ao profissionalizar-se a sociedade, o papel de agente principal conferido ao sistema educacional no processo de socialização de termina uma dependência maior dela com referência às relações sociais de poder; assim sendo, o processo pedagógico reestrutura-se em torno da maior hierarquia que adquirem algumas funções educacionais. (RAMA, 1987, p. 50)

Vários educadores idealizaram uma educação para a América Latina, que mesmo apresentando características distintas, tinham como ponto de congruência a construção de uma educação que focasse no protagonismo e nas relações sociais das sociedades latinas.

Domingo F. Sarmiento batalhou por uma educação primária, que desse ao povo condições de alcançar uma autonomia econômica e um espaço na sociedade. Através da educação, Sarmiento buscava transformar a Argentina de uma nação estritamente pecuária, a outra, agropecuária e industrial.

A educação tinha, portanto, uma função tanto política quanto econômica e social. É mais que evidente que aquela proposta se antecipava à realidade e se voltava para a criação de uma nova sociedade com componentes distintos em suas próprias bases e com a presença de uma pluralidade de grupos sociais participantes. (WEINBERG, 1987, p. 32)

Entretanto, Sarmiento tinha na incorporação da cultura européia (civilizada) como forma de alcançar o desenvolvimento social e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nação. A cultura tradicional, principalmente a indígena, era um dos motivos pelo atraso intelectual, social e econômico dos países latinos.

O uruguaio José Pedro Varela, assim como Sarmiento, buscava no modelo de educação norte-americano, os parâmetros para a construção de um modelo educacional para o Uruguai.

Discípulo de Domingo Faustino Sarmiento em muitos sentidos, e, como este, admirador do que se chamou aqui de *modelo* norte-americano de desenvolvimento, a ideologia de José Pedro Varela, impregnada de um racionalismo espiritualista, transforma-se paulatinamente até converter-se num franco positivismo, cuja influência se revelaria, depois decisiva para toda a vida cultural e educacional do país. (WEINBERG, 1987, p. 33)

Varela pensava em uma educação que relacionasse os propósitos políticos, sociais e humanos, defendendo a democracia com um direito de todos. Essa democracia seria do povo e para o povo, tendo uma educação igualitária para todos, não importando a classe social ou situação econômica. Para varela, a educação seria a ferramenta para a nivelção social e a base da democracia.

Tanto Sarmiento, como Varela, tinham na raiz de uma forma de pedagogia social (socialistas pelo social) o caminho a trilhar para o desenvolvimento pretendido para a nação.

Já citado anteriormente, José Martí acreditava em uma educação que valorizasse a natureza do homem destas terras. Essa educação não deveria retirar o homem de sua realidade, mas ser preocupada em auxiliá-lo na vida do campo, na obtenção da

cidadania e da liberdade. Através dos *Mestres Itinerantes*, a educação iria até o agricultor, ensinando-o o necessário para a melhora da vida no campo, assim também este não precisaria abandonar sua terra para buscar conhecimento.

Martí não dissociava a educação da cultura local, mas a primeira deveria, além de levar em consideração seus preceitos, ser responsável por sua perpetuação e pela criação de um sentimento de orgulho, por parte do homem, de suas raízes.

Não podemos também interpretar o “rosto latino” que Martí sonhava como uma cultura uníssona na América Latina. Ele queria que, nós latinos, assumíssemos essa “latinidade”, mas que não abandonássemos as peculiaridades de cada cultura. Logo, não propunha a mesma educação para todos, mas isso não significa, necessariamente, que seria uma educação desigual, favorecendo um ou outro grupo dominante, pelo contrário, queria que a educação atendesse da melhor forma as necessidades de cada determinada região ou grupo, aliando conhecimento à realidade.

Podemos verificar isso nos grupos indígenas do Brasil, os quais tem, desde longa data, reivindicando o reconhecimento de sua cultura, e buscando, de forma legítima, o direito de formularem uma educação própria indígena. Verifica-se essa reivindicação através da análise de artigos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que faziam parte do GT de “Educação Popular”. Esses referidos artigos tratavam da Educação Popular com o enfoque na educação indígena, negros e religiosidade. Os artigos analisados foram produzidos entre o ano de 1999 e 2010, sendo que apenas em 2002 não houve trabalho publicado referente à temática abordada.

Hoje é possível constatar, intencionais ou não, as idéias de Martí na luta indígena por sua educação. Luta essa, que antes de tudo, se dispõe a fazer valer a constituição de 1988, na qual, já era prevista, que os povos nativos teriam direito de ter uma educação que atendesse suas necessidades, diz o Art. 231.

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”(Constituição Brasileira, 1988, Art. 231)

E como faremos para manter as tradições, língua e cultura? Certamente a imposição das escolas do “homem branco” não conseguirá suprir as exigências indígenas.

“Queremos, com a ajuda da escola, uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou.” (VINHA, 2005)

Nesta passagem fica claro como o índio se sente em relação à nossa educação, como ela é insuficiente em seu contexto de educação e vida, e também os direitos que são garantidos em constituição não se fazem valer.

Outro pensador já citado, Paulo Freire, tem em seu legado pedagógico a defesa do protagonismo e da liberdade das minorias (ou maiorias) subjugadas por um sistema opressor.

Freire entende a humanização não como um dado ou um processo garantido, mas como uma vocação, que pode ser negada na injustiça, opressão, exploração e na violência, mas que é afirmada “no anseio de liberdade, de justiça, de luta pela recuperação de us humanidade roubada” (FREIRE, 1979, p. 30 in: SUNG, 2008, p. 245)

A emancipação do homem vem através da conquista da liberdade, dos direitos civis/políticos, da liberdade econômica, mas

principalmente, a emancipação social e cultural do indivíduo. A emancipação é resultado da luta constante pela libertação do homem, mediante um modo de vida opressor e de dominação social.

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. (MOREIRA, 2008, p. 163)

O multiculturalismo faz parte da ideia de emancipação defendida por Freire, respeitando as diferentes culturas, sua liberdade de expressão através de um diálogo crítico, ampliando e consolidando os processos emancipatórios.

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação. (MOREIRA, 2008, p. 164)

É essa educação que os ameríndios brasileiros tem recebido, uma educação, que na maioria dos casos, ignoram sua cultura construída ao decorrer de um longo tempo. O “homem branco” quer tirar o índio de sua ignorância, pois, aos olhos desse homem, a cultura do índio não possui a erudição ocidental. Mas, afinal, quem disse que o índio precisa do “fantástico” conhecimento ocidental³? E não estamos aqui para desqualificar qualquer pensamento ou valores ocidentais, mas por que insistimos em achar que todos devem se render a esses conhecimentos, à esses valores? Como nós, homem “civilizados”, podemos julgar que nossa cultura é

³ Identificamos como povos “Ocidentais” aqueles que carregam uma cultura europeizada.

superior? Que os outros precisam de nós? Apenas por nossa leda ignorância.

Assim como Martí afirmava que o homem latino não era nem só indígena, nem só europeu ou negro, mas sim uma “combinação” desses homens, dessas culturas. Isso se aplica aos povos indígenas também, pois não podemos querer que esse povos vivam sua cultura originária, ou seja, aquela antes do contato com o “homem branco”. Não podemos negar o conhecimento científico a esses povos. Mas eles, através do sua própria natureza, devem buscar esse conhecimento.

É importante perceber que cada povo tem uma concepção de educação, e o que essa educação deve ensinar, portanto, as diferenças entre qualquer educação, inclusive entre diferentes povos indígenas é normal. O que é bom e importante para nós, talvez não seja tão relevante no modo de vida indígena, e vice-versa.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: brasiliense, 2006.

BRAVO, Héctor Félix. *Domingo Sarmiento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988, Art. 231.

HENZ, Celso Ilgo. *Antropológica (condição)*. in: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTÍ, José. *Educação em Nossa América*. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARTÍ José. *Obras Completas*. Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica)

MOREIRA, Carlos Eduardo. *EMANCIPAÇÃO*. in: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PRADO, Maria Lígia. *A Formação das Nações Latino-americanas*, 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

PUIGGRÓS, Adriana. *Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas*. in: STRECK, Danilo R. *Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 105-109.

RAMA, Germán W. *Estilos Educacionais*. In: *Desenvolvimento e Educação na América Latina 5.ª Ed.* São Paulo: Cortez, 1987.

SÁNCHEZ-BARBA, Mario Hernández. *Formación de Las Naciones Iberoamericanas (Siglo XIX)*. Madrid : ANAYA, 1988.

SARMIENTO, Domingo F. *Educación Comum*. Buenos Aires: Editorial Luz del Dia, 1950.

SARMIENTO, D. F. *Educación Popular*. Buenos Aires: Librería la Facultad, 1915, p. 21-28; p. 39-40; p. 41-42. in: STRECK, Danilo R. *Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R. *José Martí e a Educação*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.

SUNG, Jung Mo. *Liberdade*. in: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

WEINBERG, Gregório. *Modelos Educacionais no Desenvolvimento Histórico da América Latina*. In: *Desenvolvimento e Educação na América Latina 5.ª Ed.* São Paulo: Cortez, 1987.

ZITKOSKI, Jaime José. *Humanização/Desumanização*. in: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José

(orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Os artigos da ANPEd

Trabalhos e pôsteres publicados no Grupo de Trabalho da Educação Popular (GT 06) da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do período de 1999 a 2010. Disponíveis:

<<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>>

VINHA, Maria. *ATIVIDADE FÍSICA ENTRE INDÍGENAS PARA CIVILIZAR E INDICADA PARA EDUCAR*. 2005.

LIVROS SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR ENSINAM A AVALIAR?

Márcio Francisco Rodrigues Filho¹

Resumo: Fruto da pesquisa da pesquisa “*A produção de um modelo de docência: um estudo sobre literatura de formação de professores*”, coordenada pelo professor Luís Henrique Sommer. Neste trabalho, a partir de uma perspectiva foucaultiana do discurso, centro-me na análise das formas com que os professores são dispostos na literatura de formação docente que dizem respeito à avaliação escolar que são tomados como referência nas disciplinas de didáticas e metodologias dos cursos de Pedagogia do Estado do Rio Grande do Sul.

Introdução

Esse artigo é resultado de minha experiência no projeto de pesquisa: “*A produção de um modelo de docência: um estudo sobre literatura de formação de professores*”, coordenado pelo professor Luís Henrique Sommer, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Essa pesquisa teve como objetivo, investigar o processo de fabricação do docente e da escola contemporâneos, a partir de uma análise foucaultiana de exame das práticas discursivas que estariam presentes na formação docente nos dias de hoje.

Nesse artigo, procuro expor as formas como os professores são posicionados na literatura de formação docente que tematiza especificamente a avaliação escolar. Para isso, centrei-me na análise de livros sobre avaliação escolar recorrentemente referenciados nas disciplinas de didáticas e metodologias de cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. O artigo está dividido em três

¹ Coordenador do Diretório Acadêmico de Filosofia. Blog D.A: filosofiaunisinos.blogspot.com e franciscorodrigues1.blogspot.com. Jornalista Registro nº: 15689.

partes. A primeira, onde exponho a introdução e a justificativa de minha metodologia, uma vez que como veremos, esta, toma os moldes da pesquisa geral. A segunda parte consistirá na exposição da análise dos livros e conseqüentemente a forma com que os professores são expostos nesse tipo de literatura. Por fim teremos a terceira e última parte que nada mais é do que uma conclusão embasada em uma análise geral das formas com que os professores são posicionados nos livros sobre avaliação escolar.

Em termos teórico-metodológicos, meu principal referencial foi uma análise de discurso extraído da produção de Michel Foucault, mais precisamente a obra intitulada *A Ordem do Discurso*, livro que reproduz a aula inaugural pronunciada por Foucault ao assumir a cátedra vacante no Collège de France pela morte de Hyppolite em 2 de Dezembro de 1970.

Essa perspectiva teórico-metodológica se fez necessária, uma vez que a mesma perspectiva foi introduzida como metodologia na pesquisa geral e agora, nesse meu recorte, também se enquadra como metodologia, tendo em vista que Foucault foi um pensador que trabalhou fortemente as formas de certas práticas das instituições em relação aos indivíduos, destacando a semelhança nos modos de tratamento dado ou infligidos aos grandes grupos de indivíduos que constituem os limites do grupo social: os loucos, prisioneiros, alguns grupos de estrangeiros, soldados e crianças. Foucault, em última análise, acreditou que esses grupos tendem a ser vistos com desconfiança e excluídos por uma regra, confinando-as em instalações seguras, especializadas, construídas e organizadas em modelos semelhantes (asilos, presídios, quartéis, escolas), o que o filósofo Frances chamou de instituição disciplinar. Mas essa perspectiva metodológica se torna mais clara nas próprias palavras de Foucault:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2005 p. 8-9)

Dessa forma, a partir dessa perspectiva, que toma como pressuposto uma ordem no discurso sobre a avaliação escolar, analisei os seis livros mais referenciados nas disciplinas de didática e metodologia dos cursos de pedagogia gaúchos a procura da forma como os professores são dispostos no que diz respeito a avaliação escolar, como poderemos ver que se centrará em questões e fenômenos mais amplos do que as práticas, didáticas e metodologias específicas de avaliação.

Análise dos livros sobre avaliação

Os livros analisados nessa pesquisa foram seis: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, de Maria Teresa Esteban. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* e *Avaliar para promover: as setas do caminho*, ambos de Jussara Maria Lerch Hoffman. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, de Cipriano C. Luckesi. *Avaliação: da exigência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas*, de Philippe Perrenoud. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*, de Celso dos Santos Vasconcellos.

A análise dos dados tomou a classificação desenvolvida na pesquisa geral. Assim, os livros referenciados nas disciplinas de didáticas e metodologia foram divididos em três grandes categorias: textos didáticos, textos metadidáticos e textos ideológicos. Os textos didáticos são vetores de discursos que se propõe a ofertar conhecimentos acerca dos procedimentos metodológicos da avaliação escolar. Isto é, são textos que tem por objetivo ensinar a avaliar. Textos metadidáticos são aqueles que falam sobre avaliação, mas não se propõem a ensinar a avaliar. Seu propósito não é ensinar a avaliar como os textos didáticos, mas sim, analisar criticamente o que se diz nos textos didáticos acerca do processo de avaliação. Geralmente são produções acadêmicas, produtos de pesquisa estruturados como discursos críticos sobre modelos de ensinar a avaliar. A terceira e última categoria é a dos chamados textos ideológicos. São assim chamados porque são

vetores de ideários pedagógicos. Nem a didática, nem tampouco as práticas de avaliação em sala de aula são objetos de análise desses textos, mas processos mais gerais: educação como fenômeno sociológico, filosófico, antropológico. São textos cheios de certezas, utilizam-se de uma linguagem imperativa, categórica, prescritiva. Dito isso, se seguirá a análise dos seis livros de avaliação mais referenciados nos cursos de pedagogia gaúchos.

O livro *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* de Jussara Maria Lerch Hoffman problematiza a avaliação através dos mitos que cercam a mesma, destacando seus aspectos mais fortes como sendo: avaliação como ato de julgar, processo avaliativo tomado como procedimento exigido em intervalos de tempo específico e burocraticamente: “Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento.” (HOFFMANN, 2001, p. 18).

A autora problematiza sobre as questões que envolvem uma concepção reducionista da avaliação: julgamento de resultado: avaliação como registro de desempenho classificatório, valiação comparativa, comparação com modelos, do agir a partir da atribuição de notas e conceitos. Aprovação e reprovação como proposta autoritária inerente a ação pedagógica e as influências do modelo de Ralph Tyler: “[...] o enfoque deste teórico é comportamentalista (mudança de comportamentos) e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças, ocorridas previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor.” (HOFFMAN, 2001, p. 37).

Seu texto é cheio de conselhos práticos ou prescrições e muito pouco, ou nada oferece em questões metodológicas e práticas de como avaliar. O interesse da autora não parece estar no sentido prático de um ensinar avaliar, o que ela quer é uma espécie de mudança nas ideologias, das crenças de sala de aula, procurando uma reconstrução do significado da ação avaliativa através de um

acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, onde frisa que é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra a ação e a reflexão, ou seja, a autora concebe a avaliação como algo indissociável da educação, mas de modo a observar e investigar um sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMAN, 2001).

Frisa também a importância de se perceber as diferentes disposições das respostas dos alunos, o significado dos testes como sendo fundamento para ação educativa, um ir “além” no processo de construção de conhecimento. O teste, ela frisa que é um instrumento de questionamento sobre as percepções do mundo, onde o professor tem uma tarefa de interpretação. Hoffman declara sempre que as tarefas realizadas pelos alunos devem ter como finalidade a investigação e sugere:

Se valorizarmos os “erros” dos alunos, considerando os vir a ser essenciais do processo educativo, temos de assumir também a possibilidade das incertezas, das dúvidas, [...] a partir da análise das respostas deles, favorecendo, então, a discussão sobre essas idéias novas ou diferentes. (HOFFMANN, 2001, p. 59).

Buscando sempre o comprometimento com uma teoria que esteja moldada na concepção de “erro constitutivo”, onde a avaliação deve partir da compreensão do docente dos fenômenos e objetos, para depois observar se o professor tem a capacidade de provocar necessário ao processo de compreender, a autora procura em diversas passagens instigar o professor a assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, “promovendo o “movimento”, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos” (HOFFMANN, 2001, p. 71).

Nota-se que Hoffman toma o problema da avaliação como uma faculdade de julgar. Os conceitos parecem ser tirados da filosofia idealista do filósofo alemão Immanuel Kant, que não é citado em nenhum momento na obra. Segundo a autora a avaliação é tomada como a priori, uma faculdade subjetiva do docente, algo

dado, que não é construído, nem trabalhado empiricamente com os alunos. Portanto, para uma “melhor didática de julgar” a autora privilegiará tarefas intermediárias, sucessivas em todos os graus de ensino; descaracterizando as funções e registro periódicos de funções burocráticas, para converter os métodos tradicionais em investigações que valorizarão as respostas dos aluno. Desta maneira, a avaliação parece estar sendo tomada de forma ampla e que não aborda especificadamente a avaliação numa concepção didática e sim filosófica, categórica, imprimindo nos docentes concepções avaliativas próximas de um discurso formativo, pronto, que almeja poder privilegiar o entendimento e não apenas a memorização. O professor é colocado como psicólogo em muitos enunciados que enfatizam a necessidade do docente compreender a avaliação como um significar subjetivo; relação entre dois sujeitos individuais, dinamizando essa relação procurando distanciar da precisão de uma máquina: “certo e errado”.

Da mesma autora, o livro *Avaliar para promover: as setas do caminho*, busca resgatar o sentido original do tema “promoção”, que segundo Hoffmann, não se trata de um acesso a graus superiores de ensino e sim acesso a um nível qualitativamente superior de conhecimento. Para isso ela se propõe a trabalhar com uma “nova” concepção de tempo, caminho e ação nos processos pedagógicos avaliativos: “[...] pretendo dialogar com o leitor, para que, juntos, possamos reforçar as setas dos caminhos em avaliação, a partir do engajamento em ações educacionais comprometidas com uma escola do presente e do futuro.” (HOFFMANN, 2001, p. 9).

O livro aponta que o tempo é um determinante das atividades, das decisões e da atenção dos discentes, neste sentido a autora ressalta a importância de apontar os rumos do caminho (seguir o processo e sua dinâmica), a dinâmica do desenvolvimento do aluno faz com que não se possa antecipar os rumos da avaliação, oferecer mais opções para as situações diversas de sala de aula: livros, temas de estudo, pois, segundo Hoffmann, o tempo de avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de

aprendizagem e não do curso das atividades previstas pelo professor, porque fazer cumprir as tarefas no tempo prejudica os alunos e desenvolver atividades com a plena participação e nada garante que o professor esteja centrado no interesse dos discentes ou no desenvolvimento desses e ressalta: “A preocupação da escola e dos professores em controlar para que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo e da mesma forma resulta, também, numa seqüência padronizadora e rígida das tarefas avaliativas.” (HOFFMANN, 2001, p. 44).

Hoffmann acredita que a pirâmide da avaliação deve se basear nos valores sociais e éticos para depois subir em direção ao processo de avaliação e de registros. A prática avaliativa é tomada como um fenômeno sociológico e ainda, Hoffmann utiliza-se de temas a priori (idealismo alemão) sempre quando quer tratar de conceitos que tenham relação com o tempo. Desta forma, o tempo é tratado como faculdade cognitiva de interpretação do mundo, por sua vez, de avaliar. O texto não faz jus a didática avaliativa, tão pouco a prática avaliativa em sala de aula, mas apenas um processo amplo de saberes que o professor deve conhecer de forma categórica para interpretar o conhecimento dos discentes.

Indo adiante na análise, segue o livro *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, de Cipriano C. Luckesi que se trata de um conjunto de artigos publicados pelo autor, que analisam a prática da avaliação da aprendizagem na escola. O autor ressalta que a sociedade de maneira geral esta preocupada com a atenção a promoção, mais do que ao ensino e aprendizagem, pois para o autor: os alunos tem a sua atenção situada na promoção, estão interessados no começo do ano de como será o processo de promoção no final do ano escolar. Procuram saber as normas e os modos como podem obter suas notas para passar de ano, e para isso os professores forçam a atenção nas provas: “[...] Os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos [...] “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. [...] Sadismo homeopático.” (LUCKESI, 1995, p. 18-19).

Em síntese, a prática educativa, segundo o Luckesi, parte de uma “pedagogia do exame”. As provas servem para reprovar e não para auxiliar na aprendizagem. Pontos a mais e pontos a menos de acordo com atividades extras. A avaliação serve como um disciplinamento dos alunos: provas em forma de ameaças. O autor destaca possíveis conseqüências desse tipo de avaliação as quais a centralização da atenção nos exames; não auxilia na aprendizagem e ainda, se torna útil para desenvolver personalidades submissas. Além disso, o autor retrata a avaliação educacional como uma manifestação da exacerbação do autoritarismo:

[...] a prática de avaliação escolar perde seu significado constitutivo. Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento. De instrumento dialético se torna em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. (LUCKESI, 1995, p. 41).

Nota-se que o autor também não trata no texto de formas específicas de avaliação: registros, nem de práticas de ensino. Não trabalha questões de didática específica de avaliação e sim, comenta a respeito da aprendizagem escolar no que se refere a avaliação. Procura mostrar que a avaliação nada mais é do que uma forma autoritária de impor um modelo social carreirista a qual a promoção e o resultado através de notas, conceitos são os fatores mais importantes; não o crescimento individual de cada aluno.

Seguindo adiante na análise dos livros mais referenciados nas disciplinas de didática e metodologia me deparei com o livro de Philippe Perrenoud: *Avaliação: da exigência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas*, onde Perrenoud discorre primeiramente sobre dois fatos, que segundo ele são fundamentais nos programas de avaliação: textos legislativos, e os programas dos professores, onde os primeiros que dizem respeito ao o que se deve ensinar, mas não o que se deve apreender, deixando o que se deve avaliar a um nível de exigência a critério do professor. Os segundos (programas), os professores estão inseridos através de uma esfera

autônoma: não dominam e não ensinam os mesmos saberes e competências. Assim, o autor prescreve maneiras para reconstituir as normas de excelência, níveis de exigência e os procedimentos de avaliação:

[...] *A cada um sua verdade*: a excelência e o êxito não são únicos; sua definição varia de um estabelecimento, de uma turma, de um ano a outro no âmbito de um mesmo plano de estudos. Essa diversidade amplamente desconhecida, porque pouco legítima, não impede que um julgamento de excelência criado por uma única pessoa, de maneira discricionária, seja enunciado *em nome da instituição* e adquira, então, força de lei”. (Perrenoud, 1999, p. 31).

Dessa forma, o autor se centra em avaliar sempre para o agir, buscando a eficácia do ensino ou da seleção, onde a avaliação pode ser utilizada em um duplo sentido: ajuste periódico do currículo, das normas e do controle do ensino, ou seja, do trabalho dos professores. Em suma, Perrenoud está preocupado com textos legislativos que dizem o que se deve ensinar, mas não o que se deve apreender, deixando o que se deve avaliar e o nível de tal exigência a critério do professor, descaracterizando a avaliação, que para ele deveria ser: formativa (regular a ação); cumulativa ou (balancear os conhecimentos); prognóstica (fundamentar a orientação); iniciativa (pôr os alunos para trabalhar); repressiva (conter eventuais excessos) ou ainda informativa, destina-se aos pais (normas para regulamentar a avaliação).

Embora esteja preocupado com os procedimentos metodológicos do processo de avaliar, ainda assim o autor prescreve categorias a serem seguidas pelos docentes na prática avaliativa quando se refere a “excelência”, níveis de exigência, e os procedimentos de avaliação como meio para verificar se o aluno adquiriu o conhecimento visado, sem no entanto especificar os meios de avaliação e ainda, como e quando e de que forma fazê-los ou aplicá-los. De maneira geral, busca a avaliação como um formato disciplinar único, onde a excelência escolar é fruto de um trabalho, da qualidade de uma prática atrelada a uma visão de progresso e desenvolvimento. A formatação da subjetividade do

aluno em um modelo que busca a “excelência” é indispensável e indissociável de uma ordem de discurso progressista.

Outro livro analisado foi: *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*, de Celso dos Santos Vasconcellos. O texto procura um sentido para a avaliação, deste modo, procura distinguir a avaliação e nota, pois nem sempre uma nota alta pressupõe um “bom” índice de aprendizado e disso o autor conclui: A) A avaliação é vista como um processo humano que implica uma reflexão crítica sobre a prática. A nota tem como papel principal um sistema formal, seja por número (0-10) ou conceito (a, b, c). B) O professor não deve procurar um culpado (quem erra, o “criminoso”), deve ajudar no processo de construção do conhecimento. C) A avaliação como uma concepção de educação: ver quem assimilou o conteúdo, quem é capaz, quem sabe de quem não sabe, pois antes de tudo a avaliação é uma questão política e de representatividade dos interesses de classe, pois a avaliação é para ser tomada como objeto de análise de aproveitamento.

Neste sentido, em busca de uma avaliação que significa avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor; o autor dá as seguintes prescrições: a) deslocar o eixo de preocupação do professor, não no controle do transmitido e sim na aprendizagem dos alunos; b) superar o sujeito passivo da educação tradicional e o ativo da educação nova em direção do *interativo*; c) o maior objetivo do professor não deve ser o quanto o aluno sabe, mas sim garantir a aprendizagem de todos; entre outras prescrições que giram sempre em torno da subjetividade do aluno: “[...] “Dar nota” pelo esforço do aluno [...] O fato do aluno “tirar nota” por sua própria atividade, restitui-lhe a dignidade, faz com que desenvolva a fibra e a autoconfiança.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 72

Vasconcellos parece estar preocupado em dar um sentido para a avaliação, tenta distinguir avaliação de nota, faz uma avaliação da avaliação enquanto processo de construção do conhecimento e se de fato, a avaliação através de notas, como

análise de aproveitamento é capaz de cumprir este papel. Então a avaliação é entendida pelo autor como método para que os alunos aprendam “mais e melhor”, teria de agir nos seguintes sentidos: fazer do professor um transmissor e não um controlador. Dar um sentido ao estudo dos alunos, um significado relevante e principalmente: avaliar os alunos através de notas, apenas através de critérios objetivos: responsabilidade, aproveitamento, etc. O autor entende a avaliação como um processo contínuo, um registro dos alunos pretendendo “desritualizar” as provas e transformá-las em uma atividade como as outras. Se imbuí ainda em questionar a avaliação em seus mais diferentes aspectos, porém não trata especificamente de uma didática de avaliar, mas de seu todo, com prescrições de como o professor deve se portar para obter melhores resultados de suas avaliações, ou seja, tentar mudar o conceito que os professores tem de avaliação, tomando como pressuposto que os professores que estão em fase de formação já saibam proporcionar didáticas e metodologias de avaliação aos seus alunos.

Por último, temos o livro de Maria Teresa Esteban: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, onde esta nota que uma “reforma” na avaliação escolar é necessária, pois a avaliação deve ser reconstruída, mas essa se reconstrói a partir de um discurso crítico da concepção de avaliação como quantificação, tomando os sujeitos escolares como históricos e sociais, porque o tempo escolar tem de respeitar os ritmos individuais, estabelecendo parâmetros aos quais as respostas dos discentes devem ser comparadas, fazendo uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão. O texto busca uma pedagogia multicultural, democrática e que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas, eis aqui a opinião central do texto, pois o discurso do erro é parte do processo de construção de conhecimento e a tensão entre individual e coletivo fazem parte dos conceitos essenciais desenvolvidos pela autora. Assim, a busca por entender a dicotomia entre erro e acerto, saber e não saber, deve ser tomada como marco para uma avaliação que tem ponto de partida não o “certo e o errado”, mas sim, o debate sobre o “ainda não

saber”, refletindo sobre as histórias do cotidiano e compartilhando-as, para se entender os fatos do cotidiano como processos construtores de conhecimento.

Há que refletir, questionar e problematizar se, até que ponto estes mesmos mecanismos e estratégias estão contribuindo na formação de cidadãos porto-alegrenses, riograndenses, brasileiros e do mundo, mais sensíveis, solidários, apaixonados, éticos, coletivos, construtores de uma cidadania melhor. (ESTEBAN, 2003, p. 141).

Além disso, a autora está preocupada com o problema de se tratar avaliação como mecanismo de controle dos sujeitos e dos resultados escolares. Concebe que a avaliação imposta como uma dinâmica de sala de aula limitada a procedimentos que favoreçam a produtividade dos alunos é prejudicial, mas seu texto é cheio de certezas expostas através de um discurso do erro como parte do processo de construção de conhecimento, onde as diferenças são tomadas como peculiaridades a serem trabalhadas e incorporadas pelo coletivo, ao invés de serem tomadas como deficiências a serem corrigidas, ou seja, uma doutrina que se colocada em prática seria capaz de evitar o erro incorporando-o como sendo algo inerente a atividade pedagógica, porém ainda, sem um tratamento específico. Além do mais é presente em todo o texto a avaliação como um fenômeno sociológico focado no caráter da possibilidade como sendo um meio de mudar a realidade através da construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão. Uma pedagogia multicultural, democrática que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Um material que se afasta da didática e da análise da avaliação, imerso na totalmente em uma antropologia social, que toma como medida a discussão do “fracasso” escolar das classes menos abastadas para prescrever enunciados avaliativos e imperativos.

Conclusão

Diante de todos os termos apresentados, concludo que o que mais chamou a atenção nesses textos foi a preponderância de

enunciados que foram classificados pela pesquisa maior como sendo textos ideológicos, os quais significam a avaliação escolar antes como um debate de valores sociais e éticos, para apenas secundariamente contemplar saberes específicos sobre as práticas, instrumentos e registros de avaliação. As discussões em torno da avaliação escolar subordinam-se a compreensões mais amplas, de natureza sociológica, filosófica, ética. Em outros termos, tais textos propõem reflexões sobre os sentidos da avaliação escolar e seus possíveis perversos efeitos, por exemplo, sobre alunos de classes populares e muito pouco oferecem em termos de instrumentos, registros, processos de avaliação, pois ensino, metodologia, didática, planejamento são conceitos pouco abordados, ou por vezes, deixados de lado pelos livros de avaliação mais referenciados nas disciplinas de didática e metodologia dos cursos de pedagogia gaúchos. Todos os textos tomam como pressuposto que os professores já saibam o que é de fato um registro de avaliação, metodologias e didáticas gerais e como fazê-las. E por isso, creio que partindo desse pressuposto, tais textos se preocupam muito mais com discussões sobre a avaliação do que discutir ou ensinar métodos avaliativos e como construí-los.

Referências

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: São Paulo: Loyola, 2005.

GARCIA, Maria M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 202.

HOFFMANN, Jussara Maria Lercch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Mediação, Porto Alegre, 2001, 30ªed.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da exigência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan-abr 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar, 11ªed.** São Paulo, Libertad, 2000.

O TEMPO NOSSO DE CADA DIA

Andréia Meinerz¹

“Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (Tão rara)”.
(Paciência – Lenine)

Este trabalho apresenta um relato e uma reflexão sobre o que nos motivou a pensar e coordenar uma experiência educacional que estamos desenvolvendo como um projeto de extensão, no ano de 2011, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Osório². Trata-se do projeto-experiência intitulado “O Tempo Nosso de Cada Dia”, cuja finalidade é analisar a questão do tempo em diferentes áreas do conhecimento, desde a filosofia, letras e artes até o campo das ciências biológicas e exatas, por meio de atividades diversas, como oficinas, saraus, cafés filosóficos e palestras.

Por que um projeto-experiência? Por que o tema do tempo? Em princípio, é um tema que perpassa todas as áreas do saber. Mas, como conectar se estão desacostumadamente distantes na academia e nas instituições escolares, as ciências humanas, as ciências exatas e as áreas técnicas?

¹ Mestre em Filosofia (UFRGS). Profa. do Instituto Federal do RS – IFRS. andreia.meinerz@osorio.ifrs.edu.br.

² O IFRS- Osório ainda está em vias de implantação, tendo iniciado as atividades de ensino, pesquisa e extensão em meados de 2010, em sede provisória. Em 2011, ingressaram quatro turmas de Ensino Médio Integrado – duas de Informática e duas de Administração.

Podemos definir tempo, com a ajuda do dicionário *Houaiss*, como período, duração, fase, época, enigma (mitologias), convenção, dimensão (física), categoria, pulsação ou série de marcações (música). Como essas diversas definições podem contribuir para pensarmos o “tempo nosso de cada dia”, tempo este que parece, está sempre a nos escapar? Como se dão, contemporaneamente, as marcações dos ritmos de existir e coexistir? Que compassos e descompassos regem o fluir da vida perpassada pela exigência da pressa? Esta proposta pode desafiar os olhares acadêmicos, afeitos às especialidades que exigem minúcias técnicas e aprendizados sistemáticos, freneticamente catalogados e publicados em anais, a pensar interdisciplinarmente. Se entendermos que se trata de uma tentativa de experiência, quiçá uma provocação, poderemos ousar sua exequibilidade.

Por que uma tentativa de experiência? Porque aqui, entendemos experiência no sentido benjaminiano, como algo que está se esvaindo na modernidade. No ensaio “O narrador” (*Der Erzähler*) de 1936, o autor trata da decadência da arte de narrar como expressão da pobreza da experiência, à medida que a antiga narração é gradualmente substituída por outras formas literárias, como o romance e, posteriormente, a informação jornalística. Historicamente, é um processo lento que vai acontecendo conforme mudam os mecanismos de produção e os modos de ser e de existir da humanidade. Para Benjamin, foi se o tempo em que o tempo não contava e conclui, citando Paul Valery: o homem moderno não cultiva o que não pode ser abreviado.

A decadência da arte narrativa é sintoma claro, para Benjamin, da pobreza da experiência, mas isso não se esgota em termos de arte e literatura na modernidade. É algo que compõe cotidianamente todas as dimensões do existir humano assentado no paradigma da velocidade, do imediatismo e da pressa. Contrapondo experiência ao conceito de vivência – esta característica de quem vive sempre alerta aos apelos externos e que exige constantemente

proteção do psiquismo contra os choques³ – apelos e atropelos da atribuições vividas. O tempo da experiência requer lentidão para criar vínculo, para criar memória. Já o tempo da vivência nos prende a um incessante agora.

Contemporaneamente, na esteira de Benjamin, o filósofo italiano Giorgio Agamben, no livro “Infância e história – destruição da experiência e origem da história,” observa que não é mais necessário uma catástrofe como a guerra, cenário familiar a Benjamin, para constatar tal pobreza, mas o comum e pacífico existir cotidiano em uma metrópole é para esse fim perfeitamente suficiente:

Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; (...) não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 22).

O simples fato de viver o dia a dia torna-se inócuo, desprovido de sentido, impedido de configurar em experiência. Isso não se deve a uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea. Se compararmos nosso jeito de viver com os de nossos antepassados, estamos repletos de facilidades e comodidades antes talvez inimaginadas por aqueles. No entanto, uma das reflexões que advém da afirmação anterior nos remete ao fato que podemos estar perdendo em qualidade de vida ao nos escravizarmos em função de um ritmo por demais acelerado.

³ a consciência, quando excessivamente solicitada, encarrega-se de bloquear a ligação com as marcas mnêmicas – como se pudesse, dessa forma, se ater ao puro instante presente (KEHL, 2009, p. 131).

É justamente o ritmo do trabalho, da produtividade que garantia as condições para a narrativa viscejar, em meio aos trabalhos artesanais que permitiam a lentidão necessária para contar e ouvir histórias, transmitir sabedoria, dar conselhos. Na esfera da produtividade capitalista, a lógica que prevalece é muito distinta, o ritmo é outro. É essa lógica denunciada por Chaplin no filme *Tempos Modernos* que já de início mostra o relógio. Como gado amontoado indo para o abatedouro, tantos homens entram na fábrica. Reprodução em série de um interesse que não nasce na consciência daquele que produz. Por isso, o trabalho é alienado, e o tempo é medido pela contagem da reprodução. O ritmo da existência é condicionado pelo da máquina.

A divisão do trabalho e o desenvolvimento da inovação tecnológica aumentam a produtividade humana pela associação entre a disciplina dos corpos e das mentes em uma crescente especialização e sincronização das tarefas. Os modernos trabalhadores do mundo industrial participam da criação e refinação de instrumentos cada vez mais precisos de medição do tempo. Por sua vez, a “tirania do relógio”, reforça as capacidades de extração de mais valia. O tempo-experiência característico do trabalho camponês e artesão é substituído pelo tempo matemático-abstrato do relógio. O movimento regular mecânico substitui inexoravelmente o movimento do trabalho humano cuja cadência remetia as suas referências físicas externas (dia, noite, estações) até então tidas como naturais. Os ciclos naturais, dos quais os corpos fazem parte, já não marcam e regulam a atividade trabalhadora. Dentro das fábricas, empresas, escritórios, tantas vezes os trabalhadores não percebem quando é dia ou é noite, se chove ou faz sol, se é inverno ou verão. A atividade dos trabalhadores passa a ser exclusivamente regrada pelo comportamento metódico do maquinismo relojoeiro.

A aceleração das produções tecnológicas trazem em seu bojo a ideia de progresso, como “aumento”, “crescimento”, “melhora”. Mas o que o discurso ideológico dominante tem desprezado é o rastro de destruição, o amontoado de ruínas que

historicamente se acumulam no bojo do progresso, como demonstrou Benjamin na tese IX, sobre o anjo da história.

Ganhamos em facilidades, com nossos descartáveis aparelhos eletroeletrônicos, enquanto a tecnologia da informação tanto facilita quando nos consome o tempo de vida ao nos perdemos em meio ao excesso de informações inúteis e conversas virtuais que nem sempre se configuram em diálogos. Precisamos ser rápidos, acelerados, breves, imediatos. O instantâneo rege nossas vidas na alimentação, na produção, na comunicação, nas relações e no lazer. O descartável faz parte de nossa rotina para facilitar a corrida frenética do dia a dia, que exige rapidez. A durabilidade dos aparelhos eletroeletrônicos, dos móveis e equipamentos em geral é cada vez mais exígua a fim de alimentar o consumo das novidades. Mal acabamos de comprar o mais novo lançamento eletrônico e ele já se encontra ultrapassado.

Os seres humanos estão sempre se constituindo nesta relação dialética com as coisas e com o uso que delas fazem. Fenomenologicamente, nos moldamos também por meio desta interação com o que nos cerca. E as relações entre seres humanos, cada vez mais viabilizadas pelas máquinas, refletem esta lógica do descartável, do efêmero e fugaz. O vazio das relações medíocres entope consultórios e enriquece a indústria farmacêutica.

Vivemos em “tempos líquidos”, como denúncia Zigmunt Bauman. Para o sociólogo, a modernidade líquida inaugura a história do tempo: de fato, a modernidade, é talvez mais que qualquer outra coisa, a história do tempo: a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história (BAUMAN, 2001, p. 129). Pois, tempo e espaço antes eram absolutamente interligados, se media a distância pelo tempo que demorava para percorre-la, e vice-versa: longe e tarde, assim como perto e cedo significavam quase a mesma coisa. Agora, o tempo se tornou o problema do “*hardware*” que os humanos podem inventar, construir, usar e controlar, não depende mais dos poderes caprichosos da natureza. São as

máquinas de andar, acelerar e produzir que nos dão a dimensão do tempo?

O tempo parece que está se esgotando frente às demandas que a vida cotidiana coloca: questões profissionais, domésticas, afetivas e a imperativa necessidade de ser feliz, apregoada pela publicidade, de se divertir, de viver uma vida intensa, como se os eventos todos fossem absolutamente fantásticos. E depois, ainda, postar nas redes sociais as imagens desta deslumbrante vida de lazer que precisa, como no mundo da produção, mostrar resultados. Quem dá conta? Quem consegue cumprir os prazos todos, vencer a agenda, quem não se perde neste frenético ritmo de existir na contemporaneidade? Quem não se sente pressionado para dar conta de tanta exigência em uma vida que se esgota e da qual estamos perdendo o fundamental: tempo de contemplar a própria vida. É uma era de contradições...

Para a psicanalista Maria Rita Kehl no seu livro “O tempo e o cão – a atualidade das depressões”, o tempo é uma construção social. Toda a ordem social é marcada, a sua maneira, pelo controle do tempo (KEHL: 2009, p. 111). Para a autora, talvez seja essa a face mais invisível e mais onipresente do poder. As culturas são decisivamente marcadas pela forma como percebem o tempo. Se recorrermos à história do relógio, partiremos dos antigos relógios de sol, os relógios de água (clepsidra) e os relógios de areia (ampulhetas), passando pelas badaladas dos sinos que marcavam o ritmo dos trabalhos no período medieval até a invenção dos relógios mecânicos surgidos por volta do século XIII e aperfeiçoados com a descoberta da lei do pêndulo por Galileu no século XVI. Com o aperfeiçoamento dos relógios mecânicos, surge ampla variedade de registro da passagem do tempo e maior precisão no controle do mesmo. Hoje, nos pautamos pela rigorosa precisão dos relógios atômicos, expressos nos relógios digitais cujos segundos são decisivos no frenesi da bolsa de valores.

Para os gregos, havia duas designações básicas de tempo: cronos e kairos. Cronos é o tempo quantificável, linear, que conduz

as coisas até o seu fim, numa alusão ao mito que devorava os próprios filhos como o tempo implacável, inexorável. Já o Kairos é o “momento oportuno”, tempo em potencial e eterno que aguarda o momento certo. Modernamente, nos enredamos de tal forma nas engrenagens do tempo cronológico que mal vislumbramos a possibilidade do tempo kairos, do tempo certo, o momento do *insigth*, onde, após um período de processamento, de elaboração, de meditação, poderíamos vislumbrar a compreensão ou o lampejo fulgurante da compreensão. Mas, cabe lembrar que existem tempos que não podem ser calculados e medidos em duração planejada. Como enquadrar na moldura mecânica dos relógios o tempo analítico, o tempo da criação artística, o tempo da elaboração intelectual? Como controlar as dimensões tantas da compreensão humana na precisão dos relógios de cézio? O momento oportuno é o momento do vislumbre, do *insigth*, e não se enquadra na lógica predominante do modo de existir contemporâneo: a temporalidade contemporânea, frequentemente vivida como pressa, atropela a duração necessária que caracteriza o momento de compreender, a qual não se define pela marcação abstrata dos relógios (KEHL: 2009, p. 119)

Daí, decorrem os sintomas: ansiedade, depressão e tantos outros que sinalizam as ocultas violências da nossa forma de viver neste mundo. Kehl chama a atenção para a depressão como um sinal de que algo está fora da ordem. O depressivo – figura trágica contemporânea – vive a relação com o tempo de forma lenta e reflexiva, extraviado de sua temporalidade singular, cuja lentidão irrita e parece incompreensível aos que convivem com ele.

É neste sentido que nos propomos a pensar o tempo, a partir das conceituações e experimentações das diferentes áreas do conhecimento, coletando e conectando esses diferentes olhares. Pensar o tempo interdisciplinarmente, como expansão do universo, como marcação rítmica que podem sim configurar metáforas para refletir sobre a era que nos encontramos. Desta forma, pensar sobre os tempos, é uma tentativa de garantir uma semente de experiência, singela, sutil, que brote não dos compasso do relógio, mas do ritmo

do coração, sem pressa, nem atropelo. Pensar o tempo, nesse sentido, é também uma forma de resistência. Promover esses momentos de troca, de partilha de idéias e de reflexão é uma tentativa de chamar a atenção para o fato de que ainda é possível conceber outras formas de estar no mundo que não as da celeridade e da pressa.

Relato das atividades do projeto “O Tempo Nosso de Cada Dia”

Inicialmente, propus um convite-desafio aos colegas professores da instituição, das mais variadas áreas, para pensarem numa proposta de atividade que abordasse a temática do tempo. Cadastramos o projeto junto ao grupo de pesquisa MaTec – Matemática e suas Tecnologias, do IFRS Osório, coordenado pela professora Aline De Bona. Aprovado como projeto de extensão, já contamos com uma bolsista e alunos voluntários que participam do grupo de estudos e trabalham para efetivação do projeto. Até agora já realizamos as seguintes atividades:

- Cápsulas do Tempo – em parceria com um outro projeto desenvolvido no campus denominado Cafeteira Poética⁴. Na ocasião, as primeiras turmas de ensino médio da instituição, registraram suas expectativas, sonhos, desejos e, principalmente, um relato de quem são hoje, seus gostos, hábitos e valores numa espécie de carta para si mesmo no futuro e as depositaram num envelope junto com recortes de suas bandas favoritas e pequenos e singulares objetos que lhes sejam significativos. Os envelopes serão abertos somente em 2014, por ocasião da formatura. A idéia é fomentar a memória, refletir sobre as dinâmicas da vida, como os grupos e os indivíduos, protagonistas das instituições, vão se refazendo: o que permanecerá, o que irá mudar?

⁴ www.cafeteirapoetica.blogspot.com – Projeto coordenado pela professora de Artes, Tina Hansen

- As atividades-oficinas que já aconteceram⁵: Tempo e Música (professor Nilo, de Administração e violero), Tempo e matemática (Professoras de matemática, Aline e Elisa), Tempo e dança ((Professora Shana, de Administração e ex-professora de Flamenco), Tempo e Física (Professor Humberto Luz, de Física).

- As bolsistas, alunas do ensino médio integrado, Cassiana Aliardi, Horrana Andreoli e Camila Silva, desenvolvem um blog (<http://temponossodecadadia.blogspot.com>) onde constam a divulgação e os relatos das atividades, imagens e reflexões sobre o tempo.

- Ainda neste ano, planejamos refletir sobre Tempo e Modernidade e Tempo e Espaço.

- Na terceira quinta-feira de novembro, alusiva ao dia mundial da Filosofia, realizaremos um “café filosófico” com a temática: existência e finitude.

- Para encerrar as atividades, no mês de dezembro, junto a programação feira do livro do município de Osório e o projeto Cafeteira Poética, faremos um sarau temático: tempo e poesia.

Realizando estas atividades, acreditamos estar estimulando a inventividade e o interesse pela temática por parte de pessoas da comunidade, servidores e, principalmente, dos estudantes. O sucesso das atividades reside no entusiasmo com que os colegas responsáveis pelas oficinas as realizam e na singeleza curiosa do interesse que a temática desperta.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte Editora UFMG, 2005.

⁵ A descrição das atividades e os relatos sobre as mesmas encontram-se no blog: www.temponossodecadadia.blogspot.com

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

BENJAMIN, Walter. (1913) Experiência. In Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo : Duas Cidades ; Ed. 34,2002.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política. Obras escolhidas. Vol. I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KEHL, Maria Rita. O Tempo e o cão: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: VALORIZAÇÃO DA CULTURA, DAS PRÁTICAS POPULARES E DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Cláudia Adriana Zamboni Rossi¹

Resumo: A América Latina como as demais regiões do mundo, não está isenta da influência social, econômica e política decorrente das políticas neoliberais e da globalização excludente. Essas políticas além de produzirem inúmeros problemas sociais desvalorizam a cultura popular e as ciências humanas por não gerarem lucro. As possibilidades de superação desses problemas dentro de uma perspectiva libertadora passam, entre outras formas, pelo fortalecimento da Educação Popular. As experiências latino-americanas de educação popular são inúmeras e precisam ganhar visibilidade e reconhecimento. Isso implica em reconhecer, valorizar e fortalecer as experiências historicamente construídas visando a afirmação de identidades que se contraponham ao modelo homogeneizador proposto pelo neoliberalismo. As contribuições de Jose Martí, entre outras, apontam para uma dimensão libertadora, destacando o papel relevante da educação e da cultura popular. As experiências dialógicas e os múltiplos olhares produzidos pela educação popular constroem perspectivas e oportunidades de avanço de novas formas de conceber a educação que valorizem a participação e o diálogo. Essa concepção contribui para uma compreensão estrutural das injustiças e dos problemas sociais, bem como das alternativas de superação de uma visão colonialista. A valorização da cultura latino-americana, através do reconhecimento dos saberes historicamente construídos, deve impulsionar uma compreensão crítica dos sujeitos existentes no mundo e com o mundo, como nos fala Paulo Freire. A educação popular precisa fortalecer paradigmas que dêem sentido à vida e a nossa identidade latino-americana. O texto que ora apresentamos tem como objetivo buscar em diferentes autores fundamentos para uma pedagogia popular latino-americana enraizada na história e nas necessidades do povo.

Palavras-chave: educação popular, cultura, emancipação.

¹ Mestranda em Educação, pela Universidade de Passo Fundo- RS, orientanda do professor Dr. Telmo Marcon.

Introduzindo o tema

A América Latina como as demais regiões do mundo, não está isenta da influência social, econômica e política decorrente das políticas neoliberais e da globalização excludente. Essas políticas além de produzirem inúmeros problemas sociais desvalorizam a cultura popular e as ciências humanas por não gerarem lucro. Isso tende a modificar todas as formas de relações educacionais, afetando diretamente a cidadania e autonomia dos povos.

(...) Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por si mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (NUSBAUM, 2010, p. 20)

Nessa visão de sociedade consumista e geradora de lucro, vai se estabelecendo uma considerável perda de valores indispensáveis para o futuro das relações democráticas. Dentro dessa lógica se desvaloriza os saberes populares dando prioridade a ciência e tecnologia, numa visão limitada de desenvolvimento, onde as ciências humanas são consideradas supérfluas, adereços no processo educativo.

(...) ese modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calamidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calamidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico. (NUSSBAUN, 2010. P 35)

Nesse clima, os governos latino-americanos, como o restante do planeta, quase em sua totalidade estão adaptando as políticas educacionais formais aos ajustes propostos pelos órgãos reguladores internacionais, onde um novo projeto de

desenvolvimento, com características do livre comércio, estimulando competição e individualismo vão tomando espaço, em detrimento a cooperação e coletividade.

Precisamos pensar educação latino-americana, sem, contudo deixarmos de refletir, sobre educação popular, pois isso seria um engodo, porque neste continente há uma vasta construção histórica aliando educação e cultura popular.

As possibilidades de superação desses problemas dentro de uma perspectiva libertadora passam, entre outras formas, pelo fortalecimento da Educação Popular, que não deve ser entendida com um único significado, pois este deverá ser estabelecido a partir de suas implicações e opções, mas sempre tendo em vista a defesa da liberdade e autonomia. Segundo Gonzales (2009, p. 1), José Martí conceitua educação popular como do povo, com um movimento político, com opções claras, que vai se efetivar no século passado.

As experiências latino-americanas de educação popular são inúmeras e precisam ganhar visibilidade e reconhecimento. Isso implica em reconhecer, valorizar e fortalecer as experiências historicamente construídas visando a afirmação de identidades que se contraponham ao modelo homogeneizador proposto pelo neoliberalismo.

Neste resgate faz-se necessário buscá-la num horizonte aberto das práticas e relações sociais, de forma plural, heterogênea, como práticas do mundo, recheadas de emoções, intencionalidades, e coletivo.

As contribuições de Jose Martí, entre outras, apontam para uma dimensão libertadora, destacando o papel relevante da educação e da cultura popular. Martí foi não só um intelectual, mas um militante político, atento aos movimentos de seu tempo, tendo desenvolvido a idéia da necessidade de autonomia do continente latino-americano e a defesa da escola pública obrigatória para todas as crianças. Aponta a ternura e a democracia como pressupostos

básicos de uma educação popular. Seu pensamento foi crucial para que se percebesse a importância do papel dos sujeitos na construção do conhecimento, na leitura do mundo, na luta pela autonomia e liberdade de maneira articulada, intencional e coletiva. Seu pensamento é vasto e seria pretensão apresentá-lo neste pequeno artigo.

Ao longo da história, na América Latina foram sendo construídas diversas formas de compreender e definir o papel e metodologia da educação popular. Mas de maneira geral tem-se como característica a construção através de práticas sociais, onde o saber vai se constituindo pela práxis, um saber teórico-prático, onde as práticas contextualizadas vão respondendo as necessidades e aspirações da realidade.

É necessário estabelecermos uma concepção de prática, entendida como o agir coletivo, intencional guiado por objetivos, com direção dada pela teoria.

A teoria é vista na sua relação com a prática. É o pensar, a reflexão. É pensar a prática que produz e põe em movimento objetos e fenômenos. É relacioná-los entre si e com as situações onde estão ocorrendo; selecionar o importante e o secundário, ver semelhanças e diferenças, o específico e o global, penetrar nas aparências através das contradições da ação. Vemos a teoria como aquilo que dá sentido à realidade específica enquanto chega a entendê-la por dentro, o seu funcionamento interno, as relações externas, a sua história. (SPEP apud FLEURI, 1995, p 91)

Dessa forma, a educação popular, pela práxis dialética, foi se produzindo constantemente a ela mesma como um elemento fundamental da opção ética de sociedade. Essa opção supera compromissos partidários, não os nega, porém está enraizada nos contextos e principalmente comprometida com os sujeitos imersos nestes.

Ser sujeito possibilita protagonismo e ação aos indivíduos e grupos sociais. De atores culturais, sociais, políticos, tornam-se agentes com consciência histórica, temporal, identitária, cultural.

Assim o reconhecimento do sujeito é dado objetivamente, mas se percebe subjetivamente, a partir dos grupos sociais e culturais que pertence .

Os sujeitos se constroem quando se relacionam entre si e com a realidade, havendo um aumento de conceitos, experiências, saberes acumulados historicamente, e são nesses encontros entre os sujeitos e o objeto, que em relação mútua vão se construindo.

As experiências dialógicas e os múltiplos olhares produzidos pela educação popular constroem perspectivas e oportunidades de avanço de novas formas de conceber a educação que valorizem a participação e o diálogo. Essa concepção contribui para uma compreensão estrutural das injustiças e dos problemas sociais, bem como das alternativas de superação de uma visão colonialista. A valorização da cultura latino-americana, através do reconhecimento dos saberes historicamente construídos, deve impulsionar uma compreensão crítica dos sujeitos existentes no mundo e com o mundo, segundo Paulo Freire.(1995.p. 66)

O mesmo Paulo Freire nos apresenta uma proposta de educação libertadora e conscientizadora onde a construção do conhecimento se dá quando o saber torna-se ação, um processo de mudança na consciência dos indivíduos pela luta- quando a leitura de mundo se torna consciente- para a própria transformação e do meio social onde vivem.

Os movimentos que eclodiram na América Latina no século passado foram impulsionando a opção pela união dos povos latino-americanos, conservando suas identidades e mantendo sua independência, para construir uma possibilidade de liberdade e autonomia. Nesta luta o respeito e reconhecimento às diferenças e atenção especial a educação são questões imprescindíveis. Os sujeitos devem tornar-se sujeitos sociopolíticos, atuantes e críticos, pois caso isso não ocorra as transformações necessárias são muito mais difíceis e demoradas, quando não inviáveis.

Precisamos olhar exemplos que buscaram a libertação dos povos latinos, embasados na necessária conscientização de homens e mulheres, usando a capacidade do diálogo, da reflexão crítica como uma introdução à liberdade. Podemos citar Guevara que no seu caminhar usou da ação cultural uma prática de comunhão, assim como Martí que acreditava nos humanos, no amor e na possibilidade de superação e resgate da autonomia. Freire (1982.p 80) aponta que Guevara foi um dos maiores profetas dos silenciosos, conscientizando-os e semeando utopias².

A educação popular neste contexto, reflete processos histórico/sociais guiados por utopias transformadoras, portanto precisam ser ressignificadas, refundamentadas sem perder de vista os contextos.

Nessa proposta de construção de sujeitos livres é que a educação popular não deve limitar-se ao âmbito da escola, mas dentro de todas as relações sociais, de sujeitos/agentes interativamente onde seus projetos de vida e ação são coletivos. Precisa fortalecer paradigmas que dêem sentido à vida e a nossa identidade latino-americana.

Quando a educação popular fortalece a sociedade civil vislumbra dentro dos movimentos sociais organizados³, espaços que poderão construir alternativas para autonomia latino-americana enraizada na história e nas necessidades do povo.

² Conforme Abbagnano,(1982), Utopia entendida como uma correção ou integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente, podendo permanecer em estado de simples aspiração ou sonho genérico ou como força de transformação da realidade em ato e consciência .

³ Segundo Carrillo, 2008, p112: movimiento social entendido por un tipo de accion colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizada por sectores amplios de poblacion quienes através de La organizacion y ovilizacion em torno de sus demandas y SUS luchas van elaborando um sistema de creencias y uma identidad colectiva, a La vez que van generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras Del sistema social.

A educação popular inserida com flexibilidade na vida e nos movimentos populares passa pela afirmação da identidade da consciência, da autodeterminação, da soberania: valores de uma prática político-pedagógica traduzida no nível do cotidiano e da construção de uma nova cultura política. (HURTADO, 1982, p. 55)

Na educação popular se reconhece o caráter político da educação, sua intencionalidade e opção pela justiça e democracia, pela ampliação dos movimentos planejados pelos setores populares. Esse processo se apresenta de forma dinâmica, não é dado, mas construído.

Dessa forma ao assumir a função política da educação popular, é necessário tomá-la embebida em valores éticos, mais que geradores de conhecimento, reveladores de utopias de processos educativos para a vida, justiça, solidariedade, afirmação de identidade.

Os movimentos sociais e a Educação Popular precisam ser analisados levando em consideração a dinamicidade social, as concepções próprias de cada movimento e organização, pois a história é mudança e vai transformando a realidade, esta vai modificando a prática de como se constituem a coletividade dos sujeitos, como também a teoria social embutidas nessas mudanças.

Mesmo percebendo as transformações sofridas pelos movimentos sociais latino-americanos nas últimas décadas, é mister continuarmos acreditando que somente pela união e organização popular seremos capazes de afirmar uma identidade latino-americana.

Existem inúmeros exemplos de organizações populares, entre os quais as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) que surgiram com a proposta de assumir uma clara e profética opção pelos pobres, na sua organização e principalmente, na educação popular para a autonomia e libertação, isso realizado pelos círculos

de estudo e pela introdução das escolas de fé e política, que através do método ver-julgar-agir⁴ despertava as consciências e a vontade coletiva de sobreviver na própria identidade, estabelecendo novas relações fraternas, possíveis. (CARRILO, 2008, p. 107) aponta que os movimentos impulsionaram as ações dos sujeitos nas questões como: reforma agrária, educação do campo e sindicalização, em toda a América latina.

Nessa perspectiva, muitos movimentos surgiram: dos pequenos agricultores, dos sem teto, dos sem terra, dos sem ..., numa clara alusão as dicotomias sociais vivida pela população latino-americano. E é pela educação popular que vão se efetivando, se fortificando, com respeito às dinâmicas e organização de cada um.

Hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes.(CARRILO, 2008, p. 22)

No entanto, os novos contextos políticos, econômicos e culturais, entrelaçados entre continuidades e mudanças, de opressões e lutas populares, produzem constantes questionamentos à educação popular, que precisa estar aberta para compreender estas mudanças. É imprescindível estabelecer uma nova possibilidade de dialogar com a nova cara e prática social. Muitas

⁴. Encontre maiores esclarecimentos sobre o método em Boran,(1977,p 24,25), aponta que o método ver-julgar-agir é um método prático de formação na ação, que desperta o senso crítico para que o sujeito desenvolva sua capacidade de perceber a realidade como ela é, e assim superar uma visão ingênua da mesma, levando a tomar decisões sobre os problemas comunitários, sociais, econômicos, políticos e religiosos que enfrentamos no cotidiano.

vezes ao queremos desenvolver educação popular, nos afastamos das práticas populares, acabamos por “burocratizar” nossa ação, numa visão míope da realidade.

O Fórum Social Mundial⁵, em suas edições anteriores sempre reafirma, em seus vários espaços de discussão e conferências, a indispensável participação popular nas decisões sobre suas vidas, para isso é necessário que os próprios movimentos sociais não percam de seus horizontes a necessidade da constante crítica e autocrítica, num exercício dialético de análise permanente, sob pena de também tornarem-se espaços de acolhida e não de conscientização. É preciso haver uma reflexão conceitual sobre os movimentos sociais e a educação popular.

Nesse momento de modificação das práticas de lutas populares, renasce a educação do campo, que reaviva a educação popular, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que utilizam nas Escolas “itinerantes” os princípios básicos de conscientização e de luta da mesma. A metodologia utilizada é de organização e teorização, que prima pelo caráter participativo /dialético, pois serve de orientação para prática coletiva; vê o ato educativo como vida, não separa trabalho de vida, superando os muros escolares. Porém a prática da educação popular pela sua grandiosidade está na globalidade da sociedade, onde há organização por um mundo novo, com novos olhares.

As práticas de educação popular também constituem-se em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de *solidariedade* e de *reciprocidade* e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está

⁵ Segundo Streck (2004,p. 2) O Fórum Social Mundial é, antes de tudo, a manifestação do povo em movimento. Numa de suas últimas entrevistas, referindo-se à marcha dos sem-terra a Brasília, Paulo Freire comentava seu sonho de ver uma infinidade de marchas: dos sem-teto, dos reprovados na escola, dos sem-amor... O Fórum Social Mundial representa um pouco essa confluência de marchas de pessoas que acreditam que há outros mundos possíveis e viáveis.

crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado insolidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as organizações não-governamentais (ONGs) e as organizações de base comunitária (OBCs). Este está sendo hoje o campo mais fértil da educação popular.(GADOTTI, 2000)

Necessitamos resgatar o humano da educação e isso as ciências humanas podem ajudar. Faz-se urgente que os processos educativos, formais ou não, impulsionem ações mais comprometidas com um mundo em que valha a pena viver, onde se efetive a alteridade, em que os seres humanos sejam capazes de acreditarem em si mesmos como seres de direitos, com pensamentos e sentimentos próprios. É fundamental que se saiba estimular a formação humana como pressuposto básico da superação da acomodação, estimulando a indignação necessária à construção de um mundo novo.

É importante que a Educação Popular tenha uma nova oportunidade histórica de contribuir com seu acúmulo pedagógico e político com *outro mundo possível*, junto com os velhos e novos sujeitos da resistência e da construção de alternativas. Nesse momento a participação de todos é imprescindível, pois é através dessa troca que haverá crescimento da crítica e autocrítica, pressupostos da superação.

Os educadores, neste ideário, tem um papel crucial, pois é a partir de sua conscientização da importância das humanidades, da democracia, da participação dos sujeitos, da valorização das diferentes culturas, do desenvolvimento da educação popular é que poderemos avançar e de fato efetivar no nosso cotidiano a possibilidade de contraposição ao ataque neoliberal de desumanização.

Precisamos focar na perspectiva de que toda a cultura evolui, assimila, intercambia, como nos diz Casaldáliga (2007,p. 119) que o projeto de um povo é o núcleo ético-mítico pelo qual

vive, pois o mito nesta visão é o sentido do ethos, é existencial, uma experiência comunitariamente vivida.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. Org. (1982) *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jo.

CASALDÁLIGA, Pedro. *Quando os dias fazem pensar: memória, ideário, compromisso*. São Paulo: Paulinas, 2007.

BENINCÁ, Elli. *Educação-práxis e resignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF, Passim, 2010.

BEZERRA, Aída e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORAN, Jorge. *O senso crítico e o método ver-julgar-agir*. São Paulo: Loyola, 1977.

CARRILLO, Afonso Torres. *La Educación Popular-Trayectoria y actualidad*. Editorial El Buho Ltda, 2008, 2 ed.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo *Perspec.* [online]. NN.2, p. 03-11. ISSN . 0102-8839. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.

GHISO, Marco et.al. *Pedagogia da Educação popular*. Contexto e Educação, Ijuí: UNIJUÍ, nº 23, jul/set. 1991.

HURTADO, Carlos; FRANCO, Maria. *Pedagogia da Educação popular e Políticas da Educação*. Contexto e Educação, Ijuí: UNIJUÍ, nº 26, abr/jun. 1992.

FLEUIRI, Reinaldo; et.al. *Sociedade Civil e Educação*. Contexto e Educação, Ijuí: UNIJUÍ, nº 38, abr/jun. 1995.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, 8 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1982.

_____. A pedagogia da Autonomia: *saberes necessários à prática Pedagógica.*, 15 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GONZÁLES, Maria . La Educación como Formación humana em José Martí. In: III Encuentro Internacional de Cátedra Martianas, Havana, 2009.

Mc.LAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico.*São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTI, Cheron Zanini. *Educação Popular em José Martí e os movimentos indígenas de chipas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana.* Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade o Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro.Por qué la democracia necesita de las humanidades.*Argentina, KATZ, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. *O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular.*

Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200005&lng=pt&nrm=iso>acessos 10julho 2011.

ZIMMERMANN, Roque- *A América Latina o não ser:Uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel.* São Paulo.Vozes, 1986.

MODIFICABILIDAD COGNITIVA EN PROFESORES VÍCTIMAS DE TORTURA POLÍTICA EN LA DICTADURA MILITAR (CHILE)

Érika Meza Moya
Felipe Vega Leiva

Resumen: La siguiente ponencia desarrolla la teoría de modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein, focalizado en la situación de profesionales docentes víctimas de la tortura política ejercida durante la dictadura de 1973 en Chile. En referencia a ese modelo teórico, se levanta un planteamiento recogiendo información sobre la situación que se vivía durante la dictadura militar específicamente el cuerpo docente de la sociedad, se llevó a cabo la metodología del trabajo basado en diversos testimonios encaminado a responder la inquietud central: ¿se puede generar un cambio cognitivo en el sujeto tratado?, y donde derivaron nuevas preguntas: a) ¿cómo actúan estos profesores en su quehacer docente; b) ¿son actores sociales activos desde una mirada más crítica?; y c) ¿cómo ayudan estos profesores a sus alumnos a integrarse en una sociedad que los torturó y marginó? En la hipótesis a defender se presenta a los profesores víctimas de la violación a los derechos humanos como propios mediadores entre su vivencia y le medio, con una capacidad de autoplaticidad que conlleva a la solución de su misma situación como profesor. El objetivo general de este trabajo es demostrar la capacidad del profesor hacia sí mismo como mediador del problema, como agente de cambio y un personaje autosuficiente para el proceso de reconstrucción cognitiva. El procesamiento de los núcleos temáticos lleva a concluir de qué forma estos docentes activan este modelo de reestructuración cognitiva, funcionando como agentes de cambio en estudiantes sometidos a violencia en otros contextos diferentes.

Palabras Clave: Modificabilidad cognitiva, profesor, tortura, educación.

Introducción

La siguiente ponencia data de una investigación de recopilación de datos extraídos del informe de la comisión nacional sobre política y tortura, Informe Valech. Este corpus de extracción empírica, es considerado bajo la fórmula del teórico de psicología europea Reuven Feuerstein, conocida la teoría de modificabilidad cognitiva. Con un nuevo contexto a su merced, la investigación no

interioriza en el contexto de abuso contra los derechos humanos, sino que en las consecuencias de cómo los profesores involucrados en los casos de vulneración y violencia política manifiestan una modificación en sus procesos paradigmáticos. Para tal caso, se presenta la nomenclatura de cómo funciona el modelo de reconstrucción cognitiva de Feuerstein con el contexto que se desató por dos décadas durante Chile, y que aún tienen consecuencias político-sociales.

La motivación de esta ponencia surge desde una visión posterior a la dictadura militar en Chile, en una generación que no ha vivido tales procesos de represión social, pero que sí a través de relatos y testimonios se logran construir una imagen de cómo fueron los eventos que antecedieron a la visión. Consecuencia del gobierno militar en Chile, es esta misma investigación que rastrea el abuso y sus secuelas específicamente en profesores, ¿cómo ejerce un profesor luego de la tortura?, ¿está capacitado este docente para el rol de su profesión?, ¿cómo cambia su perspectiva socio-política, y cómo transforma su cosmovisión social hacia los alumnos?

Dado este trasfondo que engloba la cuestión investigativa, se propone la hipótesis que propone a los profesores víctimas de la violación a los derechos humanos como propios mediadores entre su vivencia y el medio, con una capacidad de autoplaticidad que conlleva a la solución de su misma situación como profesor. Al considerar esta hipótesis como la afirmación que encausa el desarrollo de los diferentes tópicos a reflexionar, vale cautelar desde ya que la herramienta principal que Feuerstein propone es al profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y aquí serán ellos mismos quienes cumplan esa función.

Conforme a esto, la ponencia tiene como objetivo demostrar la capacidad del profesor y su autoplaticidad, siendo él mismo, como agente de cambio, un personaje autosuficiente para el proceso de reconstrucción cognitiva. De este objetivo general, surgen otros más específicos, –establecer un análisis de los casos

testimoniales, que conlleven a una arquitectura teórica de cuáles son los medios de reconstrucción que utilizan los profesores; y – elaborar de una perspectiva pedagógica de presentación al modelo, dadas las circunstancias actuales del escenario político-social de Chile.

Marco Teórico

- Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Reuven Feuerstein

La modificabilidad cognitiva estructural es la propuesta teórica del Dr. Reuven Feuerstein, en la cual se plantea el desarrollo cognitivo en términos dinámicos, es decir, susceptible de ser modificado en tanto se trabaje por sobre las habilidades o funciones del pensamiento necesarias para realizar un eficiente acto mental o proceso de aprendizaje. Consiste en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento que no sólo están implícitos en las actividades escolares sino también en las situaciones de la vida social y familiar del individuo. La modificabilidad de un individuo, se define como la capacidad de partir desde un punto de su desarrollo, en un sentido más o menos diferente de lo predecible hasta ese momento, según su desarrollo mental.

Feuerstein considera también los sistemas de necesidades y creencias ya que en toda teoría por muy científica que ésta sea, debe existir la creencia, esto quiere decir: que el ser humano logra modificarse.

El ser humano resulta un ser cambiante, que llega a modificarse a sí mismo, a su gusto por sólo un acto de su voluntad: “Yo puedo decidir cambiar en una o en otra dirección”. Feuerstein considera el organismo humano, como un organismo abierto, receptivo al cambio, cuya estructura cognitiva puede ser modificada a pesar de las barreras por insuperables que parezcan.

La teoría de la modificabilidad humana es posible gracias a la intervención de un mediador, el cual se preocupa de dirigir y optimizar el desarrollo de la capacidad intelectual

Desarrollo

Contexto

Para comprender desde ya la complejidad del periodo en que los profesores como sujetos de estudio de este análisis fueron violentados por una posición política díscola a la dictadura militar, vale hacer las pertinencias contextuales que posicionen el estudio dentro de un marco histórico.

Sustentado en la comisión Valech, del Informe de la comisión nacional sobre política y tortura, se puede determinar el abuso desmedido que ejerce un gobierno militar por sobre los derechos humanos, vulnerando las posibilidades de emprendimiento y efervescencia social que tan importantes son la para la construcción de un país. De tal manera el Gobierno Militar liderado por el General Augusto Pinochet, se pronuncia con el golpe de Estado el día 11 de Septiembre dentro de un contexto de represión que atacó durando la segunda mitad del siglo a diversas naciones de América Latina, producto del importante crecimiento que había obtenido el proyecto izquierdista que en Chile estaba personificado en la imagen del primer presidente socialista de bajo un modelo democrática: Salvador Allende. Así, el golpe militar de 1973 terminó con el suicidio del presidente y la posición de las fuerzas armadas a la cabeza del país. Con la Dirección de Inteligencia Nacional, DINA, el gobierno militar comenzó una seguidilla contra los activistas y movimientos opositores a la dictadura, permitiéndose a esta dirección y posteriormente al Centro nacional de Informaciones, CNI, detener a quienes fuesen sospechosos de participar en movimientos contra la opresión del gobierno. Tanto en este aspecto social, otros márgenes de diversidad fueron censurados por la dictadura, restringiéndose los

espacios culturales y manifestaciones artísticas hacia la liberación de los ciudadanos. Sin embargo, la investigación se centra en el carácter educativo y las debilidades que presenció en la educación en Chile durante la represión del contexto. En este proceder educativo, muchas instituciones fueron cerradas, así como también la clausura de carreras universitarias de carácter humanista como fueron sociología y periodismo por ejemplo, que no dieron camino a la emergencia de nuevos pensadores que pudiesen cambiar desde la base popular las vulnerabilidades de un sistema completamente opresor.

Sumado a esto, la condición educativa fue un elemento no menor ni sustancial en el gobierno militar, dado que la constitución de 1980, y que es la actual constitución de Chile. Con este antecedente vale cuestionarse cuál es la labor real del profesor hoy, cómo se ejercen procedimental pero paulatinamente algunos de los modos de operación de opresión que en antaño empañaron una gran parte de la historia de Chile. Tan ha sido el impacto de la dictadura, que no sólo se ha heredado después de treinta años la misma constitución, sino que los conglomerados políticos de hoy, y las rencillas que el actual movimiento Estudiantil manifiesta, se sustentan en las perjudiciales condiciones en que la actual constitución dejó hacia adelante la situación de la educación, siendo hoy considerada como el último eslabón de educación bajo el sistema mercantilista en todo Latinoamérica.

Docentes sometidos a tortura y reestructuración cognitiva

A raíz de la teoría de Reuven Feuerstein y los antecedentes recogidos en relación a la situación de los docentes sometidos a violencia política durante la dictadura militar vivida en Chile en los años 1973 a 1990, podemos identificar que los que resultaron sobrevivientes y se reintegraron al sistema social en el cual se encontraban inmersos, los factores que los ayudaron a integrarse basados en la teoría los podemos analizar de la siguiente manera:

En primer lugar algunos de los principios básicos de la modificabilidad estructural consisten en

- Los seres humanos son modificables. Rompe con las costumbres genéticas internas y externas.

En este principio se puede apreciar como el hecho de modificabilidad estructural en primer momento se puede dar en un ser humano torturado independiente de que tenga este rasgo traumático en su paradigma psicológico ya como primera alternativa de posibilidad de cambio.

- Yo mismo soy una persona que puede y tiene que ser modificada.

En este principio se afirma que el individuo tiene la predisposición al cambio y al ser modificado, no se cierra a la alternativa de modificar su estructura, en este caso el profesor torturado, no se cierra a la alternativa de reintegrarse a una sociedad que lo ha maltratado, ya sea sometándose a terapias psicológicas o poniendo en una balanza el rol que desempeñan en la sociedad, en este caso su rol docente y la tarea que tienen por desempeñar después de esa situación traumática, las ganas de mostrar y relatar sus vivencias, en un momento exigir justicia y en segundo momento para develar las injusticias a las cuales se ha visto sometido. Luego de esta toma de conciencia el profesor puede funcionar como agente de cambio en sus estudiantes, ya que la superación de su situación ayuda a fabricar nuevos paradigmas en sus estudiantes que se vean sometidos a situaciones de violencia.

- La sociedad también tiene y debe ser modificada.

Un factor de suma importancia dentro del proceso de reestructuración cognitiva de un docente es el factor social, ya que la sociedad es quien lo había maltratado en este caso a raíz de un factor político. Cuando el docente se ve fuera de este círculo vicioso de violencia y terror reestructura su paradigma y es capaz

de reintegrarse a la sociedad y de esta forma ve a la sociedad como un lugar donde puede desenvolverse de manera más crítica, ya que ésta ha cambiado y él es un agente activo de transformación por su situación particular que nadie más ha vivido

El docente torturado es capaz de someterse a una reflexión y modificarse estructuralmente autoevaluando su situación, y desde esta perspectiva se transforma en un agente de cambio social para sus futuros estudiantes.

3. Profesores agentes de cambio.

A raíz de lo analizado podemos establecer que el profesor que ha sido capaz de modificarse cognitivamente a él mismo luego de una situación límite de violencia y tortura, es capaz de crear herramientas que lo ayudarán por medio de la experiencia a dar una mano a sus estudiantes con problemas relacionados con violencia como:

Violencia intrafamiliar, abandono, depresión, discriminación y bulling.

Cuando un estudiante manifiesta alguno de estos problemas el docente que fue sometido a situación de tortura es capaz de afrontar dichas situaciones de forma más objetiva y con mayor posibilidad de ser un factor activo en el proceso de recuperación de estos estudiantes, ya que se siente mucho más arraigado al tema que cualquier otro docente que no haya vivido una situación como esta.

A modo de ejemplo y siendo una situación muy común dentro de los establecimientos es la situación de bulling que sufren los estudiantes o violencia escolar donde se han llegado a suicidar algunos niños y jóvenes, ya que el nivel de tortura aplicada por sus compañeros es bastante elevado y cruel. En este contexto el docente que se ha visto sometido a torturas, obviamente niveles más elevado es capaz de tratar de forma justa tanto al estudiante torturado como a los torturadores, ya que ambos necesitan una guía tanto psicológica como social para que esta situación no se vuelva a

repetir y ambas partes puedan aprender a convivir en una sociedad que a veces no es justa pero que los derechos humanos están por sobre todas las cosas, como también una buena convivencia escolar que más tarde se verá reflejada en un comportamiento social.

Conclusión

Conforme a la argumentación dada en esta ponencia, y la implicancia histórica que los acontecimientos de que se han revisado, se puede determinar que en los profesores que vivieron el contexto político y sufrieron violación a sus DD.HH. De una situación traumática (tortura física y psicológica) se obtiene una situación útil para la sociedad, es este caso el mediador que se obtiene (docente torturado) para posteriormente funcionar como agente de cambio en sus estudiantes y según la teoría de Feuerstein funcionar como un mediador en el proceso de los estudiantes para modificar su estructura cognitiva en situaciones como la de violencia escolar o bullying.

Se proyecta esta ponencia hacia el mismo análisis en casos de vulnerabilidad que hasta el día de hoy ocurren en Latinoamérica contra los derechos humanos. Tal y como se presentó en el comienzo de la investigación, y el marco de las relaciones humanas de la región, se considera que el aspecto pedagógico en tanto observador como sujetos de estudio han sido de un positivo balance. Para otras próximas investigaciones dentro del mismo antecedente teórico, se considera la posibilidad de extender el campo hacia otros espectros dentro de Latinoamérica, por ejemplo el conflicto colombiano con las FARC y la eventual Modificabilidad cognitiva que pudieron o no haber tenido los violentados políticamente, como el emblemático caso de Ingrid Betancourt. De seguir en el ámbito pedagógico, puede trabajarse con profesores también involucrados en el caso de la guerrilla en Colombia o bien, seguir en el contexto chileno y el conflicto estudiantil que aún no ha tenido soluciones viables.

Referentes bibliográficos

Velarde Consoli, E. (2008) La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Investigación Educativa n°2

Cátedra Construcción Pedagógica del Aprendizaje, Profesor Ricardo Aravena, Universidad católica Silva Henríquez, 2011

Comisión Valech (2003) Infome Valech, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.

Comisión Valech (2003) Infome Valech, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.

Reyes, L; Cornejo R. (2008) La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile.

Roberto Bertossi (2009) Derecho a la vida y a la solidaridad.

Revista de Instituto Humanistas UNISINOS, Anistia. Memória e Justiça.

LAS MUJERES EN LA FILOSOFÍA POLÍTICA

Atilano Agustín Beltranchini Miranda¹

Propuesta: Una experiencia didáctica para abordar la cuestión de la femineidad y el pensamiento político.

Esencia Didáctica: Lograr que los alumnos del último año del bachillerato alcancen a comprender la problemática del género en la vida social y política del Uruguay y del mundo.

- Aprender a respetar la diferencia por el peso y el valor de las ideas.
- Comparar épocas y corrientes de pensamiento en lo social y lo político.
- Incorporar alternativas de visualización de la realidad personal para mejor habitar la ciudad y practicar acertadamente la ciudadanía.

Meta: En la Unidad III del Programa Curricular de 3° del Bachillerato Humanístico -Opción Derecho-, trabajar Filosofía Política desde el pensamiento de las filósofas Simone de Beauvoir y Hannah Arendt.

Tiempo: Dos semanas de clases-aula (diez clases).

Modalidad: Taller Interdisciplinario. Asignaturas: Filosofía, Literatura, Historia, Estética.

¹ Filosofía, Educación Secundaria, Young, Río Negro, Uruguay.

Estrategias del Taller

1-Selección de los Motivadores Didácticos. Selección de escenas de películas: “Los Girasoles de Rusia” y “Frida Kahlo”. Tarea interdisciplinar con los Docentes de Estética y Literatura. Preparación de ficha de comprensión, argumentaciones y crítica.

2-Trabajo de reflexión, a fin de lograr: -Comprensión de la feminidad que presenta cada película, con análisis de época, ideales psicoculturales de los conceptos Hombre, Mujer, Sociedad, Valores, Fin de la Vida, Tendencia Políticas, Censura, Realidad.

3-Avistar posibles comparaciones posteriores con esta conceptualidad compleja en la vida y la obra de las dos filósofas seleccionadas para el trabajo curricular.

Desarrollo del Taller

- Momento A: Presentación y observación de las secuencias fílmicas.
- Momento B: Reflexión grupal a partir de la Ficha N° 1.

Ficha didáctica 1

Luego de observar las secuencias de las películas propuestas, reflexiona con tus compañeros:

a-¿Cómo calificarías al personaje (Mujer) en cada filme? Ten en cuenta: Su personalidad, sus creencias, sus valores, sus motivaciones en el actuar, sus temores, sus posibilidades.

b-Analiza los valores y los antivalores que, según esta época posmoderna, crees encontrar presentados en las dos historias.

c- ¿Crees que Giovanna y Frida son personajes representativos de la femineidad de su época?

d- Según las convicciones y el perfil psicológico de cada una de estas mujeres, ¿hubieran ellas podido actuar de otro modo?

e- ¿Qué sustento sociopolítico se denuncia en cada filme? Apóyate en tu Docente de historia para conocer alternativas a tus conocimientos de Historia italiana y mexicana.

f- ¿Qué aportes hicieron ambos personajes, desde la producción filmica, a la sociedad para la que fue creada cada película? ¿Crees que los Directores perseguían un fin determinado en la formación de moralidad social?

-Momento C: Introducción al estudio de la Filosofía Política desde la Mujer.

a- Simone de Beauvoir. Biografía, obra, Pensamiento político. Legado social. Importancia de comprender su obra. Obra analizada: Fragmento de “*El Segundo Sexo*” de 1949.

b- Hannah Arendt. Biografía, obra, pensamiento político. Legado social. Importancia de comprender su obra. Obra analizada: “*La Condición Humana*” de 1958.

c- Trabajo con la Ficha Didáctica 2-

Ficha didáctica 2

a-Ubica, brevemente, las características más salientes de Francia y Europa en la época de producción de pensamiento de Simone de Beauvoir (Años 1940 – 1970)

b- Ubica, también brevemente, las condiciones sociales más relevantes del escenario biográfico de Arendt (Alemania 1930 - 1970)

c- ¿Qué es la Humanidad para Beauvoir? ¿Y para Arendt?

d- Explica el concepto de Filosofía política en ambas filósofas.

c-¿Qué relevancia encuentras en el pensamiento de cada filósofa respecto a la política, a la sociedad, al trabajo, a la Mujer y al Hombre?

d- Efectúa un análisis filosófico de los textos seleccionados en las obras de ambas pensadoras.

Evaluación: A) -Participación Oral: Desarrollo práctico del taller (Interés, responsabilidad,

exposición de ideas personales, creatividad conceptual)

B)-Producción Escrita:

Trabajo a partir de la Ficha Didáctica 1 (Se calificará Información y Capacidad creativa y crítica)

Trabajo a partir de Ficha Didáctica 2 (Se calificará Argumentación, Opinión personal, Originalidad).

Nota: Cada Docente calificará según los niveles de aprendizaje establecidos para su asignatura.

Selección de Textos por autora:

Apéndice Uno

Texto 1 “*El Segundo Sexo*”, Simone de Beauvoir, 1949

Por otra parte, plantearemos de una manera completamente distinta el problema del destino femenino: situaremos a la mujer en un mundo de valores, y daremos a su conducta una dimensión de libertad. Pensamos que tiene que elegir entre la afirmación de su trascendencia y su enajenación como objeto; la mujer no es juguete de pulsiones contradictorias, sino que inventa soluciones entre las cuales existe una jerarquía ética. Al subsistir el valor por la autoridad, la elección por la pulsión, el psicoanálisis propone un ersatz de la moral: ésta es la idea de normalidad. Ciertamente que esa idea es muy útil en terapéutica, pero en el psicoanálisis en general ha tomado una inquietante extensión. El sistema descriptivo se propone como una ley, y una psicología mecanicista no podría aceptar, seguramente, la noción de invención moral; en rigor, puede explicar de menos y nunca de más; en rigor admite fracasos, mas nunca creaciones. Si un sujeto no reproduce en su totalidad la

evolución considerada como normal, se dirá que la evolución se ha detenido en marcha, y se interpretará esa detención como una falta, una negación, y nunca como una decisión positiva. Eso es lo que vuelve tan chocante, entre otras cosas, el psicoanálisis de los grandes hombres: se nos dice que tal transferencia o sublimación no ha llegado a efectuarse en ellos; no se supone que tal vez la hayan rechazado y que tal vez tenían sus buenas razones para hacerlo; no se quiere considerar que su conducta ha podido ser motivada por fines planteados libremente; siempre se explica al individuo en su vinculación con el pasado y no en función de un porvenir hacia el cual se proyecta. Así no nos dan nunca más que una imagen inauténtica, y en la inautenticidad no se podría encontrar otro criterio que la normalidad. Desde ese punto de vista, la descripción del destino femenino es completamente chocante. En el sentido en que lo entienden los psicoanalistas, “identificarse” con la madre o el padre es enajenarse en un modelo, es preferir una imagen extraña al movimiento espontáneo de la propia existencia, es jugar a ser. Se no muestra a la mujer solicitada entre dos modos de enajenación; es del todo evidente que jugar a ser un hombre será para ella una fuente de fracaso; pero jugar a ser una mujer es también un cebo: ser mujer sería ser el objeto, el Otro; y el Otro permanece sujeto en la entraña de su dimisión. El verdadero problema de la mujer, rechazando sus huidas, es cumplirse como trascendencia, por lo que se trata de ver qué posibilidades le abren lo que se llama la actitud viril y la actitud femenina, cuando un niño sigue el camino señalado por tal o cual de sus padres, tal vez lo hace porque puede retomar libremente sus proyectos: su conducta puede ser el resultado de una elección motivada por determinados fines. Aun en Adler la voluntad de poder no es más que una especie de energía absurda; llama “protesta viril” a todo proyecto donde se encarne la trascendencia; según él, cuando niña se trepa a los árboles lo hace para igualarse a los varones: no imagina que le gusta treparse a los árboles; para la madre, el niño es algo completamente distinto de un “equivalente del pene”, o de escribir, o hacer política, no solamente “buenas sublimaciones”

sino fines deseados en sí mismos. Negarlo es falsear toda la historia humana. Se podrá advertir cierto paralelismo entre nuestras descripciones y las de los psicoanalistas. Es que desde el punto de vista de los hombre –que es el que adoptan los psicoanalistas machos y hembras- se consideran como femeninas las conductas de enajenación y como viriles aquellas en las cuales un sujeto plantea su trascendencia. Un historiador de la mujer, Donaldson, notaba que las definiciones “el hombre es un ser humano macho, la mujer es un ser humano hembra” han sido mutiladas asimétricamente; entre los psicoanalistas, sobre todo, el hombre es definido como ser humano, y la mujer como hembra: cada vez que ésta se comporta como un ser humano se dice que imita al macho. El psicoanalista nos describe a la niña y la joven solicitadas de identificarse con el padre y la madre, como divididas entre tendencias “viriloides” y “femeninas”, en tanto que nosotros la concebimos vacilante entre el papel de objeto, de Otro, que es propuesto, y la reivindicación de su libertad; así sucederá que estaremos de acuerdo sobre cierto número de hechos y, en particular, cuando consideremos los caminos de fuga inauténticos que se ofrecen a la mujer. Pero no les damos de ningún modo el mismo significado que los freudianos o adlerianos. Para nosotros, la mujer se define como un ser humano en busca de valores en el seno de un mundo de varones, mundo del cual es indispensable conocer la estructura económica y social; nosotros estudiaremos ese ser humano en una perspectiva existencial a través de su situación total.

.....
Texto 2: “*La condición humana*”, Hannah Arendt, 1958

Hasta qué punto la acción y el pensar pueden sostenerse desde la actividad científica es ciertamente una cuestión de matices, porque si bien es cierto que los científicos y su actuar han resultado ser de gran resonancia pública y de gran significación política, sin embargo, carecen –en su propia actividad como científicos no como ciudadanos– de la posibilidad de proporcionar significado a la acción. Ello se debe a que actúan en la naturaleza desde el

“punto de vista del universo” y no “en la trama de las relaciones humanas”. (Arendt, 1993: 348)

El cambio más radical que cabe imaginar en la condición humana sería la emigración de los hombres desde la Tierra a otro planeta. Tal acontecimiento, ya no totalmente imposible, llevaría consigo que el hombre habría de vivir bajo condiciones hechas por el hombre, radicalmente diferentes de las que le ofrece la Tierra. Ni labor, ni trabajo, ni acción, ni pensamiento, tendrían sentido tal como los conocemos. No obstante, incluso estos hipotéticos vagabundos seguirían siendo humanos; pero el único juicio que podemos hacer con respecto a su “naturaleza” es que continuarían siendo seres condicionados, si bien su condición sería, en gran parte, autofabricada Arendt, La condición humana, p. 24

“PROCESO”: NATURALEZA-HISTORIA

Vistos desde una distancia suficiente, los coches en que viajamos y que, lo sabemos muy bien, nosotros mismos construimos se ven como si fueran, dicho en palabras de Heisenberg, “una parte tan indivisible de nosotros como la concha del caracol es de su ocupante”. Todo nuestro orgullo por lo que podemos hacer desaparecerá en una especie de mutación de la raza humana; el conjunto de la tecnología observado desde ese lugar, en realidad ya no se ve como el resultado de un esfuerzo humano consciente para extender los poderes materiales del hombre, sino más bien como un proceso biológico a gran escala. (Arendt, 1996: 239)

Apéndice Dos

Biografía de Simone de Beauvoir

(París, 1908-1986)

Pensadora y novelista francesa, representante del movimiento



existencialista ateo y figura importante en la reivindicación de los derechos de la mujer. Originaria de una familia burguesa, destacó desde temprana edad como una alumna brillante. Estudió en la Sorbona y en 1929 conoció a Jean-Paul Sartre, que se convirtió en su compañero durante el resto de su vida.

Graduó en filosofía y hasta 1943 se dedicó a la docencia en los liceos de Marsella, Ruan y París. Su primera obra fue la novela *La invitada* (1943), a la que siguió *La sangre de los otros* (1944) y el ensayo *Pyrrhus y Cineas* (1944). Participó intensamente en los debates ideológicos de la época, atacó con dureza a la derecha francesa, y asumió el papel de intelectual comprometida. En sus textos literarios revisó los conceptos de “historia” y “personaje” e incorporó, desde la óptica existencialista, los temas de “libertad”, “situación” y “compromiso”.

Fue fundadora junto a Sartre, A. Camus, y M. Merleau-Ponty, entre otros, de la revista *Tiempos Modernos*, cuyo primer número salió a la calle el 15 de octubre de 1945 y se transformó en un referente político y cultural del pensamiento francés de mitad del siglo XX. Posteriormente publicó la novela *Todos los hombres son mortales* (1946), y los ensayos *Para una moral de la ambigüedad* (1947) y *América al día*(1948).

Su libro *El segundo sexo* (1949) significó un punto de partida teórico para distintos grupos feministas, y se convirtió en una obra clásica del pensamiento contemporáneo. En él elaboró una historia sobre la condición social de la mujer y analizó las distintas características de la opresión masculina. Afirmó que al ser excluida de los procesos de producción y confinada al hogar y a las funciones reproductivas, la mujer perdía todos los vínculos sociales y con ellos la posibilidad de ser libre. Analizó la situación de género desde la visión de la biología, el psicoanálisis y el marxismo; destruyó los mitos femeninos, e incitó a buscar una auténtica liberación. Sostuvo que la lucha para la emancipación de la mujer era distinta y paralela a la lucha de clases, y que el

principal problema que debía afrontar el “sexo débil” no era ideológico sino económico.

Fundó con algunas feministas la Liga de los Derechos de la Mujer, que se propuso reaccionar con firmeza ante cualquier discriminación sexista, y preparó un número especial de *Tiempos Modernos* destinado a la discusión del tema. Ganó el Premio Goncourt con *Los mandarines* (1954), donde trató las dificultades de los intelectuales de la posguerra para asumir su responsabilidad social. En 1966 participó en el Tribunal Russell, en mayo de 1968 se solidarizó con los estudiantes liderados por Daniel Cohn-Bendit, en 1972 presidió la asociación Choisir, encargada de defender la libre contracepción, y hasta sus últimos días fue una incansable luchadora por los derechos humanos.

Sus abundantes títulos testimoniales y autobiográficos incluyen *Memorias de una joven formal* (1958), *La plenitud de la vida* (1960), *La fuerza de las cosas* (1963), *Una muerte muy dulce* (1964), *La vejez* (1968), *Final de cuentas* (1972) y *La ceremonia del adiós* (1981).

Biografía de Hannah Arendt



Hannah Arendt es una de las más grandes pensadoras del siglo XX, de origen judío nació en Hannover en 1906. Fue discípula de Heidegger, Husserl y Jaspers. Fue una mujer que ha pensado la política desde la condición humana y la vida del espíritu. Vivió en Alemania hasta 1933 y, en 1941, tras la ocupación alemana de Francia se estableció en Nueva York. Fue

profesora de las Universidades de Berkeley, Princeton, Columbia y Chicago. También se desempeñó como directora de investigaciones de la Conference on Jewish Relations (1944-1946) y como colaboradora de diversas publicaciones periódicas como *Review of politics*, *Jewish Social Studies*, *Partisan Review* y *Nation*. Dividió conscientemente sus actividades entre la filosofía y la teoría política, llegando a adquirir un sólido prestigio tanto en Europa como en América. Pensadora audaz, difícilmente encasillable en ninguna escuela filosófica, pero al mismo tiempo capaz de percibir eso de más valor (la vida, la muerte, el absoluto) que se halla en juego en el corazón de las cuestiones históricas y políticas concretas. Dedicó su vida a la reflexión más honda sobre un tiempo lleno de contrastes como fue el siglo XX y siempre se mostró activamente en la esfera pública interesada en la dignidad del quehacer republicano. A la hora de reflexionar sobre el poder Arendt asegura que el fenómeno fundamental del poder no es la instrumentalización de una voluntad ajena para los propios fines, sino la formación de una voluntad común en una comunicación orientada al entendimiento. El poder se deriva básicamente de la capacidad de actuar en común. Habermas la definió como una convencida demócrata radical, su biógrafa Elisabeth Youn-Bruehl la presentó bajo una fuerte imagen de conservadurismo revolucionario. Lo cierto, es que Arendt era original en materia de pensamiento y nunca quiso abandonar esa condición. En 1951 publicó *Los orígenes del totalitarismo*, quizás su libro más famoso, al que siguieron textos tan fundamentales para el pensamiento contemporáneo como *Sobre la revolución* (1963), *Hombres en tiempos de oscuridad* (1968), *La condición humana* (1969), *La vida del espíritu* (1971) o *la crisis de la República* (1972). Pasó sus últimos años ejerciendo la enseñanza en la New School for Social Research, murió en 1975.

.....

Apéndice Tres

Filme Los Girasoles de Rusia (Ficha técnica y sinopsis)

Los Girasoles de Rusia



Título Original: I

Girasoli **Dirección:** Vittorio de Sica **Guión:** Tonino Guerra, Giorgi Mdivani **Actores:** Sophia Loren, Marcello Mastroianni, Lyudmila Savelyeva, Galina Andreyeva, Anna Carena. **País(es):** Italia / Francia / Unión Soviética

Idioma Original: Italiano. **Música:** Nino Rotta **Duración:** 101 **Año:** 1970 **Sinopsis:** Antonio es destinado al frente durante la guerra, y tiene que dejar a Giovanna. Cae herido y una joven campesina llamada Mascia cura sus heridas. Los años pasan y Giovanna se resigna a dar a su marido por muerto. Pero, consumida por la duda, decide partir a Rusia para intentar encontrarle... ¿Cómo le encontrará? Es la historia de una mujer que vive por su hombre, se define por él, organiza su proyecto vital por él. Desafía todas las adversidades con el único objetivo de encontrarle y volver a ser ese

todo conformado por las dos partes: ella y su Antonio. Pero al encontrarle, la realidad ha cambiado: él pertenece a otro lugar, otra mujer, otra familia, otro sentido de la existencia.

Giovanna se ha equivocado. Ella ya no es ella misma como lo imaginó. A partir del último adiós, mientras el tren de su Antonio se pierde en el horizonte, ella se siente morir, sola, sin identidad, sin futuro, perdida como una flor más entre los girasoles de la misteriosa Rusia...

.....
Filme “Frida”, (Ficha técnica y sinopsis).

“Frida”

Dirección: Julie Taymor. **País:** USA. **Año:** 2002. **Duración:** 120 min.

Interpretación: Salma Hayek (Frida Kahlo), Alfred Molina (Diego Rivera), Geoffrey Rush (León Trotsky), Ashley Judd (Tina Modotti), Antonio Banderas (David Alfaro Siqueiros), Edward Norton (Nelson Rockefeller), Valeria Golino (Lupe Marín), Mía Maestro (Cristina Kahlo), Roger Rees (Guillermo Kahlo), Patricia Reyes Spíndola (Matilde Kahlo), Saffron Burrows (Gracie). **Guión:** Diane Lake, Gregory Nava, Clancy Sigal y Anna Thomas; basado en el libro de Hayden Herrera. **Producción:** Nancy Hardin, Salma Hayek, Lindsay Flickinger, Sarah



Fotografía de Frida

Green, Jay Polstein, Roberto Sneider y Lizz Speed. **Música:** Elliot Goldenthal. **Fotografía:** Rodrigo prieto. **Montaje:** Françoise Bonnot. **Diseño de producción:** Felipe Fernández del Paso. **Dirección artística:** Bernardo Trujillo. **Vestuario:** Julie Weiss. **Estreno** 25 Octubre 2002.

Sinopsis: Desde su compleja y duradera relación con su mentor y esposo, Diego Rivera, hasta su ilícita y controvertida aventura con León Trotsky, pasando por sus románticos y provocativos encuentros con mujeres, Frida Kahlo vivió valientemente una vida inexorable como revolucionaria política, artística y sexual. “Frida” narra la vida de Frida Kahlo (Salma Hayek), compartida de manera abierta y sin temor con Diego Rivera (Alfred Molina), al tiempo que esta pareja impactaba al mundo del arte de manera sorprendente. Ella fue una mujer por demás auténtica, controvertida, independiente. Desde la incapacidad y el dolor formó para sí su propio sentido de la existencia. Pudo vivir sola, alejada de todos, y ser un ser fuerte, autónomo, ejemplo de entereza. Hizo lo que quiso, vivió más de lo que hubiera podido. Frida es fortaleza, dominio, guerra personal consigo misma y ejemplo de mujer política, sensitiva, autoinventada.

Diego Rivera, su esposo, marcó definitivamente una época de la historia mexicana. Vivió entre 1886-1957. Fue uno de los pintores mexicanos más importantes y un gran artista del siglo XX.



Frida y Diego Rivera

Nacido en 1886, en Guanajuato, Rivera estudió estilos artísticos tradicionales europeos en la Academia de San Carlos en el Distrito Federal. Rivera combinó esta formación clásica con la influencia del artista popular José Guadalupe Posada, emergiendo a la edad de dieciséis años como un pintor talentoso con un estilo mexicano bien definido.

"Rivera creía que el arte debía contribuir al proceso de habilitar a las clases trabajadoras para entender sus propias historias."

En 1907, Rivera viajó a España para estudiar las obras de Goya, El Greco y Brueghel en el museo de El Prado de Madrid. Después, se mudó a París y quedó fascinado con el movimiento cubista de vanguardia que había fundado Pablo Picasso. Sin embargo, después de cuatro años dedicado al cubismo, Rivera comenzó a cuestionar este movimiento. La oportunidad de poner en práctica sus nuevas ideas vino en 1921, con la inauguración de un programa cultural instituido para llevar el arte a las masas.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Letícia Maria Passos Corrêa¹

Porque a Filosofia não se exerce no vazio, da mesma forma que a História não se dá em abstrato; quer dizer, a Filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a História é uma história concreta, portanto, história de alguma coisa. (Dermeval Saviani)

Assumir o compromisso de realizar um trabalho condizente com a perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani, é, no mínimo, desafiador. Assim é, para mim, enquanto pesquisadora e enquanto docente. Como pesquisadora, considero um desafio escrever um trabalho acadêmico tendo como referencial esta perspectiva, tendo em vista a responsabilidade que me cabe e que de mim pode ser exigida. Como docente também, por defender o engajamento da prática educativa em que é proposta uma educação transformadora, que leva em conta seres históricos e que valoriza a formação de mentes críticas.

Em linhas gerais, a Pedagogia Histórico-Crítica

(...) surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivista, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (SAVIANI, 2008, p. XIV)

¹ Licenciada em Filosofia - UFPel, Mestranda em Educação – UFPel, Universidade Federal de Pelotas, Bolsista CAPES, leticiampcorrea@gmail.com.

Assim, Dermeval Saviani, professor e pesquisador brasileiro, atento às necessidades teóricas de sua época, propôs essa forma de conceber a educação. Ao contrário de outros educadores, refutava formas não-críticas de docência.

Colocava-se como contrário à Teoria Tradicional de Currículo², ao Tecnicismo³ e às propostas de uma Educação Redentora; bem como todas as suas práticas, que elegem o professor como detentor da verdade, que valorizam a memorização, afastam toda a possibilidade de uma reflexão por parte do aluno e que elegem a educação como um meio para redimir a sociedade à sua forma (perfeita) e original, respectivamente.

Mas Saviani não parou por aí. Além de analisar as Teorias Tradicionais de Currículo, ainda reservou ainda um olhar atento para as Teorias Crítico-Reprodutivistas, que afirmavam que a educação é uma reprodução da sociedade. Estas teorias traçavam diagnósticos do que acontecia na educação inserida no âmbito social e a viam como mera reprodutora dos problemas (e também dos aspectos positivos) desta mesma sociedade. De uma forma um tanto determinista, a educação funciona como um reflexo do social, ou seja, ela se encontra num processo de dependência e de

2 A Teoria Tradicional de Currículo refere-se a uma concepção de ensino em que a crítica reflexiva e análises sociológicas e psicológicas da educação na sociedade são evitadas. Trata os conteúdos passados aos alunos como verdades inquestionáveis, onde o professor aparece como uma figura detentora de poder e como alguém que meramente transmite conhecimentos e reforça valores, sem a preocupação de problematizá-los.

3 O Tecnicismo é uma corrente pedagógica que tem inspirações behavioristas e busca adequar o ensino às exigências do mercado de trabalho capitalista. O aluno é, assim, “treinado” para o trabalho. O ensino, para esta tendência, é um mero condicionamento do aluno, através de reforços positivos ou negativos, visando a adaptação deste num futuro ambiente trabalhista. Para dar origem à produtividade, valoriza-se os métodos e as técnicas e se evita práticas de ensino de origem crítica.

causalidade em relação ao seu meio social. Nas palavras do autor, a Teoria Crítico-Reprodutivista

(...) revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo.

(...) segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. (SAVIANI, 2008, p. 67)

Saviani concorda com os autores crítico-reprodutivistas no sentido de ambos estabelecerem e valorizarem a importância de se perceber a sociedade tal qual ela é, com suas mazelas, suas peculiaridades e suas reproduções. O autor valoriza ainda o fato destas teorias realizarem a crítica ao existente e explicitarem os mecanismos de como isto acontece, pois a percepção do que está dado pode ser um primeiro passo para uma transformação social. No entanto, a diferença entre o pensamento do criador da Pedagogia Histórico-Crítica e dos teóricos reprodutivistas se dá pelo fato de eles apontarem somente para a análise da educação no meio social, mas não proporem nenhum tipo de ação pedagógica para transformarem o meio social que vivem e que estão inseridos. Os crítico-reprodutivistas não apontam um caminho ou uma saída para o problema da reprodução, simplesmente a mostram, trazendo assim uma visão um tanto pessimista dos fatos sociais. Saviani, por sua vez, não se contenta com a determinação da reprodução. Procura algo que possa ir além, que procure romper com as barreiras existentes no ambiente educacional e que possa contribuir para uma transformação social. Assim, para dar conta de uma teoria que contemple a crítica, e que tenha proposições e indícios para a educação, Dermeval Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica que, por sua vez,

(...) vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas, ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de

orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. (Idem, *Ibidem*, p. 65)

É relevante ressaltar que a pedagogia de Dermeval Saviani valoriza constantemente o espírito crítico na prática pedagógica. Outro aspecto a se destacar é o de que sua teoria deve ser trabalhada sob uma ótica histórico-social, em que se dá ênfase aos sujeitos inseridos numa sociedade; inserção esta que acontece por meio de toda uma construção historicamente dada e que ainda salienta a possibilidade de transformação da sociedade e da construção de novos momentos históricos. E, não podemos esquecer, do papel da dialética no contexto educacional.

Esta teoria possui características peculiares que considero importantes e adequadas para analisar a educação brasileira. Entre elas, ressalto o papel já citado da dialética, onde se parte da síntese, passa-se pela análise e chega-se à síntese. E para o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, este movimento de ideias que ocorre no pensar dialético acontece também nos espaços educativos. João Luiz Gasparin, na obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, aponta para o fato de que:

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar. (GASPARIN, 2009, p. 5)

Nessa metodologia, então, a dialética se dá da seguinte forma: parte-se da prática (síntese, tese, visão caótica do todo), teoriza-se sobre esta prática (análise, antítese, momento de abstração e pensamento) e se retorna à prática visando transformações (síntese, momento de ação sobre a totalidade). E esse movimento se dá continuamente. A síntese dá origem a uma

nova tese, que dá origem a uma nova antítese e pode gerar uma nova síntese, dando margem para novas (trans)formações. O próprio autor Dermeval Saviani afirma que a “*pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética*” (SAVIANI, 2008, p. 87). Essa teoria só não foi assim denominada em função das diferentes conotações que a palavra dialética poderia causar nos leitores, como aproximações com o dialógico, entre outras. Entretanto, o sentido empregado aqui para o termo “dialético” seria o de um “*movimento objetivo do processo histórico*” (Idem, Ibidem, p. 87)

O Ensino de Filosofia, do qual trata meu trabalho dissertativo, se “encaixa” nesta perspectiva por vários aspectos. Entre eles, o fato de a disciplina de Filosofia ser um exemplo de um saber que, na realidade curricular brasileira, sofreu um enorme movimento dentro de seu processo histórico, em função de sua exclusão dos currículos escolares e de seu recente retorno. É este *movimento* não se deu somente no plano das ideias, das abstrações filosóficas e da dialética propriamente dita. Deu-se, também, em seu caráter visível, social, humano e cultural.

A Filosofia, nesses últimos cinquenta anos, já foi vista de várias formas, entre as quais consigo enxergar um processo dialético no seu histórico enquanto disciplina escolar. No início da década de 1960, ela ocupava um espaço na grade curricular e ainda era valorizada como uma disciplina que tinha suas contribuições a dar para a formação dos alunos dentro do espaço pedagógico. Este pensamento pode ser entendido como uma tese, como uma proposição inicial de onde partimos para analisar os processos dos quais essa disciplina é analisada dentro do contexto desta pesquisa, ou seja, o ponto de saída, o pensamento primeiro, que consistia no fato da Filosofia ser vista como disciplina relevante para o âmbito educacional.

Visto que, no movimento dialético, uma tese pode gerar uma antítese, um pensamento oposto e contrário ao anterior, a Filosofia, passa a ocupar assim um lugar totalmente oposto nas

ideias e na realidade educacional brasileira. De disciplina obrigatória e valorizada ela passa a ser vista como perigosa, subversiva, comunista e proibida nos espaços escolares em função do Golpe Militar de 1964 e de todo o contexto ditatorial que o país se encontrava na época.

Enfim, através de uma tese e de uma antítese, a dialética nos proporciona a capacidade de síntese, de uma junção dessas duas visões antagônicas de forma que se possa ter uma visão geral da questão, de forma mais elaborada, pensada e refletida e, ainda, de transformação das visões anteriores. Desta forma, depois de 36 anos de extinção e esquecimento da disciplina de Filosofia nos ambientes escolares brasileiros, hoje temos o retorno da Filosofia nas escolas e esta volta do filosofar como uma disciplina presente na grade curricular certamente acontece de uma forma diferente daquela Filosofia que tínhamos na década de 1960, pois no meio deste caminho dialético houve transformações que fizeram com que nossa visão ao filosofar nos dias de hoje venha impregnada desse trajeto, dessa caminhada de tese e antítese e que, por sua vez, não se dá de forma dicotomizada.

Desta forma, minha dissertação pretende analisar o Ensino de Filosofia desenvolvido no Colégio Municipal Pelotense a partir dos elementos norteadores oriundos de uma Filosofia da Educação que parta de pontos da perspectiva Histórico-Crítica, uma perspectiva que considera a educação como um elemento que *“interfere sobre a própria sociedade, podendo contribuir para a sua transformação”* (Idem, Ibidem, p. 93). Concordo com a visão da perspectiva histórico-crítica e acredito que o Ensino de Filosofia possui o potencial de contribuir para a formação da criticidade, de acrescentar elementos para que os alunos sintam-se mais conscientes de seu papel histórico-social e de despertar para o sentido de transformação intrínseco a cada cidadão.

E de que transformação estamos falando? De uma espécie de conversão que acontece desde o momento em que o homem modifica a natureza a partir da intervenção nela realizada.

Transformação a partir da valorização do trabalho, do papel que cada um desempenha dentro da sociedade. Transformação que se dá desde os primeiros instantes de vida, pois, a todo momento, somos seres em transformação. Somos seres em desenvolvimento, em constante devir, em contínuo processo de aperfeiçoamento. Seres que já se transformaram, que já cresceram, deixaram de ser crianças, adolescentes e jovens. Seres que ainda se modificarão e que, por possuir a marca da transformação em suas existências, podem modificar o meio em que vivem e em que estão inseridos. Esta é uma marca do desenvolvimento histórico, a marca da transformação. Nas palavras do autor:

(...) o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito através do trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. (Idem, *Ibidem*, p. 11)

O trabalho ocupa, então, um lugar central da vida humana. É através do trabalho que o homem age, modifica a natureza, transforma o mundo ao seu redor. O trabalho dignifica o homem e através dele o homem se identifica, se reconhece e se educa. Nesse sentido, a educação deve estar sempre acompanhada de um trabalho produtivo, que se opõe ao trabalho alienado, realizado de forma mecânica e sem espírito reflexivo, fazendo com que o homem não reconheça seus produtos do trabalho como seus, como algo vindo de si mesmo. Desta forma, produzir é educar e vice-versa. Todo processo educativo envolve o fazer técnico.

Neste ponto, Saviani parte de influências marxianas, onde há a valorização do trabalho como um potencial educativo. O princípio da educação marxiana é desenvolver o lado omnilateral do ser humano, tendo como princípio de síntese o trabalho. O ser humano necessita produzir para ser essencialmente humano. A Pedagogia do Trabalho é, então, uma marca marxista. O trabalho produtivo é aquele em que o indivíduo produz a si mesmo e alimenta o próprio ser.

O trabalho possui também uma dupla face: a de dignificar a existência humana (trabalho produtivo) e a de desumanizar o homem (trabalho alienado). Dentro da perspectiva do trabalho como um ambiente educacional, o Ensino de Filosofia aparece como um espaço onde se pode pensar determinadas questões em sala de aula e produzir subsídios teóricos para a ação na práxis social, pois *“A teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da realidade social.”* (GASPARIN, 2009, p. 7)

Outro pedagogo que se enquadra na tendência histórico-crítica, é o francês Georges Gusdorf. Ao tratar do papel do professor de Filosofia, na obra *“Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia”*, é interessante a sua consideração acerca da questão, englobando a criticidade e a importância do espaço global, onde se situam a consciência histórica e social. Para ele:

A aula de filosofia é esse momento privilegiado numa existência onde o espaço mental se alarga até coincidir com o espaço vital inteiro. Sócrates conta, no Fédon, a sua aula de filosofia com Anaxágoras; ao jovem, perplexo e perturbado perante a desordem, a contradição das aparências, o filósofo ensina que só a intervenção do espírito pode introduzir a ordem por toda a parte. Revelação surpreendente e maravilhosa: o mundo repousa no pensamento. (2003, p. 252)

Desta forma, a pesquisa realizada foi norteadada por diversos olhares, mantendo presentes alguns princípios e pressupostos centrais, que serviram para nortear as os caminhos metodológicos percorridos. Dentre os quais se destacam:

- a valorização de um pensar crítico nos ambientes pedagógicos;
- a consciência de que os envolvidos na pesquisa (professores, alunos, funcionários) são indivíduos dialeticamente histórico-políticos;

- a importância do trabalho produtivo como um elemento pedagógico e como um elemento de transformação social; entre tantos outros pontos presentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tais pressupostos influenciaram os processos, tanto de busca de dados, quanto de análise, e acredito que possam contribuir para que a história do Ensino de Filosofia no Colégio Municipal Pelotense seja contada a partir de um ponto de vista, que, a meu ver, tenha a dar sua contribuição para aqueles que se lançarem a pesquisar sobre a temática em questão, que aqui se dá pelo exemplo de uma escola local, mas que não acontece de forma estanque e isolada, mas no contexto de uma educação que clama por seres mais críticos e conscientes de seu papel histórico dentro da sociedade da qual fazem parte.

Desta forma, minha escolha pela visão histórico-crítica se dá pelo fato desta concepção contemplar os princípios elencados, dentre os quais os considero apropriados e relevantes para tratar do assunto em questão.

Referências Bibliográficas

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?* Santos: Martins Fontes, 1970.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 10^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO: MANOEL BOMFIM – EDUCADOR DE “NOSSA AMÉRICA”

Dênis Wagner Machado¹

Resumo: O presente estudo pretende cooperar com a visão ampliada das práticas de educação popular na América Latina. Para tanto, investiga o educador brasileiro Manoel Bomfim (1868-1932), seu contexto de interação, sua produção intelectual e a representação desta frente ao projeto de educação como redenção nacional. A originalidade do seu pensamento crítico se fez presente no livro *A América Latina: males de origem* (1905), obra considerada hoje um clássico do pensamento social brasileiro e foco deste estudo. O intelectual sergipano formouse médico, mas sua vida profissional foi dedicada à educação. Nesta repousava sua esperança de um projeto de superação das mazelas brasileiras / latino-americanas. Ele defendia a educação popular como condição para o progresso, que, por sua vez, conduziria ao avanço da sociedade. Um inédito-viável para os seus dias. O objetivo geral do estudo é analisar como as práticas educativas de cunho emancipatório e popular impactaram a sociedade na época. Como objetivo específico, almeja-se colaborar para a construção da teoria pedagógica latinoamericana, através da análise das práticas educativas propostas por Manoel Bomfim.

Palavras-chave: Manoel Bomfim; Educação Brasileira; Fontes pedagógicas latinoamericanas.

Preâmbulo: do grupo de pesquisa ao objeto de pesquisa

Este estudo deriva de um projeto que esteve vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Sob a coordenação do professor Danilo Romeu Streck, o projeto intitulava-se Práticas educativas, Justiça Social e desenvolvimento: A educação popular frente às reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009). Sua proposta empírica

¹ Graduado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: dtron_rs@hotmail.com.

era analisar o impacto das reformas políticas e das mudanças culturais nas práticas da educação popular, ao mesmo tempo em que investigava a interação dos movimentos entre instituições e organizações parceiras, além de perquirir que influências existiram na formulação de políticas e estratégias de promoção da justiça social e do desenvolvimento, no contexto das duas últimas décadas.

É fundamental destacar a iniciativa temporalmente anterior de um grupo de professores da UNISINOS, a saber, Cecília Irene Osowski, Danilo Romeu Streck, Euclides Redin e Flávia Mädche, que imaginaram e conceberam a criação de um dicionário acerca da vida e das obras de Paulo Freire. Para tanto, os autores identificaram as principais características que compunham o seu pensamento, além de costurar dezenas de relações com outros autores. Deste imenso exercício derivou uma substancial variedade de produções que permitiram uma melhor compreensão da vasta obra de Paulo Freire. No entanto, averiguar o pensamento freiriano na perspectiva de outros autores tornou impreterível interrogar o grupo de pesquisa acerca das bases que fundamentaram o pensamento de Paulo Freire ao longo de sua caminhada. Foi desta maneira que um projeto paralelo começou a ser desenhado e propriamente nomeado de Fontes do Pensamento Pedagógico Latino-Americano.

O subprojeto “Educadores Latino-Americanos” procurava assim construir uma linha de idéias e de conceitos em educação popular na América Latina. Para tanto, o objetivo geral do grupo de pesquisa formado era justamente averiguar processos educativos de sujeitos nas suas relações nas diferentes dimensões da exclusão social. Como objetivo específico, pretendia-se rastrear que pensamentos, que pensadores e que instituições contribuíram, contribuem e contribuirão para a ampliação da concepção do pensamento freiriano. Almejava-se assim reunir material suficiente para compor uma antologia de fontes da educação latino-americana, ampliando consideravelmente a compreensão das mediações pedagógicas explícitas e implícitas em processos sociais, tendo como objetivo a potencialização da cidadania.

A metodologia de pesquisa consistiu, num primeiro momento, de um levantamento de pensadores e educadores, tanto brasileiros quanto latino-americanos. A partir de uma seleção, inerente à enorme gama de intelectuais levantados, partiu-se para a busca de obras, de textos, de artigos e de referências da vida de cada educador elencado. A investigação se deu em sites da internet, em bibliotecas, em livros e periódicos nacionais e estrangeiros. Buscando uma melhor compreensão do ideário pedagógico de cada pensador redescoberto, organizou-se a coleta, a leitura, a análise e a crítica dos dados coletados e a disponibilização destas fontes num acervo teórico específico do grupo de pesquisa. Este foi resultado de um grande esforço entre colegas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e professor orientador.

Por pretender cooperar com uma visão ampliada das práticas de educação popular na América Latina, o estudo apresentado aqui investiga o pensador brasileiro Manoel Bomfim (1868-1932), sua inserção no meio social, cultural, educacional e político. O foco desta pesquisa recai sobre o livro *A América Latina: males de origem*, uma das principais obras do intelectual sergipano. Nesta, ele resguardava a educação popular como pré-requisito para o progresso que poderia a sua vez gerar o desenvolvimento da sociedade brasileira. Destarte, se faz relevante entender como Manoel Bomfim edificou seus conceitos e ponderações mesmo numa conjuntura tão conservadora, com juízos tão contrários à sua posição.

O livro original foi lançado em 1905, sua reedição pela Editora Topbooks data de 1993, que abre com exposição de Darcy Ribeiro discorrendo acerca da pioneira interpretação crítica da América Latina de Manoel Bomfim. Em seguida, no prelúdio, Franklin de Oliveira pondera as razões por trás do silenciamento de Manoel Bomfim após a sua morte, em 1932. Finalmente, no prefácio de Azevedo Amaral, vem a recomendação da leitura e da difusão, até mesmo em outras línguas, da América Latina de Bomfim, o que poderia contribuir para a diminuição de certas ilusões do velho mundo sobre os latino-americanos. Como diria o

próprio Manoel, “Este livro deriva diretamente do amor de um brasileiro pelo Brasil, da solicitude de um americano pela América” (BOMFIM, 1993, p. 34).

Autor e obra que auxilia significativamente nas interpretações acerca da vida e da obra de Manoel Bomfim é Ronaldo Conde Aguiar, que escreveu *O Rebelde Esquecido – Tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*, uma “biografia sociológica”, como descreve esse, acerca dos meandros da vida e da obra do pensador sergipano. Outra estudiosa de Manoel Bomfim é Rebeca Gontijo Teixeira, autora de vários artigos sobre o mesmo. Sem detrimento de outros pensadores e estudiosos de Manoel Bomfim, de suas obras e seus apontamentos, estes dois autores citados aqui recuperam significativamente a trajetória pessoal, histórica, educadora e intelectual de Manoel Bomfim e servem de base para o estudo que se apresenta.

Manoel José do Bomfim – Vida e formação

Manoel José do Bomfim nasceu em Aracaju, Sergipe, no dia 08 de agosto de 1868. Filho de um sertanejo pobre, mestiço e analfabeto com uma viúva, filha de comerciantes portugueses, Manoel Bomfim foi à sexta criança da família, de um total de treze, contudo, o primeiro filho homem. Os pais de Manoel eram empreendedores e não tardou para que juntos montassem um estabelecimento comercial na próspera Aracaju. Paulino José, o pai, realizou o sonho de sua vida ao conseguir, depois de muito esforço, adquirir um engenho de açúcar. E foi lá que o pré-adolescente Manoel Bomfim conviveu com a realidade da escravidão. Contrariando as esperas de seu pai, decidiu estudar ao invés de cuidar dos negócios da família. Em 1886 ingressou na Faculdade de Medicina de Salvador. Dois anos depois, transferiu-se para a capital, Rio de Janeiro, onde prosseguiu com seus estudos na área. O sergipano viu e viveu o fim do Brasil Império, acompanhou os momentos que antecederam e a assinatura da Lei Áurea e conheceu, na efervescência cultural carioca, outros ilustres

brasileiros, como Machado de Assis, José do Patrocínio e Olavo Bilac. Com este último, assumiu uma fidalga amizade que perdurou até o fim de seus dias.

Por fim, em 1890, Manoel Bomfim formou-se em medicina e rapidamente fixou-se como médico na Secretaria de Polícia. Em 1892 participou de uma expedição militar que marcou profundamente sua vida, justamente por envolver contato direto com povos indígenas (Botocudos). No regresso, casou-se com Natividade Aurora de Oliveira. Todavia, sua vida social na capital inevitavelmente aproximava-o de fervorosas polêmicas políticas. Questionador, criticava duramente o recente governo republicano. Temendo a prisão, destino de amigos seus (Bilac e Patrocínio, entre outros) mudou-se com a esposa e a filha, Maria, para o interior de São Paulo (Mococa). Ali clinicou, teve Aníbal, seu segundo filho e tentou não se envolver em discussões políticas. Desde infante, Manoel Bomfim teve de se acostumar com a morte, muitos de seus irmãos morreram ainda muito jovens. Quando adulto, em 1894, Bomfim perdeu seu pai. Poucos meses depois foi à filha, a qual não conseguiu curar de doença. Traumatizado e desesperançoso, acabou abandonando a carreira de médico para sempre e gradativamente foi se aproximando da psicologia e da educação. Em 1897, de volta ao Rio de Janeiro, assumiu a direção do Pedagogium (1897-1902 e 1911-1919), um centro cultural criado ao espelho do Parecer de Rui Barbosa (1882), ainda sob um projeto de Rodolfo Dantas para o ensino na capital.

Entre 1902 e 1903, planejando se especializar em psicologia viajou a França, vindo a estudar na Sorbonne. No retorno, trazia consigo o esboço daquela que seria sua obra mais contundente, *A América Latina: males de origem*, publicado pela primeira vez em junho de 1905. Seu discurso pró-conscientização / anti-alienação provocou as reflexões mais complexas. Mesmo hoje, tentar manter a neutralidade ou a passividade diante da sua leitura acaba por ser um exercício pouco menos que nulo. Médico por formação, Manoel Bomfim foi também jornalista, escritor, historiador, sociólogo, psicólogo, educador e um dos mais

importantes críticos do Brasil, “também foi membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal (1895-1900 e 1905-1907), cargo que deixou em 1907. Neste mesmo ano, atuou como deputado federal, particularmente interessado em questões relativas ao ensino público” (GONTIJO, 2003, p. 135). Seu legado compreende uma vasta produção intelectual, desde artigos de jornais, até livros fora de seu eixo de formação, além de dilatada série de manuais didáticos. Seus temas mais recorrentes versam sobre medicina, zoologia, sociologia, psicologia, educação, história do Brasil e América Latina. Manoel Bomfim passou seus últimos dias lutando contra um câncer de próstata, vindo a falecer no dia 21 de abril de 1932. Seu enterro se deu no dia seguinte, em 22 de abril, aniversário do descobrimento do Brasil.

Originalidade de pensamento e pragmatismo crítico acerca dos *Males de Origem*

Manoel Bomfim era dotado de um pragmatismo crítico bastante elevado para sua época. Também foi autor de ampla produção bibliográfica. Infelizmente, após sua morte, suas obras caíram no ostracismo, de onde só começaram a ressurgir depois de 1979, insurgindo a cada ano com mais verve. Leitor atento e estudioso de obras nacionais e estrangeiras, buscava elaborações muito próprias acerca das idéias que absorvia. Sua crítica habitual tivera evidente sentimento anti-lusitano, forte crítica aos missionários e ao imperialismo estadunidense. Bomfim era alguém indignado com as injustiças sociais e vociferou isso na sua obra mais incisiva, *A América Latina: males de origem*. Na obra referida, o que emerge é um anseio de rebater as impressões que os povos europeus tinham frente aos povos da América Latina, que para Bomfim eram marginalizadoras. Para tanto, evidencia que os retrocessos sociais, políticos e econômicos da região centro-sul continental não se produziam simplesmente pela suposta inaptidão das massas ao progresso, nem por uma presumível inferioridade racial, mas sim pela qualidade das condições de desenvolvimento do povo e das violências pelas quais eles haviam padecido.

Assim sendo, a obra é uma reação à visão negativa que os europeus tinham da América Latina. Nesta, Bomfim criticava o pensamento dominante do período (positivista, evolucionista e racista). Vai atribuir às elites intelectuais e políticas, a responsabilidade pelo atraso do continente e vai dizer que a exploração e a dominação colonial (o parasitismo ibérico), seriam os responsáveis pelos nossos “males de origem”. Bomfim desmascara o parasitismo europeu (RIBEIRO, 1993, p. 11), que acusava-nos de possuir preguiça congênita, inferioridade racial e inaptidão para o progresso. Como sublinha Streck, em *Educação do povo e cidadania: uma relação a ser recriada*:

A história brasileira é, sobretudo, uma sucessão de processos de exclusão e opressão, a começar pelo quase extermínio dos povos indígenas, pela escravidão do negro e pela sistemática apropriação do bem comum por parcela minoritária da sociedade, deixando as maiorias à margem (STRECK, 2006, p. 60).

Manoel Bomfim sugeria uma ação à teoria das raças inferiores; um combate contra a escravidão intelectual e moral; a negação da idéia de degeneração das espécies por ocorrência da mestiçagem; a crítica a instrução em história do período e a crença na educação, esta entendida como projeto de uma possível identidade nacional capaz de eliminar nossas mazelas sociais. No que refere ao campo da educação, Bomfim, proclamava uma educação fundamentada na emancipação dos povos com o desígnio de edificar uma sociedade mais justa, democrática e cidadã. Proferia:

Sem a instrução da massa popular, sem o seu realçamento, não é só a riqueza que nos faltará – é a própria qualidade de *gentes* entre as gentes modernas. Pouco importa o que está inscrito nas Constituições, que as camadas políticas vão depositando nos armários oficiais. Como estamos, não somos nem nações, nem repúblicas, nem democracias. A democracia moderna é um produto do progresso; e nós somos, ainda, uma presa do passado, recalcitrante em tradições e preconceitos, que não soubemos vencer ainda. Querer um regime moderno, com as almas cristalizadas nos costumes de três séculos atrás, não é uma utopia –

é uma monstruosidade. Proclamar democracia e liberdade, e manter e defender as condições sociais e políticas das eras de absolutismo, é mais que insensato – é funesto, mais funesto que o próprio absolutismo formal. Este é criminoso, mas é pelo menos lógico; o crime pode ser lógico sem deixar de ser crime; o regime de democracia sem povo é absurdo (BOMFIM, 1993, p. 331).

Manoel Bomfim, assim como Paulo Freire, era dotado de uma “ira saudável contra a opressão e os sofrimentos desnecessários” (GIROUX, 2008, p. 126). Sua crítica ao positivismo pode ser sintetizada em três questões que explicam as causas da desfiguração da história brasileira e latino-americana: 1) a negação dos interesses por parte dos historiadores; 2) a perversão das fontes; e 3) a redução da história à enunciação de fatos e a listagem de nomes. Para Bomfim, o historiador apropriado ao ofício seria aquele habilitado a valorizar a memória brasileira / latino-americana, sendo ainda portador de longa erudição, senso crítico, lógica, e competência para construir uma história apartada de preconceitos. A história passaria a ter uma finalidade específica: apontar circunstâncias em que os indivíduos poderiam influir sobre a marcha dos acontecimentos.

Sua crítica ao evolucionismo não era contra Charles Darwin. Para Bomfim, o britânico falava em luta pela vida, do esforço para mantê-la, e não como foi colocada por certos evolucionistas, de um conflito eterno, onde organismos se digladiavam todos contra todos. Como ressalta Celso Noboru Uemori “essa visão foi útil para a legitimação do capitalismo, do individualismo, das iniciativas de controle populacional, da depuração eugênica e da tentativa de controlar as reivindicações dos trabalhadores” (UEMORI, 2008, p. 333). Bomfim, assim como Rousseau em seus dias de crítica, “denuncia uma sociedade que legitima as desigualdades e onde a vida em comum é regida por convenções e formalismos” (STRECK, 2004, p. 15). Ele percebeu que a questão em torno da mestiçagem não era apenas nacional, mas também latino-americana. Por conta disso, fez críticas revoltadas ao racismo. Como torna evidente Aguiar,

O racismo, segundo Bomfim, era (e é) uma das piores (ou mais cruéis) formas de violência social, na medida que negava (e nega) humanidade às parcelas julgadas não-arianas, ou inferiores, da sociedade, com vistas à perpetuação do poder (AGUIAR, 2000, p. 186).

Roberto Ventura em *Manoel Bomfim: estado e elites como parasitas do povo-nação*, percebeu que o sergipano estava agindo “de modo semelhante a um médico que precisa conhecer o passado do paciente, para fazer o diagnóstico e estabelecer o tratamento” (VENTURA, 2003, p. 314). De fato, Bomfim formou-se médico e como tal receitou uma bela dose de remédio ao Brasil, a reorganização do Estado Nacional. Como Bomfim, Ventura é contundente e vai fundo na questão, elucidando que “assim como existem na natureza parasitas que vivem de outros organismos, haveria, na sociedade, dominantes e dominados, senhores e escravos, patrões e trabalhadores, metrópole e colônia, capital estrangeiro e nação, estado e povo” (VENTURA, 2003, p. 315).

O parasitismo ibérico, que teve origem no espírito guerreiro e nas tendências depredadoras dos povos peninsulares, foi um desses traços transmitidos aos países latino-americanos pela colonização, que acabou por produzir um brutal processo de exploração econômica, levando ao desprezo pelo trabalho imposto ao escravo, “vítima das vítimas”, que produzia toda a riqueza absorvida pela metrópole. (VENTURA, 2003, p. 315).

Manoel Bomfim teve sapiência e percebeu que também os Estados Unidos procurava exercer, já naquela época, hegemonia sobre as nações latino-americanas:

Bomfim atacou ainda o imperialismo dos Estados Unidos, no momento em que este estendia sua influência sobre os países da América Latina sob a forma do pan-americanismo, afirmado pela doutrina do presidente norte-americano James Monroe, que pregava a não-intervenção das nações européias no continente americano (VENTURA, 2003, p. 316).

Desmascarando o parasitismo europeu, Manoel Bomfim tencionou à sua maneira, a luta ferrenha contra o ideário preconceituoso que diminuíra tanto brasileiros quanto latino-americanos. Para combater e impugnar idéias falaciosas de nossa gente, Bomfim propunha: 1) Combate à teoria das raças inferiores; 2) Luta contra a escravidão intelectual e moral; 3) Negação da idéia de degeneração das espécies por conta da mestiçagem; 4) Crítica ao ensino de história; e finalmente, 5) Crença na educação enquanto projeto de identidade nacional capaz de eliminar nossas moléstias sociais.

O Pedagogium, a Revista Pedagógica e o Laboratório de Psicologia

Foi por meio do decreto nº667, de 16 de agosto de 1890, que Benjamin Constant, na época Ministro do Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, fundou o Pedagogium. Abrindo suas portas naquele ano, viria a fechá-las somente no último ano da segunda década do século XX (1919). Localizado no Rio de Janeiro, foi um empreendimento expressivo do nascente governo republicano. O Pedagogium agregava nas suas dependências um museu pedagógico, uma biblioteca rotativa para empréstimos de livros, promovia cursos de especialização, conferências e exposições, e auxiliou na editoração de uma revista.

A idéia de criação do *Pedagogium* datava de 1882, e havia sido divulgado pelo então deputado Rui Barbosa no seu famoso Parecer sobre o projeto de ensino primário. Bem verdade que Rui Barbosa havia proposto a criação de um museu pedagógico, com a finalidade de “expor, demonstrativamente, a história, a estatística e a situação atual do ensino em todos os seus graus, no país e no estrangeiro”. O governo provisório, contudo, modificou a proposta original do tribuno baiano, dando ao *Pedagogium* um caráter de órgão normativo e de alcance nacional (AGUIAR, 2000, p. 148-149).

Após sua extinção, no ano de 1919, somente duas décadas depois, aí encabeçado pelo Ministério da Educação, mediante a Lei

nº 378, de 13/01/1937, seria criado o Instituto Nacional de Pedagogia – INEP, hoje renomeado para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esta Instituição é considerada por certos pesquisadores, como o fruto tardio do *Pedagogium*, que infelizmente, mesmo com tanta relevância para educação no Brasil, teve o destino de seu acervo perdido, continuando incógnito até os dias atuais.

O Pedagogium foi uma vítima permanente dos azares e humores da conjuntura política [...] Apesar dos esforços de Manoel Bomfim, Medeiros e Albuquerque e Olavo Bilac, entre outros, o *Pedagogium* sofria de uma doença incurável, própria da administração pública brasileira: a visão de curto prazo das autoridades. Em 1901, Manoel Bomfim já estava convencido de que o progresso e a democracia somente seriam alcançados no Brasil mediante um amplo e estratégico projeto de educação – público, popular e pleno. O *Pedagogium*, a seu ver, muito poderia contribuir nessa direção (AGUIAR, 2000, p. 247).

Essencial destacar que em julho de 1897, além de fundar e dirigir um mensário de título Educação e Ensino, no mês subsequente, lançaria uma outra revista, está intitulada Pedagógica, “Bomfim procurou debater idéias e teses mais atualizadas sobre a educação em geral, além de discutir questões específicas da realidade brasileira” (AGUIAR, 2000, p. 197). Manoel Bomfim instalou no *Pedagogium*, em 1906, o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do Brasil. É de grande valia fazer uma retrospectiva e lembrar que a inquietação do sergipano em possuir domínio sob técnicas de psicologia experimental, levou-o a Paris, em 1902. Foi quando conheceu Edouard Claparède, um dos mais ascendentes estudiosos da psicologia do início do século XX.

O contato de Manoel Bomfim com Paris deu início a uma troca de correspondências entre os profissionais que trabalhavam no Laboratório de Psicologia Experimental do *Pedagogium* e profissionais que trabalhavam em laboratórios de psicologia europeus. A partir de 1912, houve intercâmbios com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Claparède, a tal ponto que Claparède fez referência em sua obra Psicologia da Infância, o

Ensaio sobre a fadiga intelectual nos Escolares, a um texto escrito por Plínio Olinto, então assistente voluntário de Manoel Bomfim no *Pedagogium*. (VASCONCELOS, 1996, p. 110).

Embora o *Pedagogium* tenha sido extinto em 1919, foi nos anos de 1920, mediante conhecimento acerca da produção pedagógica e psicológica europeia, que Manoel Bomfim e Plínio Olinto foram apresentados aos trabalhos do “jovem assistente” de Claparède, Jean Piaget (VASCONCELOS, 1996, p. 110).

Pensamento pedagógico: a esperança que residia na educação

Empoderado de uma ímpar cultura humanística, Bomfim defendia que cabia pontualmente aos professores assentar a educação da infância e da juventude brasileira. A proposta bomfimniana defendia a ampliação da educação popular, pública e massiva como elemento potencializador para construção de uma sociedade justa, livre, democrática e emancipadora. Seu pensamento incomum não pronunciava as idéias dominantes da época, ele se contrapunha à unilateralidade teórica que distinguia a intelectualidade brasileira daquele início de século XX. Anunciava já em 1905 que precisávamos rever nossa educação cidadã.

A instrução popular foi um assunto intensamente discutido a partir de 1870 e durante as primeiras décadas da República. Dizia respeito às transformações sociopolíticas e econômicas do período, momento em que a educação passava a ser compreendida como um “problema social”, devendo ser compatível com a inserção de homens livres (ex-escravos e imigrantes) num mercado de trabalho em expansão. Desde a virada do século, Manoel Bomfim defendia a instrução popular como condição para o progresso humano que, por sua vez, conduziria ao progresso da sociedade (GONTIJO, 2003, p. 135-136).

Pedrinho Guareschi, na perspectiva de Paulo Freire nos fala que “dentro do amplo referencial freireano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político” (GUARESCHI, 2008, p. 165). Deste modo, percebe-se que a educação sugerida por Manoel Bomfim

encontra ecos no pensamento de Paulo Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire alerta para a condição do cidadão remeter ao uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. A instrução popular para Bomfim, não era mera transmissão de informações, era uma educação conscientizadora. Deste modo, o educador também se dedicou à produção de livros didáticos e paradidáticos. Em *Através do Brasil* (1910), livro literário escrito a quatro mãos por Manoel Bomfim e Olavo Bilac, vemos “como grande parte da literatura infantil produzida na época, no país e no exterior, não visava apenas o aprendizado formal mas a formação e o reforço de uma consciência nacional” (AGUIAR, 2000, p. 417). Na advertência do livro, os dois autores apresentam a sua visão compartilhada acerca do ensino: “Suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade – eis a fórmula da educação humana” (BILAC; BOMFIM, 2000, p. 46).

Repercussão, crítica e esquecimento

À época, *Males de Origem* desestabilizou as certezas dos intelectuais, precisamente por oferecer num pensamento fronteiriço, uma postura descolonial. Ao bradar aos quatro ventos que os nossos males de origem não vinham do povo, mas sim da escravidão, que os brasileiros e latino-americanos não eram povos inferiores, mas sim inferiorizados, realçava um grito de protesto, “Façamos a campanha contra a ignorância; não há outro meio de salvar esta América” (BOMFIM, 1993, p. 330). Desta forma, Manoel Bomfim fazia inimigos por toda parte.

Todavia, Sílvio Romero chamou para si a tarefa de criticar Manoel Bomfim. Quando da publicação de *Males de Origem*, Sílvio Romero contabilizava 54 anos de idade e já havia publicado grande parte da sua dilatada produção intelectual. Idolatrado por uns e odiado por outros, polemizava impiedosamente contra quem arriscasse descompassar-se de seus apontamentos. É apropriado lembrar que “até 1910, apenas intelectuais isolados, como Araripe

Júnior e Machado de Assis, atacaram a hierarquia entre as raças” (VENTURA, 2003, p. 317).

O sergipano Sílvio Romero [...] duelou com Araripe Júnior, José Veríssimo, Lafaiete Rodrigues Pereira, Laudelino Freire e Capistrano de Abreu, entre outros [...] atacou impiedosamente Machado de Assis, a quem chamou, com rasgado viés racista, de “representante da sub-raça brasileira cruzada”. Machado de Assis, como se sabe, era mulato (AGUIAR, 2000, p. 105).

Seu livro, *A América Latina – Analyse do livro de igual titulo do Dr. M. BOMFIM*, publicado no ano de 1906, consiste na reunião de 25 artigos publicados durante um ano inteiro no semanário Os Anais. Nestes, investia contra o conterrâneo Manoel Bomfim, tanto quanto suas obras, principalmente *Males de Origem*. Dizia Romero, “Trata-se n’um e n’outro livro de descobrir a causa originaria, constitucional, organica, dos males que nos opprimem (SIC), dos defeitos que nos afeiam como nação” (ROMERO, 1906, p. 11). No entanto, a impressão que permanece após a leitura de *América Latina* de Romero, é que este tratou Manoel Bomfim como uma causa. Assim, Romero distorce os ditos de Bomfim, sugerindo um intelectual contraditório, vindo inclusive a chamá-lo de “Mestrinho do Pedagogium” (ROMERO, 1906, p. 129). Sugere a Bomfim que “nada melhor pôde fazer do que pôr no fogo a sua América Latina com todas as lazeiras que a deturpam” (ROMERO, 1906, p. 179) e faz escárnio do Pedagogium ao chamá-lo de “casa de gastos inúteis” (ROMERO, 1906, p. 348). Ao chamar a quinta e última parte de *Males de Origem* de “uma verdadeira comedia” (ROMERO, 1906, p. 203), pondera, “N’esse final é que Bomfim propõe o REMEDIO para todos os males latino-americanos: a instrução. Repete esta panacéia por cincoenta (SIC) paginas” (ROMERO, 1906, p. 253). Mais adiante ajuíza “Seria preciso a acção (SIC) combinada de milhares de pessoas que, por todos os angulos d’esta terra, se propuzessem a modificar a nossa péssima educação” (ROMERO, 1906, p. 265). Contudo, Jorge Carvalho do Nascimento, que pesquisou vida e obra de Sílvio Romero, expõe que “as concepções que defendia em educação, o próprio Romero

revelava serem inspiradas na pedagogia e na teoria do Estado de origens alemã. Para ele, somente o modelo de reforma educacional da Alemanha poderia ajudar a educação brasileira” (NASCIMENTO, 2008, p. 272-273).

Manoel Bomfim, assim como Machado de Assis anteriormente, não refutou os ataques de Sílvio Romero. Roberto Ventura cogita que “A reflexão de Bomfim não teve impacto à sua época, por incomodar as elites intelectuais e políticas, a quem atribuía a responsabilidade pelo atraso do país, e por criticar os sistemas de pensamento então dominantes, como o racismo, o evolucionismo e o positivismo” (VENTURA, 2003, p. 321). Conjetura também que o próprio Bomfim teria colaborado para o silêncio de suas idéias ao vestir sua teoria sobre o parasitismo com noções de biologia, sendo que tais deixaram de ser usadas, por volta da década de 1930, justamente pelo predomínio de novos modelos explicativos, calcados nas ciências antropológicas, sociais e econômicas.

Manoel Bomfim acabará não sendo muito citado após sua morte (1932) até os anos finais da década de setenta. Quando sim, é explicado com desdém e tratado como autor do segundo escalão. Tratado com pouco cuidado “Seu nome é sistematicamente grafado de forma errada: Manoel, em geral, cede lugar ao indefectível “Manuel” e o Bomfim, claro, ganha a forma prosaica: “Bonfim”. Isso sem falar nas formas combinadas: “Manuel Bomfim” e “Manoel Bonfim” (AGUIAR, 2000, p. 518). Ronaldo Conde Aguiar coloca que múltiplos fatores tributaram para o esquecimento de Manoel Bomfim. Estes vão do estilo literário, tido como rude para alguns, à negação oficial feita a Machado de Assis em participar da Academia Brasileira de Letras, onde poderia ter composto o primeiríssimo elenco de imortais do Brasil. Aguiar observa também o fato de Bomfim ter abdicado da contestação às controvérsias de Sílvio Romero, que no período abrangia a esfera literária e política do Distrito Federal, que desta maneira, abrandou seu contra discurso, tido, pela elite daqueles dias, como uma injúria. Como bem coloca Aguiar, se Manoel Bomfim “estava à

frente de seu tempo [...] foi vítima de rejeição e, depois, do esquecimento” (AGUIAR, 2000, p. 511). Talvez a resposta seja muita mais antiga, quem sabe bíblica, em São Lucas, capítulo IV, versículo 24, lemos Nemo propheta acceptus est in pátria sua, do latim para o português, Nenhum profeta é aceito em sua pátria, ou segundo outras traduções, Em virtude vos digo que nenhum profeta é bem recebido na sua pátria. Aparentemente, Bomfim precipitava sua própria censura, advertia “todos que trouxeram ao mundo um pouco de bondade nova sofreram o desprezo das gentes sensatas” (BOMFIM, 1993, p. 165).

Herança e ressurgimento

Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Oliveira Viana, Alfredo Ellis, Alberto Torres, Paulo Prado, todos, foram mais lidos do que Manoel Bomfim. Entendemos que o educador sergipano escolheu dizer aquilo que ninguém queria dizer, foi, aquilo que ninguém tecia coragem de ser e denunciou aquilo que ninguém teve coragem de denunciar na época. O adágio popular diz que cada geração tem o rebelde que merece. Com autonomia e radicalidade, Bomfim apontou sub-tramas intimamente ligadas à globalização e, conseqüentemente, à imigração, ou seja, a inadequação atávica e a intolerância étnica. O sergipano compreendeu que a exclusão não era simplesmente um papel a ser desempenhado no mundo. Percebeu a influência do índio, dos afrodescendentes e dos mestiços brasileiros no ethos nacional. Bomfim entendeu verdadeiramente que havia algo terrivelmente errado com o Brasil e com a América Latina.

Manoel Bomfim não era um revolucionário, como o argentino e também médico Ernesto “Che” Guevara de la Serna. Bomfim estava muito mais para um visionário. Para ambos, crueldade, injustiça, intolerância e opressão deveriam ser combatidas. Igualdade, justiça e liberdade eram mais que palavras, eram perspectivas. Darcy Ribeiro proferiu, “é evidente que ele (Bomfim) estava desmesuradamente à frente do que se escrevia e

do que se lia naquele Brasil, ainda mais alienado do que o de hoje” (RIBEIRO, 1993, p. 14). Infelizmente o sergipano não estava à frente de seu tempo, o que ocorre é que os problemas latino-americanos perduraram. Embora iniciativas novas realmente nasçam todos os dias, os problemas resultam na sua real implementação e isto é um problema histórico na América Latina.

Darcy Ribeiro é enfático, considera Manoel Bomfim um pensador amadurecido e questiona intrigado: “Por que ninguém sabe dele? Por que ele não exerceu nenhuma influência?” (RIBEIRO, 1993, p. 11). Ele próprio responde: Bomfim “teve predecessores, é certo, que cita copiosamente, dos quais se quis fazer herdeiro e continuador. Não teve foi sucessores, porque jamais existiu, de fato, na bibliografia brasileira” (RIBEIRO, 1993, p. 11). Ainda que este estudo se refira a Manoel Bomfim é imprescindível saber que houve aqueles que após sua morte, pelo viés crítico, também interpretaram o Brasil com espantosa verve: “Manoel Bomfim foi precursor de sociólogos e historiadores, como Gilberto Freyre, de *Casa-grande & senzala* (1933), Sérgio Buarque de Holanda, de *Raízes do Brasil* (1936), e Caio Prado Jr., da *História econômica do Brasil* (1945)” (VENTURA, 2003, p. 320). No campo da psicologia, antecedeu Jean Piaget e na educação inspirou a célebre brasileira Cecília Benevides de Carvalho Meireles.

Manoel Bomfim em relação com outros educadores de “*Nossa América*”

É possível que a formação médica de Manoel Bomfim o tenha levado a pensar a sociedade como um organismo vivo, pois este “entendia perfeitamente que a problemática brasileira era parte de uma problemática maior, que abrangia a América Latina, ou seja, a totalidade dos países submetidos ao colonialismo português e espanhol” (AGUIAR, 2000, p. 306). Assim sendo, seria possível entender a América Latina como um imenso ambiente de produção pedagógica.

Os anarquistas, em especial, sempre dispensaram à educação uma atenção diferenciada, em parte porque este é um dos campos onde verdadeiramente poder-se-ia começar um processo de transformação social. Manoel Bomfim não era anarquista, por mais, seria um simpatizante, eis o motivo de se encontrar ressonâncias destas idéias, fosse nas suas obras fosse nas suas relações. No livro *A Mulher é uma degenerada*, escrito pela brasileira anarco-feminista Maria Lacerda de Moura (1887-1945) e publicado em 1924, é possível encontrar na página VI, a seguinte recomendação de Bomfim acerca de um livro anterior, no caso, *Renovação*, de 1919, da mesma educadora: “*Estou certo que o seu livro terá a repercussão que merece e um accentuado destaque na nossa literatura social*”. Em defesa da mulher e contra sua exclusão, Lacerda defendia:

Resta-nos o espirito combativo: acotovelaremos as contingencias da vida e deixaremos para as gerações vindouras o exemplo do caracter incorruptivel, a coragem das convicções, o protesto energico e o grito de entusiasmo por todas as causas justas, entre as quaes destacamos, neste volume, o livre exame para a mentalidade feminina. O que eu desejo é muito: anseio pelo bem estar social, pela igualdade economica, pela liberdade de acção, pela educação racional, pela Arte, por todas as emoções do Bello e da Verdade Scientifica (MOURA, 1924, p. 145).

A idéia de “*Nossa América*” elencada aqui advém do livro *José Martí & a Educação*, de Danilo Romeu Streck. O conceito, segundo Streck, vem de um texto considerado clássico – *Nuestra América* – de José Martí, publicado em 30 de janeiro de 1891, no jornal mexicano *El Partido Liberal*. É de conhecimento que o próprio autor já empregava o termo desde 1875. A obra martiana é permeada pelo caráter antiimperialista, radical e popular. Portador, em última análise de uma consciência própria, no caso, latino-americana.

Nossa América é ao mesmo tempo ficção e realidade. É ficção porque em nenhum mapa encontramos um território identificado com esse nome e não há demarcação do que estaria dentro ou fora

desta *nossa América*. É a realidade porque José Martí preenche a expressão com um sentido denso e preciso. A *nossa América* ganha contornos e vida nas inúmeras referências a ela ao longo da sua obra e por isso trata-se efetivamente de um lugar no mundo com características próprias (STRECK, 2008, p. 32).

José Martí viveu na segunda metade do século XIX, notadamente um período assinalado pela concretização da independência das jovens repúblicas da América Latina e, no caso de Cuba e Porto Rico, ainda pela conquista da independência da Espanha. Martí entendia que a América em que vivia era nada mais que um resultado do espoliativo processo histórico que havia sofrido. Para Martí, a independência significava também “o reconhecimento, a valorização e a retomada do autóctone” (STRECK, 2008, p. 33).

Falar de uma pedagogia latino-americana significa assumir que, apesar das forças homogenizadoras da globalização, há no pensamento latino-americano algumas marcas que o tornam distinto. Reconhecer essas marcas (denota) inserir-se no genuíno desejo de contribuir para a recopilação do mapa das formas de ensinar e aprender que a humanidade produziu e continua produzindo (STRECK, 2008, p. 79-80).

Martí via a mestiçagem como uma qualidade inédita da América Latina, para ele “o hibridismo cultural não representa o enfraquecimento de um povo, pelo contrário, acentua as suas potencialidades” (STRECK, 2008, p. 34). José Martí, assim como Manoel Bomfim, repeliu a noção que determinava a existência de raças superiores e inferiores, “Bomfim combateu o racismo, não desejou o “branqueamento” da população brasileira, não aceitou os motivos, alicerçados no evolucionismo, que justificariam pretensões imperialistas dos países hegemônicos (entenda-se Europa e Estados Unidos)” (UEMORI, 2008, p. 345).

Conclusão

O exame minucioso de *A América Latina: males de origem*, de Manoel Bomfim, revelou um combate virulento à

preconceituosa visão das raças. Doravante, ainda hoje será difícil verificarmos todas as necessárias mudanças, visto a resistência da miríade de beneficiários do status quo, mesmo 120 anos após a proclamação da república. Claude Lévi-Strauss, que viveu no Brasil entre os anos de 1935 e 1939, período em que estudou muitas tribos indígenas do país, deixou como legado a refundação da antropologia. Só alcançou este objetivo após comparar diversas culturas, buscando o que as unia e não o que as distanciava. Por que não fazer um exercício semelhante com a educação latino-americana?

Assim sendo, este estudo percebe a obra seminal de Manoel Bomfim como um trabalho científico completo, possuidor de uma pedagogia subjetiva *suleada*² para a insurgência, deste modo, difere de outras pesquisas que consideram *Males de Origem* um trabalho incompleto. Como já dizia o próprio autor acerca de seu volume: “um livro deve explicar-se por si mesmo” (BOMFIM, 1993, p. 33). Manoel Bomfim era utópico. Seu sonho possível pretendia acabar com a impotência, com a amnésia e com a resignação latino-americana. *América Latina* evoca um despertar, uma tomada de consciência para o ser mais. Seu “inédito viável” pretendia mudar nosso lugar no mundo.

Segundo Ana Maria Araújo Freire, o “inédito viável”, na perspectiva freireana é “uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (FREIRE, 2008, p. 234). Encerramos este estudo com uma referência, que ao nosso entender, explicita a intrínseca relação

² Suleada: variação do termo Sulear. Conforme Telmo Adams, no verbete de mesmo nome no *Dicionário Paulo Freire*, “significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões” (ADAMS, 2008, p. 397).

entre as utópicas missões de Manoel Bomfim, Paulo Freire e tantos outros pensadores/as e educadores/as de “Nossa América”:

Quanto mais inéditos viáveis sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos sonhos possíveis (FREIRE, 2008, p. 233).

Referências bibliográficas

ADAMS, Telmo. Sulear. In.: STRECK R., Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 396-398.

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. 561 p.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000. 424 p. (Retratos do Brasil, 17).

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. 358 p. Originalmente publicado em 1905.

BOMFIM, Manoel. [Recomendação]. MOURA, Maria Lacerda de. *A mulher é uma degenerada*. São Paulo: Ed. José Napoli & Cia. 1924. p. vi.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK R., Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 231-234.

GIROUX, Henry A. Democracia (reconexão do pessoal e político). In: STRECK R., Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 123-127.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim, “pensador da História” na Primeira República. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK R., Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 165-166.

MOURA, Maria Lacerda de. *A mulher é uma degenerada*. São Paulo: Ed. José Napoli & Cia. 1924. 146 p.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As notas de Silvio Romero e o culturalismo do século XIX. *Historia da educação/ASPHE*, Pelotas, n. 25, p. 267-274, maio/ago. 2008.

RIBEIRO, Darcy. Manoel Bomfim, antropólogo. In: BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993, p. 09-21.

ROMÉRO, Silvio. *A América Latina: analyse do livro de igual título do Dr. M. BOMFIM*. [S.l.]: Porto, 1906. 361 p.

STRECK, Danilo Romeu. Educação do povo e cidadania: uma relação a ser recriada. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. *Educação, fronteira política*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006, p. 59-70.

_____. *José Martí & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 103 p. (Pensadores & educação).

_____. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 136 p. (Pensadores & educação).

SUASSUNA, Daniella de Souza Barbosa; MACHADO, Charliton Jose dos Santos. Anotações sobre o pensamento educacional de Manoel Bomfim a partir da obra América Latina – males de origem (1905). *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 147-151, maio/ago. 2009.

UEMORI, Celso Noboru. Darwin por Manoel Bomfim. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 327-348, 2008.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-01882008000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=PT>. Acesso em: 25 maio 2009.

VASCONCELOS, Mario Sergio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 285 p.

VENTURA, Roberto. Manoel Bomfim: estado e elites como parasitas do povo-nação. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Nenhum Brasil existe: pequena enciclopédia*. Com a colaboração de Valdeci Lopes de Araújo. Rio de Janeiro: Univercidade/Topbooks, 2003. p. 313-323.

EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: DIREITO DE TODOS! QUE DIREITO?

Marcelo Cesar Salami¹
Gilmar Staub²

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as políticas educacionais que referendam a educação como direito universal; as contradições das mesmas com a realidade educacional latino-americana; bem como os processos de exclusão social. As conjunturas históricas, sociais e políticas fizeram emergir, a partir, da Segunda Guerra Mundial, uma reflexão profunda sobre os direitos humanos, gerando várias políticas e mecanismos para garantir os direitos do cidadão, dentre eles o acesso a educação. A educação passa, então, a ser considerada como um dos elementos para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. A Declaração dos Direitos Humanos trouxe avanços a partir do discurso democrático e da igualdade de direitos, porém, a nível latino-americano ainda há um abismo que separa esses princípios das ações e práticas que deveriam consagrá-los. As políticas neoliberais vigentes, além do desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção de educação como serviço público, vem concebendo a educação como mercadoria dentro da lógica de oferta e procura, gerando as mais diversas formas de “*exclusão includente*”. Baseados nas reflexões e leituras críticas de Bobbio (1992), Boto (2005) e Gentili (2009), procuraremos evidenciar as incoerências e o distanciamento existente entre as políticas de defesa dos direitos humanos e a realidade educacional da América Latina, demonstrando que, além das políticas de acesso, precisamos seguir lutando por igualdade de condições e oportunidades concretas no campo educacional.

Palavras-chave: direito à educação, políticas educacionais, América Latina

Introdução

A educação vem sendo objeto de inúmeras discussões numa infinidade de encontros, fóruns, palestras, conferências e

¹ Mestrando em Educação-Unisinos. E-mail:irmarcelocs@gmail.com.

² Mestrando em Educação-Unisinos. E-mail:gilmarcatarinense@yahoo.com.br.

congressos nas mais diversas instâncias e esferas (locais, regionais, nacionais, internacionais, continentais e mundiais) buscando encontrar o melhor caminho, o melhor jeito de educar para e na atualidade, porém não esgotando as possibilidades nem solucionando todos os problemas, o que seria demasiadamente utópico. As tomadas de decisões oriundas das discussões nas mais diversas instâncias tem um lado contraditório, ou seja, historicamente sob o bojo “necessidade e vontade de melhorar a educação”, muitas decisões úteis e necessárias para o desenvolvimento educacional nos ditos países de “emergentes” e aqui especificamente na América Latina, foram prorrogadas ou aplicadas a conta-gotas, gerando retrocessos e sistemas extremamente excludentes, o que reforça a conclusão de que nos países mais pobres a qualidade educacional não é prioridade efetiva.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Esse crédito, essa fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades está expresso no prefácio do Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nesse documento está explícito de que se acredita que a educação seja uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...

Para que possamos situar nossa reflexão da situação latino-americana quanto ao acesso e ao desenvolvimento educacional de qualidade, como um direito universal de todas as pessoas, sobretudo as excluídas e marginalizadas nos perguntamos: A educação é um direito de fato? O que se quer dizer com o direito a educação? Equidade (igualdade possível) x Igualdade (utopia possível – devir)?

Educação como direito (elementos históricos)

O que fundamenta o discurso acerca dos direitos humanos é a noção de dignidade humana construída ao longo da história. Podemos situar a questão do direito, por um lado, na tradição política em que se inscrevem todas as lutas por liberdade, igualdade, democracia como valores universais; e por outro, na tradição econômica que é muito mais restritiva quanto ao reconhecimento de direitos básicos de todos. Nessa segunda tradição, em que se situa o pensamento burguês com rosto darwinista, tem direito o ser humano que toma iniciativa, que sabe competir, que chega a ser um agente produtivo. Dessa forma concordamos com (Bobbio, 1992) quando afirma que direitos não nascem historicamente por nossa disponibilidade pedagógica, mas sim pelas conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas.

Comenius (1592-1670) em sua obra *Didática Magna* sistematiza um primeiro tratado de pedagogia e didática. Nela o pensador defende a máxima “ensinar tudo a todos”. Mesmo num contexto de grandes conflitos religiosos entre Igreja Católica e Igreja Protestante, temos pela primeira vez a preocupação com a universalidade do ensino.

Mais tarde, no século XVIII, a Revolução Francesa afirmou os princípios da *liberdade, igualdade e fraternidade*. Esse ideário, construído pela burguesia francesa motivou inúmeras revoluções ao redor do mundo, induzindo novas formas de organização social e política.

A primeira geração dos direitos humanos surgiu no contexto iluminista do século XVIII, e foi marcada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa, em 1789. Incluem-se entre os direitos de primeira geração os direitos à liberdade, à vida, à propriedade e à igualdade, à participação política (ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2006).

“A aceção primeira de Direitos Humanos remete-nos, de imediato, à tradição ocidental: assim como a ideia de preservação

letrada da cultura clássica e o processo de civilização de costumes [...]. Práticas e rituais escolares inventaram um modo distinto de ser humano [...]” (BOTO, 2005, p. 784).

O Estado moderno veio a ser a materialização do ideário da Revolução Francesa. A obrigatoriedade do ensino escolar foi uma das principais estratégias para que a nova linguagem, os novos códigos e valores da modernidade fossem compreendidos e internalizados pelas novas gerações. A escola cumpriria desse modo o papel de formadora dessa nova cultura. A instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações. A defesa da escolarização de todas as crianças levou o Estado a ser visto, forçosamente, como responsável pela atividade do ensino escolar, como regulamentador e fiscalizador de todas as ações relacionadas ao mesmo. Resumindo poderíamos dizer que o ideário era por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. *Universal* no sentido de que todos teriam acesso a ela, crianças e jovens, meninos e meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes do campo ou da cidade. *Única* no sentido de um conjunto de conteúdos e formas que deveria ser o mesmo para todos independente das identidades ou pertenças comunitárias.

Na Modernidade, vai-se impondo o que Nóvoa chamou de “civilização escolarizada”, construída no século XVI e seguintes, e na qual todas as pessoas, independentes de sua condição de origem, vão tendo progressivamente acesso à educação formal (HENGEMÜLE, 2007, p. 17).

Gambi (1999) afirma que no século XX a escola sofreu processos de profunda transformação. Ela abre-se às massas e nutre-se como nunca de ideologia. Nesse século a escola se impõe como instituição-chave da sociedade democrática.

As conjunturas históricas, sociais e políticas fizeram emergir, a partir, da Segunda Guerra Mundial, uma demanda forte de escolarização, graças ao momento de prosperidade vivido

(Lessard; TARDIF, 2008). São criadas em nível internacional políticas e mecanismos para garantir os direitos do cidadão, principalmente o acesso a educação.

Em 1948 a educação foi reconhecida pela ONU como um direito universal a mais na Declaração Universal dos Direitos Humanos³, tornando-se um dos exemplos mais eloqüentes de que, apesar dos avanços feitos, as aspirações igualitárias, que desde então fundamentaram as declarações e acordos sobre direitos humanos, ainda há uma assimetria abismal que separa os princípios que os fundamentam das ações e práticas que deveriam consagrá-los (GENTILI, 2009, p. 1060). Inspirada nas lutas sociais e políticas do século XIX e nas duas grandes Guerras Mundiais, a Declaração da ONU, reconheceu um conjunto de direitos humanos inalienáveis. Esse movimento é caracterizado por Bobbio (1992) de 2ª Geração de direitos. Basicamente o objetivo era garantir aos cidadãos oportunidades iguais na vida pública.

A segunda geração de direitos – do século XX – corresponde à montagem de um mecanismo estatal que dispensa a todos certas prestações sociais consideradas básicas, como a educação, a saúde, as oportunidades de trabalho, a moradia, o transporte e a previdência social (ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2006).

A partir década de 60 ocorre a nível mundial uma efervescência de inúmeros movimentos que reivindicam o direito às identidades, à pluralidade cultural, e, principalmente a liberdade de expressão, o que Bobbio (1992) considera como a terceira geração de direitos.

³ Art. 26. 1. “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional deverá ser generalizado; o acesso aos estudos superiores será igual para todos [...]” (ONU, DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A partir de 1960, desenha-se a categoria de direitos fundamentais da terceira geração ou direitos da fraternidade ou da solidariedade. Estes incluem o direito à comunicação, à paz, o direito de viver num ambiente não poluído, o direito à autodeterminação, ao patrimônio comum da humanidade e ao desenvolvimento. Parte-se do princípio de que toda pessoa tem direito de aprender a compreender o mundo, intervindo na sua construção para, desenvolvendo suas capacidades profissionais, viver dignamente. Numerosas declarações e tratados internacionais indicam que esse direito está em vias de implantação em muitos países, já para a presente geração. (ROSSATO, R., ROSSATO, E.. In. ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2006).

A Declaração de Educação para todos de 1990 trouxe novamente a pauta da universalização do ensino.

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996 é outro marco que dá destaque a educação como um elemento essencial a vida das pessoas e da sociedade. O Estado, de acordo com esse relatório deveria ser o garantidor de acesso a educação, principalmente para os grupos minoritários e menos favorecidos.

A Comissão dedicou também especial atenção tanto à maneira como decorreu a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, realizada em Copenhague em março de 1995, como às recomendações. Ao tratar da pobreza, do desemprego e da exclusão social, esta conferência chamou a atenção para a

contribuição que podem dar as políticas educativas. As orientações traçadas durante esta Cúpula devem ser recordadas, pois esclarecem bem a dimensão social das políticas educativas. Os Estados participantes comprometeram-se, de fato, a promover o acesso universal e equitativo a um ensino de qualidade e a assegurar a todos o mais alto nível de saúde física e mental e os cuidados primários de saúde. Declararam que se empenhariam, sobretudo em corrigir as desigualdades sociais, sem qualquer distinção de raça, nacionalidade, sexo, idade ou limitação física (DELORS, p. 198).

Pelo que afirmam tais documentos de nível internacional os direitos de acesso universal e equitativo ao ensino de qualidade deveriam estar atendidos, porém, as desigualdades sociais em diversas nações do mundo, em especial na América Latina são um desafio difícil de ser encarado. Enquanto que a Declaração dos Direitos Humanos se preocupava mais com a questão do acesso e universalização da educação, a Declaração de Educação para todos, além de reforçar a questão do acesso passa a sinalizar a necessidade de oferecer aos que já acessaram os sistemas de ensino uma educação de qualidade. De forma que o simples acesso a escola formal, não representa por si só, uma inclusão na vida social e, portanto, é preciso ir além.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (Cury, 2002, p. 246).

De acordo com Bobbio (1992), o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.

Educação no contexto das políticas neoliberais na América Latina

Baseados nas reflexões e leituras críticas do Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de Bobbio (1992), Boto (2005) e Gentili (2009), procuraremos evidenciar as incoerências e o distanciamento existente entre as políticas de defesa dos direitos humanos e a realidade educacional da América Latina, demonstrando que, além das políticas de acesso, precisamos seguir lutando por igualdade de condições e oportunidades concretas no campo educacional.

Desde a década de 90 houve uma expansão da escolaridade na América Latina, notícia esta que pode ser celebrada, mas o direito à educação continua sendo negado a latino-americanos por meio da manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento de suas plenas condições de realização. Dentre os fatores que contribuem para produzir a universalização sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais latino-americanos são: a) condições de pobreza e desigualdade de cerca de 180 milhões de pessoas na América Latina⁴; b) segmentação e fragmentação dos sistemas escolares que concentram condições e oportunidades educacionais altamente heterogêneas e profundamente desiguais; c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos marcada por uma concepção privatista e economicista restringindo as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. Assim sendo, a “exclusão incluyente” no campo educacional se produz em parte, devido a combinação desses três fatores.

As políticas neoliberais vigentes, além do desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção de educação como serviço público, vem concebendo a educação como mercadoria dentro da

⁴ Castro, Marta Luz Sisson de, Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 182-188, maio/ago. 2008.

lógica de oferta e procura, gerando as mais diversas formas de “*exclusão includente*”.

Podemos perceber que a educação na América Latina é um direito em risco e que pouco a pouco vai se deteriorando. Essa preocupação foi perceptível e expressa pelos movimentos e organizações da sociedade civil-americana e global, aos participantes da 4ª reunião do Grupo de Alto Nível da Educação Para Todos (EPT)⁵, bem como interpelou à sociedade civil e aos governos de todo mundo, as preocupações e propostas relacionadas aos desafios para o avanço da qualidade educacional. Essas considerações estão baseadas no entendimento de que a educação é um direito fundamental, garantido pelo Estado, e que deve ser assumida como política estruturante de um modelo de desenvolvimento comprometido com justiça social, cidadania e sustentabilidade.

Dentre as diversas constatações destacaremos algumas: Deterioração da educação na América Latina torna-se um desafio evidente já que envolve a qualidade da educação e do processo de aprendizagem, na qual se mantêm intacto o sistema econômico altamente excludente e fonte de profundas desigualdades sociais. A deterioração da educação no continente latino-americano está refletida na baixa qualidade, na diminuição dos orçamentos de educacionais, na precarização das condições de trabalho dos educadores e no estancamento do acesso à educação, ampliando as brechas entre as situações vigentes e as metas dos governos e dos organismos internacionais.

⁵ Evento ocorrido em Brasília-Br, nos dias 08 e 09 de novembro de 2004 onde a UNESCO convocou os participantes do Grupo de Alto Nível da Educação Para Todos. O documento foi elaborado, dentre muitos organismos, pela Campanha Global de Educação; Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação; Conselho Internacional do Fórum Mundial de Educação; Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Brasil). Fonte: ANDES-SN, 22/11/2004.

Dentro deste contexto, os sistemas educativos enfrentam uma série de dificuldades para responder efetivamente às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e desigual, não garantindo a permanência e o direito a aprendizagem de qualidade para a grande maioria dos educandos, nas suas diversas etapas de ensino. Apesar dos avanços com relação ao acesso à educação fundamental nas décadas passadas na América Latina, ainda persistem graves problemas de acesso ao conjunto da educação pública desde a educação infantil ao ensino superior.

Com um modelo educacional baseado na égide europeia implementado na América Latina, modelo este que não leva em conta a realidade social da população latino-americana, tem como consequência a baixa qualidade da educação que reproduz as inequidades aprofundando a exclusão social, política, econômica e cultural no continente, afetando de forma perversa as populações mais marginalizadas. A reflexão aponta que os indicadores hoje assumidos pelos organismos internacionais não aferem os graves problemas da educação no continente, limitando-se apenas às questões de acesso e não captando permanência e sucesso.

Em muitos países, contudo, o aumento dos efetivos é acompanhado pelo aumento do insucesso escolar, como se verifica pelas elevadas taxas de repetência e de abandono. Assim, na América Latina, a proporção de repetências atinge todos os anos 30% do efetivo total, o que provoca um desperdício de preciosos recursos humanos e financeiros. A Comissão pensa que onde há casos de elevadas taxas de repetência e abandono se devem acionar os meios necessários para analisar as causas e tentar encontrar soluções. As medidas a tomar podem consistir, por exemplo, em reformas na formação de professores, numa ajuda financeira, em experiências inovadoras de trabalho de grupo, na introdução de um ensino em equipe ou no recurso a tecnologias que permitam a utilização de materiais didáticos modernos (DELORS, p. 134).

O mesmo grupo reitera que a qualidade em educação é um conceito político, em disputa na esfera pública, que deve ser referenciado nos contextos, necessidades e desafios de uma região,

de um país, de uma localidade. A qualidade é um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades.

Para que haja os efeitos esperados faz-se necessária uma qualidade em educação que garanta aprendizagem, que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, que contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo planeta. Os direitos humanos são universais na medida em que se referem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas muito limitados em sua eficácia e concretude (Bobbio, 1992).

Alguns aspectos que ajudam no déficit latino-americano em quesitos de desenvolvimento precário da educação. **a) o reducionismo da agenda global da educação:** a agenda vem sofrendo um grande retrocesso, pois as metas se tornaram mais tímidas, os prazos para o cumprimento foram estendidos, o financiamento foi limitado e a abrangência se restringiu, estimulando a focalização de políticas públicas “emergenciais” a grupos, países e regiões mais excluídos do planeta, o que não garante as condições concretas para o desenvolvimento e consolidação da educação enquanto política pública universal. **b) a sobreposição de Planos e Instancias Internacionais de Educação:** somente com relação à educação, existem diversas iniciativas com metas referentes a educação em andamento⁶ via

⁶ Iniciativa Via Rápida – IVR (conhecida no âmbito internacional como Fast-Track Initiative) foi lançada em abril de 2002 durante reunião do FMI e do Banco Mundial, pelos Ministros de Desenvolvimento e Finanças, com o objetivo de acelerar o alcance das Metas de Desenvolvimento do Milênio a partir de uma ação mais coordenada e eficaz de cooperação internacional. Especificamente, a IVR busca atingir três resultados: (1) a conclusão universal do ensino primário até 2015; (2) o acesso universal ao ensino primário até 2010 e (3) melhores resultados de aprendizagem. A IVR é liderada pelo Banco Mundial, com o apoio

Grupo de Alto Nível (High Level Group) de Educação Para Todos (EPT). Tal situação gera dispersão de esforços e recursos, falta de efetividade e transparência, desarticulação nos níveis nacionais, dificuldades para a participação da sociedade civil entre outras.

Está, contudo, consciente de que as formas de organização e de gestão da educação não são fins em si mesmas, mas instrumentos cujo valor e eficácia dependem muito do contexto político, econômico, social e cultural. As medidas de descentralização podem ser levadas a cabo tanto através de processos democráticos, como de processos arbitrários e geradores de exclusões sociais. Vários exemplos e, em especial, o da América Latina, mostraram que a descentralização pode reforçar a desigualdade, já existente, entre regiões e entre grupos sociais, e o enfraquecimento do papel do Estado central não permite então desencadear mecanismos compensatórios (DELORS, p. 173-174).

Ao mesmo tempo é questionável a atuação desses organismos que vão na contramão do entendimento da educação como direito universal obrigatório e gratuito, ao focalizar políticas e programas para os grupos mais vulneráveis da população, a partir de uma concepção compensatória e não como um direito de todos. Da mesma forma, o financiamento da educação não pode estar a mercê dos organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, já que este organismo é promotor de políticas de ajuste fiscal que influencia os governos nacionais a retirar recursos de políticas sociais, em especial da educação. **c) a América Latina na periferia da agenda global:** com o empobrecimento da agenda global de educação, ao restringir as metas de educação ao acesso à educação primária, sobretudo dos “pobres entre os mais pobres”, dos quais fazem parte alguns países latino-americanos. Assim, esse lugar periférico decorre da falta de reconhecimento explícito do impacto nefasto das políticas de ajuste fiscal no nosso continente por parte dos organismos internacionais. Tais políticas são

da maior parte dos doadores bilaterais bem como das instituições do sistema ONU, tais como Unesco e Unicef.

reprodutoras de desigualdades sociais, da baixa qualidade e das limitações de acesso da educação pública na América Latina; **d) As políticas econômicas e de ajuste fiscal como obstáculos ao direito à educação:** toda limitação de financiamento continua sendo um obstáculo para a melhoria da educação no mundo, particularmente na América Latina, devido a subordinação às políticas de ajuste fiscal, ao pagamento da dívida externa e à geração de superávits primários. É comprovado de que há uma evidente urgência de mais recursos para a educação pública para que haja um salto de qualidade e acesso bem como para o cumprimento das demais metas da Educação para Todos; **e) Educação como serviço e mercadoria:** acordos internacionais (Tratado de Livre Comércio e a ALCA) comprometendo o direito a educação ao tratá-la como mercadoria, desresponsabilizando os Estados Nacionais e incentivando sua comercialização no mercado mundial, o que torna o cidadão em mero consumidor. **f) a precarização das condições de trabalho e de vida dos(as) profissionais de educação:** ao longo das últimas décadas houve um impacto negativo nas condições de trabalho e de vida dos profissionais de educação. Houve queda acentuada dos níveis salariais, diminuição de benefícios, processos de contratação com base em terceirização, precarização dos ambientes escolares e fragmentação das políticas de formação inicial e continuada. Quadro este que contribui para a baixa qualidade de ensino na América Latina, mesmo que em alguns países houve avanços significativos, mas a realidade ainda está aquém da desejada e almejada nos próprios documentos internacionais.

Na lógica da equidade e do respeito pelo direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais; é sobretudo importante que o Estado possa ter um papel redistributivo, principalmente em favor de grupos minoritários ou desfavorecidos. A garantia da qualidade da educação supõe, por outro lado, que se elaborem normas globais e que se instituem meios de controle (DELORS, p. 175-176).

Diante desse contexto quais seriam as alternativas que garantiriam o direito a educação de qualidade para todos, não só como discurso político, mas como um fato social concreto? Em resposta a essa questão apontaremos algumas possibilidades para melhorar o quadro educacional na América Latina: participação ampla da sociedade civil nas discussões e definições das políticas públicas de educação; gestão democrática dos sistemas de ensino; política de desenvolvimento comprometida com a justiça social; direito a educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida; revisão dos termos da dívida externa e estímulo às políticas nacionais de combate a corrupção; reconhecimento das diferentes necessidades nacionais e locais quanto aos desafios da equidade⁷; resgate do valor e da função social dos(as) educadores(as) através da valorização da profissão que compreende investimentos na formação inicial e continuada, salários justos e participação efetiva na definição das políticas públicas.

Os processos de exclusão social

Como afirmamos anteriormente no texto, basta lembrar que as Américas foram “invadidas e saqueadas”, tiveram seus povos escravizados e/ou aniquilados sob as mais diversas formas de opressão e exploração criando uma forma de dependência do ocidente.

Os países latino-americanos, por exemplo, sofreram a colonização ibérica e por ela conheceram o impacto da Contra-Reforma em face da sua população nativa ou escravizada. Para as elites, tais povos eram “selvagens”, “incivilizados” e “incultos”. Como tais, deveriam ou se conforma docilmente às ordens “superiores” ou se

⁷ Os Estados participantes comprometeram-se, de fato, a promover o acesso universal e equitativo a um ensino de qualidade e a assegurar a todos o mais alto nível de saúde física e mental e os cuidados primários de saúde. Declararam que se empenhariam, sobretudo em corrigir as desigualdades sociais, sem qualquer distinção de raça, nacionalidade, sexo, idade ou limitação física (DELORS, p. 198).

converter aos padrões ocidentais como seres “dependentes” (Cury, 2002, p. 257).

Assim sendo, as elites dos países latino-americanos, preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e manutenção de privilégios, não considerarão a importância efetiva da educação, apesar de que muitos discursos expressam justamente o contrário.

A educação sempre lida com o devir, com o vir a ser, com o utópico. Portanto, a utopia é um elemento intrínseco a educação. Nessa perspectiva o terreno educativo é sempre um campo de disputas e lutas por projetos que melhor respondam as necessidades humanas e sociais de cada período histórico. O direito à educação, como direito declarado e garantido em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Em meio a essas lutas por políticas e projetos educativos identificamos processos contraditórios em relação ao que foi regulamentado pelos países da América Latina em suas constituições.

Os países em desenvolvimento pretendiam, assim, atingir o objetivo da “educação para todos” fixado pela UNESCO. Mas o desenvolvimento da educação consistiu, sobretudo, em dar resposta à crescente procura de instrução escolar, deixando de conceder prioridade à qualidade da educação ministrada. Daí escolas superlotadas, métodos de ensino ultrapassados, à base de aprendizagens memorizadas, e professores incapazes de se adaptarem a métodos mais modernos, como a participação democrática na sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas, fazendo apelo à imaginação. Todos estes problemas constituem, atualmente, obstáculos ao aperfeiçoamento da educação (DELORS, p. 212-213).

Gentili (2009) nos lembra do abismo que separa os princípios presentes na Declaração dos Direitos Humanos das ações e práticas que deveriam consagrá-los. Diz o autor que o processo de escolarização está marcado por uma dinâmica de exclusão incluyente. Esclarece o conceito afirmando que, hoje, a exclusão da escola se recria e assume novas fisionomias. A construção de

processos sociais de inclusão depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter às múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis (Idem, 2009, p. 1061).

A análise da multidimensionalidade dos processos de exclusão permite observar avanços e retrocessos. Dessa forma o autor apresenta algumas teses sobre como compreende os processos de exclusão no campo educacional.

- a) “A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade”. O problema não é mais o acesso a escola, mas as condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema.
- b) “A inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão”. É inegável que na segunda metade do século XX houve um processo de universalização do acesso à escola. Contudo, conforme Gentili (2009) seria apressado considerar que o direito a educação está garantido na América Latina e Caribe. É preciso um cuidado para não fazer desse direito apenas uma estatística que enfeite propagandas governamentais no momento de demonstrar o cumprimento de metas. O perigo está na “universalização sem direitos” (Idem, p. 1064).

Segundo esse autor, três fatores contribuem para produzir a universalização sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais latino-americanos.

a) *Pobreza e desigualdade*. Embora tenha havido uma tendência à diminuição dos índices de pobreza na América Latina, os números são muito altos. Essa pobreza estrutural, afeta mais fortemente a população infantil e juvenil e, inevitavelmente, exerce um impacto sobre o sistema escolar, fragilizando as condições para o exercício do direito à educação. As conseqüências da pobreza

também assolam a população indígena e afro-latina. Sobre o critério desigualdade o autor lembra que “a distribuição de renda na América Latina é a mais injusta de todo o planeta” e “ainda que algumas sociedades consigam reduzir a pobreza, a injustiça social permanece, por décadas...” (idem, p. 1067). O autor chama atenção para outro aspecto interessante que a medida que os pobres tem passado mais tempo na escola, os ricos da mesma forma o fazem. Dessa forma, as melhores oportunidades e alternativas educacionais continuam sendo para os mais abastados da sociedade. Configura-se assim “a produção institucional de um apartheid educacional”.

b) Segmentação e diferenciação dos sistemas escolares. Não há coerência entre a igualdade diante da lei a brutal desigualdade de condições de vida que cada um enfrenta para usufruir as oportunidades que o mercado oferece. A estrutura escolar tem distribuído os bens simbólicos de forma tão desigual quanto são distribuídos os bens econômicos. Condições de possibilidades: a) acesso e progressão educacional diferenciadas; b) desigualdades regionais, raciais, etc; c) herdabilidade das oportunidades educacionais; d) qualidade educacional desigual; e) injustiça curricular; f) oportunidades educacionais desiguais (Idem, 2009, p. 1071).

c) Sentidos do direito à educação.

A afirmação do direito à educação como direito humano fundamental deve estar associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Declaração de 1948 reconhecerá que a educação é um direito humano, um bem público e social, porque ela nos ajuda a nos comportarmos e nos reconhecermos como ser humanos livres e iguais em direitos, a nos tratarmos de maneira fraternal [...] (GENTILI, 2009, p. 1072).

A perspectiva da educação como um fator de produção, segundo esse autor, ampliou a oportunidade de ingresso e a competitividade dos agentes econômicos. Aumentam as

possibilidades de competir pelo domínio dos conhecimentos técnicos e disciplinares, às melhores posições são assumidas pelos que dominarem tais conhecimentos. A associação entre educação e cidadania, educação e política, educação e igualdade dão espaço para a relação entre educação e desenvolvimento, educação e emprego, educação e aumento da renda individual. As concepções socializantes e democráticas dão espaço às concepções privatizadoras e mercantilizadas dos bens educacionais.

Considerações Finais

As considerações acima expostas sobre a realidade educacional latino-americana mostraram que apesar do progresso e avanços feitos em direção ao direito a educação ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

Conforme BOTO (2005), o ensino torna-se paulatinamente “direito público” quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino; O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem a inversão de prioridades – justiça distributiva – para as minorias excluídas, ou seja, que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Necessita-se, portanto, resgatar a dignidade e a efetiva valorização do(a) educador(a), criar planos de carreira dignos, investir pesado em educação e na formação inicial e continuada dos educadores.

Na lei, o direito à educação está assegurado, porém não basta, é preciso ir para a prática efetiva iniciando-se pela efetiva implementação de políticas públicas condizentes com a necessidade educacional de cada país latino-americano. Da mesma forma, o Estado, deve garantir políticas públicas acessíveis e de qualidade às pessoas marginalizadas garantindo igualdade de condições e oportunidades concretas no campo educacional. É necessário que os países busquem sua autonomia através de

políticas efetivas livrando-se da interferência de organismos externos para garantir a autonomia político-educacional de cada nação de modo que a educação no presente-futuro seja construtora dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

Referências bibliográficas

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos. Acessado em 14 de junho de 2011.

ENCICLOPÉDIA de Pedagogia Universitária. V. 2. INEP e RIES, 2006.

PÉREZ GOMES, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

BOTO, Carlota. *A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, p. 777-798. ISSN 0101-7330.

GENTILI, Pablo. *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina*. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.109, p. 1059-1079. ISSN 0101-7330.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SEU MAIS NOVO ATO: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Jasom de Oliveira¹

Resumo: No grande palco onde se conta a história da educação escolar indígena brasileira, vários atos passaram por ele. No primeiro ato, denominado Brasil Colônia, os atores eram os jesuítas com sua educação civilizatória e os povos indígenas eram os povos que necessitavam de educação salvífica. No segundo ato, Brasil República, os atores principais são o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ambos órgãos governamentais que tinham por finalidade educar os indígenas à integração nacional. Mas aí vem o terceiro ato, Ensaio Revolucionário, onde os povos indígenas começam a almejar o protagonismo educacional, através dos movimentos indigenistas não-governamentais. Fatalmente o quarto ato se instaura, Revolução, os próprios indígenas buscam definir e autogerir seus processos de educação formal. A educação escolar indígena, com o intenso envolvimento dos povos indígenas, começa a ser formalizada através dos documentos oficiais, tendo como referência magna a Constituição Federal de 1988.

Eis que agora um novo ato surge, o quinto, uma nova orientação educacional que conduzirá a educação escolar indígena: a educação intercultural. O presente artigo pretende apontar os atores, os documentos oficiais orientadores e regulamentadores que propõem uma educação intercultural para os povos indígenas e as implicações que esta nova proposição traz.

Palavras-chave: educação escolar indígena, educação intercultural, Brasil.

A educação intercultural

A ilustração com uma peça de teatro é uma escolha *infantil* da parte do pesquisador. É infantil porque remete a experiências

¹ Especialista em *Educação, diversidade e cultura indígena* pela Faculdade EST, e mestrando em Teologia pela mesma Instituição, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Endereço eletrônico: jasom_oliveira@hotmail.com.

lúdicas da infância, quando assistia uma peça de teatro e criava uma expectativa surreal sobre os próximos acontecimentos, se comovia com os *mocinhos* sofrendo e se revoltava com os *bandidos* vencendo. A cada ato que iniciava, a esperança da reviravolta, e a cada ato a apreensão de ser este o último, para que os *mocinhos* conseguissem o final feliz.

A história educacional dos povos indígenas será apresentada em atos de teatro. Esta peça se baseará na periodização de Ferreira², com o acréscimo de um ato, e o grande ato será o tempo presente: *a Educação intercultural*.

Primeiro ato: Brasil Colônia

O primeiro ato situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, destacando-se os jesuítas. Neste período predominou a catequese e as ações educativas, com a intenção de dismantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades (BERGAMASCHI, 2004), ou seja, a catequese e as ações educativas com os povos indígenas tinham objetivos bem específicos.

Com o interesse de submeter os indígenas à colônia portuguesa, se utilizou das reduções jesuítico-guaranis, espaços

² Ferreira propõe uma divisão, em quatro fases distintas, da história dos processos educacionais entre os povos indígenas no Brasil. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, destacando-se os jesuítas. A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. A terceira fase inicia-se com o surgimento das organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, visa definir e autogerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 2001).

educacionais criados para evangelizar e civilizar. As reduções, através de aldeamentos e práticas sistemáticas de catequese, que incluía o ensino de leitura e escrita, “[...] tentaram implementar valores adequados ao colonialismo, contribuindo para destruir a nação Guarani e empurrar para longe de suas terras as parcialidades que não se submeteram à ação dos religiosos.” (BERGAMASCHI, 2004, p. 2).

Sendo a cristianização o objetivo primeiro dos missionários jesuítas, segundo Melià, supõe-se que cristianizar é civilizar e civilizar é cristianizar. Nesta lógica, a escola se torna um elemento indispensável neste processo, pois “Todos os modos de vida civilizada que na escola têm um tempo e um lugar privilegiado, são tidos como condições indispensáveis para atingir os objetivos da missão!” (MELIÀ, 1979, p. 46).

Os indígenas habitantes nas terras brasileiras sofreram graves consequências com a colonização promovida pelos portugueses, mas resistiram e sobreviveram. Com a Proclamação da República em 1889 um novo momento histórico nacional se inicia e também uma nova política para a educação entre os povos indígenas do Brasil. Eis que surge o segundo ato.

Segundo ato: Brasil República

Três fatores que influenciaram para esta mudança de pensamento. O primeiro fator foi o contexto continental americano com os seus processos de independência e surgimento de novas nações, onde no Brasil “[...] a ênfase da escola passou a ser a integração dos indígenas no projeto de sociedade nacional – aos valores, às crenças, ao estilo de vida dessas nações –, fundamentado no modelo social e cultural do Ocidente.” (PEREZ, 2007, p. 232). O segundo, a reformulação da política indigenista orientada agora pelos ideais positivistas do começo do século, entrando em cena a preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas no país (SILVA, 2000). Por último, esta mudança na política indigenista, “[...] se deve principalmente

às denúncias nacionais e internacionais do extermínio, da desconsideração das culturas e das políticas injustas em relação aos povos indígenas.” (MARKUS, 2006, f. 62).

Com a mudança do cenário nacional e internacional se faz necessário uma reorientação das ações governamentais. Entre as ações do Governo Federal, dentro das circunstâncias citadas acima, a fundação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN) aparece como opção mais eficaz, encontrada para conciliar os interesses do desenvolvimento capitalista e a preservação da vida indígena (SIQUEIRA; SOUSA, 2005).

Esse órgão ficou responsável por todos os assuntos concernentes aos povos indígenas e é nítido que um dos seus principais objetivos era o de, sistematicamente, integrar os indígenas à sociedade nacional (SCHÄFER; FERRARO, 2007). Hofman (2008) utiliza a expressão “pacificar os povos indígenas ainda resistentes”, buscando ensinar-lhes a falar o português e, em alguns casos, alfabetizarem-se nesta língua, para esta integração dos indígenas.

Em 1967, nos primeiros anos da ditadura militar no país, conforme Markus, perante as “[...] denúncias internacionais de corrupção interna no SPI e massacres de povos indígenas, o governo militar, para evitar a intervenção da Organização das Nações Unidas (ONU), é obrigado a substituir o SPI por um novo órgão.” (2006, f. 63). Surge, assim, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Segundo Hofman (2008), apenas alteraram-se as estratégias de atuação do órgão que a precedeu, continuando os objetivos do SPI e ampliando em grande escala a exploração nas terras das reservas por meio da gerência de postos indígenas, cuja diretriz era um política de cunho empresarial e funcionalista.

Terceiro ato: Ensaio Revolucionário

Nos anos 70, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, como a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP). Três fatores foram fundamentais para o surgimento destes, e outros, movimentos:

O primeiro fator era de proporção interna, com a situação extrema dos povos indígenas, tendo seus territórios invadidos, sua cultura ridicularizada e desprezada, e caminhando para o extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados. O segundo, externo, com o começo de articulações de um movimento, da própria sociedade majoritária não-indígena, de resistência e oposição ao regime militar ditatorial que o país estava vivendo, para lutar por mudanças e transformações da realidade sociopolítica e econômica. O terceiro, continental, principalmente sul-americano, nas tensões existentes entre sistemas políticos e econômicos, a partir de um paradigma socialista, e reações violentas das classes dominantes, impondo regimes ditatoriais, impondo a repressão, a perseguição, a tortura e a violência institucionalizada. Assim, intercâmbios de solidariedade que visassem a luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social foram sendo criados (SILVA, 2000).

Com o apoio dos movimentos indigenistas, as lideranças indígenas começaram também a se articular, e em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, ocorre a formação do movimento indígena. A atuação das ações não-governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena “[...] fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar.” (FERREIRA, 2001, p. 87).

Quarto ato: Revolução

Com a organização dos movimentos indígenas, lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, tendo a iniciativa de autogestarem as mais diversas problemáticas. A partir de 1985 o movimento indígena começou a se mobilizar em torno da Constituinte. O movimento convocou assembleias e grupos de trabalho foram criados em nível nacional para apresentar propostas baseadas nos anseios das comunidades. Exemplo de reivindicação para a educação, “Coordenação do Movimento Indígena”, em 1984:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo Brasileiro nos dê condições para frequentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular. (FERREIRA, 2001, p. 89)

Em outubro de 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, carta magna brasileira, foi promulgada. Foram conquistadas medidas significativas na Constituição, destacando-se, a diversidade cultural, jamais reconhecida nas constituições anteriores (MARKUS, 2006), apenas indireta e provisoriamente, quando se propôs integrar as sociedades indígenas à comunhão nacional (FERREIRA, 2001). Em relação à educação e a diversidade cultural, os artigos 210, 215 e 231 contemplaram os povos indígenas (BRASIL, 1988). Com a Revolução, novos caminhos foram possibilitados e o quinto ato se instaura.

Quinto ato: Educação intercultural

Documentos educacionais brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o Resolução n.3 e Parecer n. 14, ambos de 1999, o Plano Nacional de Educação, de 2001, o Documento Final da I Conferência de Educação Escolar indígena, de 2009, o Documento Final da

Conferência Nacional de Educação 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, de 2010,³ utilizam o termo *intercultural* em suas propostas/diretrizes.

O projeto de transformação intercultural da filosofia proposto por Fornet-Betancourt procura colocar a filosofia a serviço do diálogo com as culturas. Para Méndez (2009), essa “ministerialidade”, se atribuída à educação, proporia uma transformação intercultural da pedagogia.

Para se ter uma educação transformada, é necessária fazer do *tempo* e do *contexto* ingredientes básicos da práxis pedagógica e reconhecer, conseqüentemente, a gama e respectividade de saberes. Também exige promover o *diálogo*, desenvolver a palavra, aprender a escutar, fazer da aprendizagem uma prática cooperativa e solidária que depende necessariamente das outras pessoas. Por último, a educação deve *questionar* a cosmovisão correspondente de um mundo global homogeneizado, pensado e construído com o molde do mercado. A referência para a construção deve ser a *vida*, uma educação a serviço dela, que ajuda a superar o encontro assimétrico entre as culturas, que promove relações humanizadas.

A educação intercultural deve estar à serviço da negociação cultural, que *enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder* entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas comunidades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule *políticas* de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2009).

O prefixo “inter” expressa uma interação positiva que busca suprimir barreiras entre povos, comunidades étnicas e grupos humanos, onde a interculturalidade não pode ser definida somente como duas culturas em contato que se mesclam ou se integram,

³ Todos os documentos citados estão referenciados no final do artigo.

mas tem a ver com os múltiplos processos culturais que tendem à hibridação ou à identificação diferenciada (CECCHETTI; POZZER; RISKE-KOCH, 2009).

A educação fundada na perspectiva intercultural é um *processo*, ou seja, um caminho aberto, complexo e interdimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e dimensões que interagem ininterruptamente entre si, não é possível compreendê-las isoladamente. Essas dimensões e fatores são os sujeitos e os grupos sociais, a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas, ou seja, o que nos envolve cotidianamente (FLEURI, 1999).

O questionamento que surge dos documentos educacionais que tratam desta orientação intercultural é que a proposta situa-se exclusivamente às políticas educacionais indígenas, deduzindo que esta proposta é exclusiva à educação indígena, sendo que a educação intercultural é de caráter pleno, abarcando todos os níveis e modalidades educacionais. A perspectiva se dá no encontro, necessitando no mínimo de dois sujeitos, e ela acontece na relação em várias direções, em várias trocas, e não somente em uma direção, como está sendo focalizada a proposta unicamente com os povos indígenas. A proposta educacional nos documentos é intercultural, no entanto, sua organização tem o direcionamento multicultural.

Tubino (2005) compreende que esta prática intercultural não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. O autor chama este tipo de *interculturalidade funcional* e trata de diferenciar da *interculturalidade crítica*. Walsch aponta a interculturalidade funcional, juntamente com o multiculturalismo neoliberal, como mecanismos de poder de corte funcional que “permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial.” (2009, p. 13).

O quinto ato não terminou...

Os planos nacionais e os documentos educacionais brasileiros inseriram em seus corpos a educação intercultural. Da mesma forma que a educação intercultural é processo, a correta aplicação da mesma também o é. E neste processo se deve buscar a necessária clareza da proposta.

A educação cultural está prescrita em lei, portanto, é uma vitória importantíssima para a orientação educacional dos povos indígenas, que proporciona o protagonismo, também prescrito. As incongruências destacadas não minimizam as vitórias já conquistadas. Porém, Walsh (2009) alerta que estas conquistas podem ser vistas ao mesmo tempo como vitórias ligadas aos desenhos globais de poder, capital e mercado, ou seja, mecanismos proporcionados para silenciar os verdadeiros debates que deveriam ser promovidos pela perspectiva intercultural.

Reconhecimento não é o suficiente, necessita estar acompanhado de políticas de valorização, de acesso a oportunidades, de representação nos espaços públicos, para que esses sujeitos possam conquistar uma cidadania plena na sociedade (CANDAUI, 2008).

Este ato está acontecendo. Esta peça de teatro, com os séculos, foi se tornando democrática. Todos podem e devem participar dela: atores, platéia, e também o rapaz da lanterna. Isso é educação intercultural.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e Memórias da Educação no Brasil*. v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 13 p. (Este texto foi distribuído pela autora na forma impressa, folha tamanho A4, numerado da página 1 à página 13, na disciplina “Educação no contexto indígena”, no

curso de especialização Lato Sensu “Educação, diversidade e cultura indígena” na Faculdades EST, na 1ª etapa realizada em janeiro de 2009).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. Câmara de Educação Básica – CEB. *Parecer n. 14/1999a*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 07 jul. 2011.

_____. Câmara de Educação Básica – CEB. *Resolução n. 3/1999b*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 07 jul. 2011.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar indígena*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.google.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Câmara de Educação Básica – CEB. *Resolução n. 4/2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. *Documento Final*. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes, estratégias de ação. Brasília, 2010a. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos e Educação Intercultural. In: *XIV ENDIPE- Trajetórias e Processos de Ensinar e*

Aprenderlugares, memórias e culturas, 2008. XIV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso em Santa Catarina: exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. *Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisa e perspectivas pedagógicas*. Blumenau; São Leopoldo: Edifurb; Nova Harmonia, 2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, mai.-ago. 1999. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/183/183>. Acesso em: 05 ago. 2011.

HOFMAN, Angela Ariadne. O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do Oceano é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 73-84.

MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escolar indígena*. Blumenau: FURB, Dissertação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MELIÀ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. *Educação intercultural e justiça cultural*. Traduzido por Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

PÉREZ, Andréa Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, p. 227-244, jan/jun. 2007.

SCHÄFER, Abraão Nilo Givago; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização e Analfabetismo Indígena no Brasil. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. In: *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 1.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 95-112, jan./fev./mar./abr. 2000.

SIQUEIRA, Eranir Martins de; SOUSA, Neimar Machado de. A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a história dos Guarani/Kaiowá. In: *XXIII Simpósio Nacional de História – História Guerra e Paz*, Londrina/PR: Editora Mídia, 2005. Disponível em: www.anpuh.uepg.br. Acesso em: 15 mai. 2009.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de educadores agustinos*, Lima, Peru, enero 2005. p. 24-28. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 13 mar. 2011.

WALSCH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria Ferrão(org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: EL PIBID

María Josefina Israel Semino¹

Resumen: El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la *Universidade Federal do Rio Grande – FURG* fue desarrollado con el objetivo de motivar al docente en su profesión, a través de la inmersión de los licenciados en la realidad de las escuelas y de los liceos públicos del municipio de Río Grande en *Rio Grande do Sul*, Brasil. En la actualidad los estudiantes de la universidad así como los profesores aprenden mutuamente y los beneficios de este intercambio lo reciben tanto los estudiantes de primaria y secundaria como los estudiantes universitarios involucrados en dicho programa: 1. El estrechamiento de los lazos entre la red universitaria y la red escolar; 2. La promoción de una formación docente comprometida con la calidad de la enseñanza en la escuela y en la universidad pública; 3. La formación continua de los profesores involucrados; 4. La creación de nuevas metodologías, el uso de los recursos de las TICs y el apareamiento de prácticas docentes innovadoras; 5. Un trabajo interdisciplinar y transcultural que transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: E/LE, Docencia, PIBID.

¹ Profesora posdoctora de la *Universidade Federal do Rio Grande (FURG, Rio Grande, Brasil)* y fundadora del Curso de Español en el Instituto de Letras y Artes (ILA) donde trabaja hasta hoy. Su tesis doctoral se intituló: “La hipótesis de la escala invertida de interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera: un estudio con alumnos brasileños”. Su investigación se ocupa principalmente del contacto entre lenguas (en especial del español con el portugués), de la lingüística aplicada, de la formación crítica de profesores y de la enseñanza del español como lengua extranjera en sus aspectos lingüísticos, pragmáticos y culturales. Ha publicado varios artículos impresos o electrónicos, dos libros intitolados: *Español y portugués: desenredando las lenguas. Guía para profesores y alumnos brasileños* y *El cuarteto en acción. Leer, comprender, hablar y escribir en español*. Coordina actualmente un grupo de investigación y también el Subproyecto Institucional de Español del PIBID. Ha desarrollado numerosos proyectos de extensión, enseñanza e investigación en esas áreas. E-mail de contacto: dlamji@hotmail.com.

Introducción

El Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la *Universidade Federal de Rio Grande* (FURG) es un proyecto institucional conformado por varios subproyectos en diferentes áreas de enseñanza. En cada subproyecto se desarrollan acciones específicas del área/licenciatura que le concierne y los becarios *pibidianos* proponen actividades semanales en las escuelas que les permiten desarrollarse como docentes, realizar experiencias metodológicas diferenciadas y prácticas docentes innovadoras mediante el uso de las tecnologías de la información – TICs. En la escuela tienen el apoyo del profesor supervisor y en la universidad el del profesor coordinador. Los becarios tienen que cumplir 20 horas semanales en instituciones de enseñanza primaria y secundaria.

El objetivo del programa es el de mejorar la calidad de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. El PIBID desea motivar al discente en su profesión, a través de la inmersión de los alumnos universitarios en la realidad de las escuelas y de los liceos públicos del municipio de *Rio Grande*, en el estado de *Rio Grande do Sul* – Brasil. Sólo podrán ser becarios del programa aquellos alumnos que cursen las carreras de licenciatura, que en Brasil son las que habilitan a ejercer la docencia.

El programa quiere garantizar la capacitación práctica de estos profesionales y así cumplir con los principios éticos y democráticos que orientan la misión de ofrecer una elevada calidad de la enseñanza universitaria a través de acciones educativas en la comunidad local. Esta misión tiene por objetivo generar una mejor calidad de vida de las personas y por consiguiente, obtener el desarrollo de la región en que se inserta.

El PIBID del 2010 (edital del 2009) y el del 2011 (con siete cursos: química, física, matemáticas, biología, geografía, educación física y francés) cuentan actualmente con trece cursos de licenciatura en total. Sus becarios, profesores supervisores y coordinadores atienden a escuelas municipales y estatales de la

red pública de enseñanza. Son más de 4.000 alumnos que participan de las actividades de los proyectos. En abril de 2010 ingresaron al Programa Institucional seis cursos de licenciatura: portugués, pedagogía, arte, inglés, historia y español.

Nuestro subproyecto es el de español, que solamente existe gracias a la ley 11.161 que permitió e hizo obligatoria la enseñanza del idioma español en las escuelas. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, se enseña español sólo una hora/aula por semana, puesto que el español y el inglés han dividido las miserables horas aulas que les ha tocado a las lenguas extranjeras.

El equipo de *pididianos* de español se compone de 12 becarios, dos profesoras que trabajan en las escuelas como supervisoras de las actividades de los alumnos universitarios y una profesora de la FURG coordinadora. El PIBID de Español atiende dos escuelas estatales, la escuela Silva Gama y la escuela Lília Neves, que juntas suman aproximadamente 1500 alumnos.

En las dos escuelas empezamos nuestro trabajo en abril, y hoy podemos observar que el programa cumplió parte de sus objetivos porque: a) el trabajo de los universitarios en las escuelas aseguró el estrechamiento de los lazos entre la red universitaria y la red escolar; b) los talleres que desarrollamos en las escuelas nos mostraron una formación docente comprometida con la calidad de la enseñanza en la escuela y en la universidad pública; c) el interés y la participación de profesores y alumnos universitarios en cursos y eventos promovió la formación continua de los profesores en ejercicio involucrados en la propuesta; d) la creación de nuevas metodologías; e) el uso de los recursos de las TICs y, f) el apareamiento de prácticas docentes innovadoras interrelacionadas e integradas a la realidad social de cada liceo, les garantizó una enseñanza de mejor calidad a los alumnos. No obstante, el trabajo interdisciplinar y transcultural que transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje en los institutos que participan del programa todavía no ha logrado todos los objetivos.

En la actualidad tenemos una realidad en la que los estudiantes de la universidad y los profesores aprenden mutuamente y los beneficios del intercambio lo reciben tanto los estudiantes de primaria y de secundaria como los estudiantes universitarios involucrados en dicho programa. Esta experiencia positiva es la que queremos compartir en este trabajo.

Marco teórico

El Proyecto Político Pedagógico de la *Universidade Federal do Rio Grande* tiene una filosofía y una política institucional que apunta al ecosistema costero. Las licenciaturas se inscriben en una historia de 50 años de vida académica. En este largo período muchas huellas han quedado a través de los diversos cursos y actividades extensionistas desarrolladas en el macro y micro ambiente universitario.

Por lo tanto, fue a partir de una historia de muchas improntas que durante la caminata se gestó el PIBID. Del *Club de Ciências*² hacia al *CEAMECIN*³, entre *Pangea*⁴ y *Escuna*⁵ llegamos

² Criado desde 1981, seu objetivo inicial era de realizar o entrosamento entre estudantes da Licenciatura de Ciências com a realidade do ensino, porém priorizava um ensino não vinculado aos métodos tradicionais, mas a métodos que proporcionassem aos alunos experiências inovadoras. A partir do resultado do trabalho, fez-se evidente a necessidade de estabelecer a relação mediante ações de estudo e aprendizagem compartilhada entre a rede pública estadual e municipal de ensino e a rede federal.

³ El Club de Ciências originó el *CEAMECIM (Centro de Educação Ambiental em Ciências e Matemática)*, que ha mantenido acciones interinstitucionales para la formación de profesores de Ciências en proyectos como el de la *Red Acomecim* (1981-1995), el proyecto Ciudadano (1997-2001) y el proyecto Cíberciências (2003 -2007).

⁴ Fue creado con el propósito de establecer el diálogo entre la red básica de enseñanza y los diferentes cursos de licenciatura, el grupo *Pangea* planificó una propuesta para las prácticas basada en la realidad escolar y la académica. Algunos conocimientos fueron defendidos como fundamentales y por ello, nuevas asignaturas se les añadieron a la grada curricular, entre las que podemos

al CFOP⁶ y luego al *Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID)* y a la UAB⁷.

Este programa tiene en cuenta la realidad educativa brasileña, especialmente la enseñanza pública primaria y secundaria en la región sur del país que posee un bajo nivel educativo. El PIBID se creó para mejorar la situación de los liceos y de las escuelas del Brasil. Según los resultados de las investigaciones del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica – Saeb y del Censo Escolar 2007, con relación al Índice de Desarrollo de la Educación Básica – IDEB, el municipio de *Rio Grande*, nos presenta los siguientes números: 3,9 en los años iniciales y 3,3 en los últimos años de la secundaria. En la primaria, la investigación nos mostró 4,5 en los primeros años de la primaria y 3,7 en los últimos años.

Los desfavorables resultados en la educación se deben al hecho de que la región posee un índice de desarrollo socio-económico comparable al de las regiones pobres de Brasil, un dato

mencionar: Elementos Sociológicos y Filosóficos de la Educación, Psicología de la Educación, Didáctica, Políticas Públicas de la Educación, Producción Textual, Práctica Supervisionada.

⁵ El proyecto Escuna (escuela, comunidad y universidad) desarrolló la formación inicial y continuada de los profesores a través de la inserción de la metodología de proyectos de aprendizaje e informatización en la red estadual y municipal de Río Grande.

⁶ CFOP (*Centro de Formação e Orientação Pedagógica*): foi pensado como um espaço disponível a toda a comunidade acadêmica destinado à criação de programas de educação para as comunidades próximas. Um espaço de formação continuada e aperfeiçoamento universitário.

⁷ UAB (Sistema de Universidade Aberta do Brasil) O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. <http://www.uab.furg.br>.

que refleja la mala distribución de renta y el empobrecimiento de su población. Eso le confiere a la región sur de *Rio Grande do Sul*, el 19° lugar en la educación, el 16° en la renta, el 23° en la salud y el 6° en el saneamiento básico (Fundación Nacional de Estadísticas Económicas de *Rio Grande do Sul* – FEE, 2008). La falta de profesores, es otro elemento que contribuye para las bajas medias del ENEM y del IDEB en Río Grande, pues aunque muchos alumnos empiecen los cursos de licenciatura (37%), pocos los concluyen, la FURG tiene 26,2 % de índice de evasión general entre sus estudiantes.

Por estos motivos la FURG aprobó en el 2006, 2007, 2008 y 2009 el Programa de Consolidación de las licenciaturas del MEC/SESu/DEPEM, cuyos objetivos son, entre otros, el trabajo permanente con el discente universitario en la realidad escolar, buscando relacionar la teoría con la práctica, para que él la experimente y con ella pueda aprender junto con los profesores de los colegios antes de sus prácticas, de manera que haya un intercambio de conocimientos, una vez que el universitario tiene las nuevas teorías y todas las novedades del mundo universitario, y el profesor toda la experiencia de los años de su profesión. La práctica ayudará al alumno de la facultad a mejorar el proceso de construcción de su concientización sobre la misión que tiene un profesor. Según Freire, debemos “*sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la*”. (1996:07)

Según Galiuzzi (2002) las acciones⁸ del proyecto institucional están previstas para dos años y abarcan las acciones de

⁸ 1) El desarrollo de un ambiente virtual en la plataforma Moodle para la gestión del proyecto institucional y de los dos subproyectos, articulando el PIBID del 2010 con el PIBID del 2011. 2) El desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, con el uso de las TICs, uniéndolas a *Prodocencia*; 3) La

los subproyectos, con la intención de integrar la educación superior (de la universidad) con la educación básica (de las escuelas del sistema público) con la finalidad de promover lazos sólidos y comprometidos del futuro docente con la escuela pública, además de la formación continua de los profesores en ejercicio que participan de la propuesta. Por consiguiente, los estudiantes de la primaria y de la secundaria también se beneficiarán, visto que construirán de manera diferente el saber, es decir, a través de los talleres de enseñanza que utilicen las nuevas metodologías y trabajen con las prácticas pedagógicas de cuño innovador con el uso de las TICs. A éstas siempre se las deberán conectar con la realidad local de las escuelas contempladas en el proyecto.

Sobre esa base hemos propuesto para la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil, la metodología que hemos denominado “Pedagogía identitaria y de inmersión intercultural” (2007:67-86) que reposa en los siguientes ejes: a) los alumnos parten del re-conocimiento de rasgos importantes de su propia cultura (brasileña), para acercarse a la cultura del otro (uruguayo, por ejemplo), b) los alumnos hacen un viaje de inmersión en la cultura del otro (viaje a Uruguay, por ejemplo), c) identifican las similitudes y diferencias entre su cultura y la ajena,

organización de un sistema de registro de los procesos formativos de los participantes en el Moodle en el que ellos puedan relatar la historia del proyecto, de los subproyectos y de sus productos, aprendizajes y resultados; 4) Un encuentro inicial de todos los participantes de los subproyectos para aclararles sobre la sistemática de trabajo; 5) Los encuentros mensuales con un coordinador de cada subproyecto, con los profesores y los becarios, los que sumarán ocho encuentros anuales que acompañarán los portafolios del subproyecto y los de la coordinación de los docentes supervisores. 6) Los encuentros bimestrales con los coordinadores de subproyectos para la evaluación de los subproyectos y del proyecto institucional, promoviendo una integración interdepartamental e interdisciplinar, en un total de dos encuentros anuales, con el registro en acta de reunión. 7) La producción de los relatos semanales de sala de aula en el formato del Encuentro de Investigación en la escuela; 8) La producción de historias semestrales sobre la sala de aula.

en especial en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, d) reflexionan sobre su práctica para tratar de hacerla más productiva, más problematizadora y más emancipadora, y e) (esperamos) que como actuales o futuros docentes (de español como lengua extranjera), los alumnos practiquen una enseñanza con esas características.

También nos hemos basado en una metodología a la que denominamos “Telaraña” (2010) con un abordaje constructivista y cognitivista al mismo tiempo.

Tales métodos los situamos más allá de los métodos de la llamada pedagogía tradicional y nueva (gramática-traducción, directo, audio-oral, audiovisual, comunicativos, no ortodoxos, enfoque por tareas) tratando de superar las contribuciones de ambos. Tenemos la intención de que sean métodos, al igual que lo propone Dermeval Saviani (1985: 72-73) que

“estimulen la actividad e iniciativa de los alumnos sin renunciar, sin embargo, de la iniciativa del profesor; favorezcan el diálogo de los alumnos entre sí y con el profesor pero sin dejar de valorizar el diálogo con la cultura acumulada históricamente; tengan en cuenta los intereses de los alumnos, los ritmos de aprendizaje y el desarrollo psicológico pero sin perder de vista la sistematización lógica de los conocimientos, su ordenación y gradación a los efectos del proceso de transmisión-asimilación de los contenidos cognitivos”.

Así, de Dermeval Saviani (*id.*) rescatamos los cinco pasos de la educación problematizadora, a saber, partiendo de la práctica social del profesor y de los alumnos, hace el censo de las grandes cuestiones que de ella hacen parte, para poner los instrumentos (conocimientos-contenidos) que la humanidad ha construido a lo largo de la historia al servicio de su comprensión y transformación, a lo que sigue el momento de la ‘catarsis’ (que interpretamos como el momento de la comprensión mejorada de la problemática abordada); y todo ese proceso desemboca en la práctica social del profesor y sus alumnos (que es la misma del principio y al mismo tiempo ya no es ni será la misma a causa del enriquecimiento del

pensamiento y de la acción generados a lo largo del proceso de ‘cinco pasos’).

A su vez, de Paulo Freire (1982:145) retomamos el concepto de educación problematizadora “destinada a ser instrumento y componente del proceso de construcción de un orden sin opresores ni oprimidos, se centra en el ejercicio conjunto dialogado entre educador y educando viéndose como un proceso de concientización, concebida como una unidad indisoluble entre el “develamiento crítico de la realidad” (en sus componentes opresivos) y “la acción transformadora sobre la misma, rumbo a una sociedad sin opresores ni oprimidos”.

Experiencia y resultados

La carrera de español comenzó en la FURG durante la década de los años 90, período en que el idioma español adquiere una relevante importancia en la economía y la política brasileña gracias al MERCOSUR⁹, a la ALADI¹⁰ y actualmente sobre todo a la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas) y al ALBA

⁹ Tratado de Assunção, assinado pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991, pelo que se cria o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que tem como idiomas oficiais o espanhol e o português: “*Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o espanhol e o português e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede em cada reunião*”. Se puede leer el texto completo en castellano en: [http://www.rau.edu.uy/merco sur/tratasp. htm](http://www.rau.edu.uy/merco%20sur/tratasp.htm).

¹⁰ Associação Latino Americana de Integração, ou ALADI, é um organismo intergovernamental com sede na cidade de Montevideu, no Uruguai, que visa contribuir com a promoção da integração da região latino-americana, procurando garantir seu desenvolvimento econômico e social. É o que consta no art. 2º do Tratado de Montevideu de 1980, que criou a ALADI. Hoje, a ALADI é o maior grupo latino-americano. São doze os seus países-membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, que representam juntos mais de 20 milhões de quilômetros quadrados, e mais de 500 milhões de habitantes. Em: <http://pt.wikipedia.org/wiki>.

(Alianza Bolivariana de los pueblos de nuestra América) integrada por Venezuela, Nicaragua, Cuba, Ecuador, Bolivia y algunas islas del mar Caribe (San Vicente y Granadina, Antigua y Barbuda y Dominica). . El español sigue creciendo; quizás eso se deba al hecho de que el interés por una lengua está relacionado con la cantidad de oportunidades, para la ascensión profesional y con los mejores salarios que el idioma podrá ofrecer en el futuro. (Aparte de que el bilingüismo, según los expertos, facilita el mejor desarrollo mental. Y por esta razón los psicólogos del aprendizaje lo recomiendan porque los bilingües suelen poseer una maleabilidad y flexibilidad cognitivas superiores a los monolingües).

Laseca nos dice que

“Hoy, después de la promulgación de las reformas legislativas analizadas, el español se imparte y se estudia en todo el país, tanto en niveles universitarios como no universitarios y, asimismo, tiene gran importancia en el ámbito de la enseñanza no reglada: academias o cursos de variada naturaleza. Todos los estados han realizado, con desigual fortuna, actuaciones específicas para su enseñanza”. (LASECA, 2009)

A pesar de eso, sabemos que una hora de clase por semana no es suficiente para poder aprender una lengua extranjera. Por esta razón, además de la ley 11.161, contamos con el programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y su subproyecto de Español, que también han garantizado el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua española en el universo escolar y universitario brasileño. Por ello, nos gustaría compartir el trabajo que hemos realizado en las escuelas Silva Gama y Lília Neves.

La primera actividad del equipo de español involucró la producción, la confección de un cuestionario y la aplicación de sus encuestas para un posterior análisis de la opinión de los padres, alumnos y profesores de ambas escuelas. Enseguida observamos el espacio físico de los dos colegios, sus recursos materiales y

diagnosticamos la situación; seguramente las escuelas no se encuentran entre las peores de la región con respecto a su infraestructura; sin embargo, se nota la degradación de su aspecto visual (pintura y conservación del patio) y su mobiliario (sillas y mesas).

Sus bibliotecas aunque tengan escasas obras clásicas de la literatura regional, nacional y universal, y principalmente pocos libros de lenguas extranjeras, ofrecen un ambiente acogedor y de buenas condiciones para el estudio.

Nos pareció que el grupo de alumnos estaba más unido que el grupo de los profesores y que existía una situación de conflicto entre algunos grupos de alumnos y profesores. También percibimos un cierto descontento por parte de los profesores con su situación laboral y financiera, lo que de cierta manera influye en un compromiso menos significativo por parte de ellos en la búsqueda de una enseñanza de mejor calidad; un escenario comprensible si consideramos una historia de bajos salarios que hace que el profesor tenga que impartir muchas horas de clase para más grupos que lo que su capacidad humana puede soportar. Frente a esta situación, uno de los trabajos del equipo *pididiano* es el de ayudar al profesor en la creación de planes de clase y materiales didácticos con temas de actualidad y de rescate de los valores sociales.

Después del diagnóstico escolar los estudiantes empezaron a asistir a las clases en diferentes grupos; luego, cada universitario se encargó de dos grupos y se debía hacer responsable por las actividades específicas de los mismos. Muchas actividades a corto, mediano y largo plazo ya habían sido planificadas por el equipo del PIBID de antemano en los encuentros mensuales. La primera tarea a corto plazo que desarrollamos fue la confección de grandes carteles basados en el tema “*Digo lo que pienso*” donde todos escribieron frases y dichos en español que los identificaba como grupo. Los carteles se presentaron en la Semana Cultural e Identitaria que se realizó en ambas escuelas. Entre las tareas a corto plazo también realizamos talleres de *Cine Hispanoablante* y de

Cocina hispánica. Un viaje al Chuy con los alumnos fue realizado y también está previsto otro viaje para este año. Hicimos un sorteo entre los alumnos que tenían los mejores promedios y salió un ómnibus de cada colegio, uno de *Lília Neves* y otro de *Silva Gama*. Esperamos que en el futuro muchas actividades se puedan realizar entre los liceos uruguayos y los brasileños, incluso intercambios.

También desarrollamos el taller “*El mundo en líneas*”, que abarcó la interpretación y la producción de textos a partir de diferentes géneros textuales, incluyendo la fotografía, la pintura, la música y los videos, a través de un curso de extensión titulado “Intégrate a la cultura hispana”.

A mediano y a largo plazo planificaremos un trabajo colectivo para la reconstrucción y el mantenimiento de la infraestructura de ambas escuelas: “*Queremos un futuro multicolor, ayúdanos a reconstruir nuestra escuela*”. El profesor de filosofía (en la escuela Silva Gama de Cassino ha hecho grupos de limpieza y de concientización ecológica). La propuesta del PIBID es la de un trabajo interdisciplinar y multidisciplinar. Por ello, lógicamente ya nos hemos unido a los docentes de otras áreas (Química y Biología) para desarrollar actividades de Educación Ambiental con algunas dimensiones de la sustentabilidad¹¹. Para la propuesta de renovación de la sede escolar buscaremos el apoyo y las donaciones de instituciones locales, así como la ayuda del departamento de prensa de la FURG para la divulgación de la campaña que se hará a partir de una *kermesse* de los colores entre los estudiantes. Un espacio natural externo que hay en la escuela y que intitulamos “*Nuestro Rincón*” será rehabilitado con la plantación de flores y plantas. Es importante observar que la *kermesse* no sólo pretende mejorar el espacio físico, sino también cambiar el “espacio interno de las personas”, “el alma”, buscando

¹¹ La escuela Silva Gama trabajará sobre “La percepción de la problemática socioambiental” y la escuela Lília Neves sobre el tema “El ser humano, el medio ambiente, naturaleza y sociedad”.

integrar a los docentes y a los alumnos en pro de un único objetivo, recreando los lazos de amistad y respeto.

Hemos desarrollado todas las actividades en lengua española. Sabemos que la caminata es larga y todavía no tenemos seguridad del porcentaje de éxito que tendremos; hasta el momento nos fue muy bien, pero hace poco que empezamos. Para finalizar, queremos decir que no hay fronteras, ni barreras cuando la educación se construye con amor y dedicación.

Referencias bibliográficas

AQUINO, Julio R. Groppa. *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. En: _____ (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALIAZZI, M. C. “O professor na sala de aula com pesquisa” En: Moraes, R. e Mancuso, R. *Pesquisa em sala de aula*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002:275-293.

LASECA Martínez – Cachero A. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasil: Thesarus, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SEMINO, M. J. Israel. *El método Telaraña en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Em VI Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (SENALE). “Linguagens: Metodologias de Ensino e Pesquisa”. Pelotas: UCPel, 2010. [<http://www.ucpel.tche.br/senale>]

_____. *O educador, a cultura e o ensino do Espanhol como LE no Sul do Brasil.*, En: Cadernos do XI CNLF (Congresso Nacional de Lingüística e Filologia), vol. XI, n° 2, p. 67-86. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2007.

_____. *Español y Portugués: desenredando las lenguas. Guía para profesores y alumnos brasileños.* Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009 (Consultado el 16 de julio de 2010).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: PERSPECTIVAS PARA O MUNDO DO TRABALHO

Thayane Cazallas do Nascimento¹
Roseli Bernardo S. dos Santos²

Resumo: Este artigo tem como objetivo promover uma análise sobre os condicionantes responsáveis pela formação profissional, com ênfase na categoria de jovens e adultos. O estudo busca enfatizar elementos constitutivos que contribuíram na instrução de trabalhadores para o desempenho de atividade no atendimento das demandas do mercado competitivo até o processo de uma formação que atenda não só os interesses empresariais, mas uma formação do indivíduo por inteiro, que esteja vinculado a reflexão sobre a ação. A metodologia procede numa abordagem do materialismo dialético mediante os atores que transitam a realidade objetiva do mundo do trabalho.

Introdução

A formação profissional sistematizada em Instituições de ensino vem se fortalecendo nas últimas décadas devido às exigências no mercado capitalista, no qual tem provocado sérias discussões por parte de educadores progressistas atuantes nos movimentos sociais. Neste sentido, pode-se afirmar que a idéia de preparação profissional se constitui diante de uma concepção de aprendizagem tecnicista que se fortaleceu como forma de preparar as classes menos favorecidas para atender os interesses de uma minoria atuante na concepção liberal.

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade do Rio do Vale dos Sinos- Unisinos/RS. Graduada em Ciências Sociais- Universidade do Vale do Itajaí-Univali - SC.

² Doutoranda em Ciências Sociais – Universidade do Rio do Vale dos Sinos- Unisinos/RS. Professora do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR.

Este documento tem como objetivo proporcionar reflexões sobre os novos rumos da formação profissional na perspectiva de jovens e adultos no mundo do trabalho e seus entraves dentro de uma nova conjuntura no que tange a realidade social e política da atualidade. Com isto, considera-se as possíveis transformações dos sujeitos para o mundo do trabalho em que está em jogo as novas abordagens pedagógicas que se estabelecem como forma de romper com os paradigmas da educação tradicional.

Para que se tenha uma compreensão maior sobre os rumos de uma educação transformadora é necessária uma formação docente, em que se busque novos mecanismos em que este não seja um sujeito, que apenas deposite conteúdos descontextualizados da realidade da vida dos educandos.

As bases discutidas sustentam as mudanças ocorridas ao longo da história da educação preparatória para o mercado de trabalho. Portanto, o objetivo maior é analisar e estabelecer um diálogo com educadores em uma perspectiva de desconstruir uma educação marcada pelas forças dominantes da esfera social. A partir das análises literárias tem-se a intenção de proporcionar reflexões à cerca das problemáticas da educação para o mundo do trabalho, tendo como atores os estudantes pertencentes às camadas menos favorecidas.

Conflitos e transformações humanas na formação profissional de jovens e adultos

O processo educacional nos anos 60 trouxe em seu bojo a complexidade dos paradigmas no mundo do trabalho, em que se enveredou na promoção da inclusão do sujeito no mercado de trabalho e ao mesmo tempo o excluiu de suas próprias criações, no que se refere as possibilidades que a estes estavam limitadas. Nesta perspectiva, percebe-se que houve um controle sutil como um dos reais problemas responsáveis pela exclusão na qual a educação profissionalizante não se estabeleceu como preocupação de uma

aprendizagem integral, sendo apenas uma qualificação da “prática pela prática” de forma fragmentada.

Com as transformações ocorridas pela educação popular, que teve início após a década de 30, sendo censurado pelo governo militar na década de 60, foi considerada uma das manifestações mais significativas em torno da educação brasileira. Esta permitiu que educadores traçassem novos caminhos para liberdade de educadores e educandos.

A discussão em torno da contradição existente aos novos paradigmas, que “são ao mesmo tempo, promotores do trabalho humano em nível mais desenvolvido e fragilizadores deste sob dois aspectos distintos: o controle sutil e a ameaça constante da exclusão”. (FERRETI, 1994, p. 4 *apud* CAZALLAS, 2010, p. 16)

O mercado capitalista pós-revolução industrial promoveu a produtividade em grande escala, com a invenção de novas tecnologias, os indivíduos foram obrigados a adquirir especializações ou capacitação a curtos prazos, diante dessas exigências começa uma corrida pelo “aprender fazendo”. Então surgem novas problemáticas relacionadas à exclusão, como o subemprego, mercado informal e desvalorização da mão-de-obra não qualificada, quando os trabalhadores vendem sua força de trabalho por um valor irrisório de míseros salários.

Em uma formação econômica e social brasileira, identifica-se características de um processo de desigualdade capitalista que se apresenta em uma lógica de exploração mais exacerbada levando-se em consideração que a maior concentração de renda está nas mãos de uma minoria, neste sentido, onde a maioria da classe trabalhadora estrutura um cenário de acumulação de bens para esta pequena minoria detentora das riquezas.

De acordo com Tassigny (2008) o trabalhador tradicional, fruto do processo de industrialização de bases tayloristas/fordistas, com salários e níveis educacionais baixos, mostrando a instabilidade no emprego, a precarização das relações de trabalho,

além do desempenho de funções sem qualificação com um pólo reduzido de um novo tipo de trabalhador.

Na configuração de mercado, o trabalho está diretamente ligado a produção, sendo que, a inovação técnica adquiridas pelo trabalhador no qual se faz necessário oportunizar novos empregos. Esta perspectiva está consolidada no mundo contemporâneo, onde *“a matriz da produtividade depende da relação entre processo de aprendizagem permanente para responder as demandas do mercado”* 3. Perante a abordagem pedagógica liberal surgem as mudanças tendenciosas que ao longo dos anos buscam desenhar sujeitos aprendizes para atender os interesses do mercado de trabalho e se adequar a cultura dominante.

A educação brasileira, nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pela concepção liberal, dentro de uma visão conservadora ou por vezes renovada, esta idéia, tem a missão de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais, os mesmos precisam se adaptar aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultural e social. (LIBÂNIO, 2005)

As necessidades individuais se adaptam a sociedade de classes, com isto, os sujeitos agem diante da mercadoria como meros objetos de mercado, tornando-se assim um subordinado ao sistema. Nesta perspectiva o trabalhador passa a ser produto de sua própria produção, ou seja, os produtos produzidos por estes são os mesmos condicionantes que promovem o consumo, e movem as forças produtivas. Essa análise direciona para compreender que o papel da escola liberal é tornar os homens cientes e obedientes da sua função na hierarquia social.

[...] o produto criado é produto do capital e não produto do trabalho, e que para o trabalhador garantir a sua sobrevivência ele precisa, depende, do capital. É o capital que cria o trabalho,

3MOURÃO (2006:43)

permitindo, assim, a sobrevivência do trabalhador [...] a riqueza que o capital acumula não aparece como se fosse retirada do trabalhador, e sim produto do capital (OLIVEIRA,1995:62)

O tecnicismo tem se destacado com sua forte intencionalidade preparatória para atender os interesses econômicos, desde então esta pedagogia se classificou como uma tendência baseada nos princípios da psicologia Skinneana se configurando nas relações automáticas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, com ênfase no aprender fazendo, cujo os processos acordam aos interesses individuais.

A pedagogia tecnicista começa a ser muito difundida e até se torna um dos pilares da proposta metodológica para o ensino oficial brasileiro no período subsequente a 1970. Com a instauração do regime militar de 1964, a tônica que tecnocratas e generais procuraram dar ao ensino via na linha profissionalizante da mão-de-obra: capacitar trabalhadores de modo rápido, na verdade, a maior preocupação dos introdutores da tendência tecnicista no Brasil era evitar ao máximo que a escola fosse local de debate e questionamentos da vida nacional e, nesse contexto político, a proposta tecnicista parecia ser a ideal. (MEKSENAS, 2003:54)

Durante a trajetória reflexiva sobre os instrumentos de análise da preparação de pessoas para o mundo do trabalho, percebe-se a ausência de qualificação para que os sujeitos adquiram de fato uma formação educativa que vise além da formação profissional, o respeito de ser ontológico, que transforma, cria e recria o mundo em que está inserido. Diante de todos os mecanismos de conflitos, surgem novas leituras acerca da crítica social sobre o mesmo homem que é visto como objeto, perante o trabalho e o produto de sua criação.

As relações entre capitalismo, trabalho e educação estão vinculadas as forças produtivas, pois se tornam descartáveis se os atuais avanços tecnológicos têm fornecido novas qualificações aos trabalhadores; indaga-se, se o trabalho diminuiu de importância na vida das pessoas; se o trabalho vem exigindo um perfil de

escolaridade mais interdisciplinar para a formação e organização social, baseadas no progresso tecnológico.

Os novos mecanismos pedagógicos vinculados as exigências do mercado, estende-se as necessidades de abertura de mão-de-obra qualificada, sendo assim encontra-se nos discursos educacionais a abertura para inserção dos jovens e adultos para uma formação profissionalizante que pode proporcionar uma realização pessoal e empregatícia, garantindo a fixação deste de forma limitada.

Com as limitações exercidas pelo jovem e adulto inserido na proposta de inserção do mercado através dos cursos profissionalizantes surgem novas inquietudes acadêmicas pedagógicas do cenário brasileiro, no qual a formação profissional deve transcender à esta formação que se apresenta limitada na relação homem e trabalho. Busca-se então uma preparação em que os sujeitos da aprendizagem se percebam enquanto transformadores da realidade em que estão inseridos para ousar de novos conhecimentos para processos e habilidades que proporcionem além da criatividade a crítica social.

Atualmente o território brasileiro tem buscado incorporar novas diretrizes para melhorar a economia no mundo globalizado. Diante do avanço tecnológico o Brasil se aliou com os países orientais e traçou novos caminhos de negociação, quanto as relações de mercado (exportação e importação), rumo a se tornar uma das maiores economias do mundo capitalista nos últimos cinco anos, o que tem garantido a pesquisa tecnológica quando se destaca perante as inovações do biodiesel. Ainda como país em desenvolvimento tem um diferencial quando se trata da industrialização em grande escala.

Para ocorrer todas as mudanças nos dias atuais se fez necessário, que os projetos sociais estejam em vigor. Ante este mecanismo a educação profissional de jovens e adulto, ganha força nos caminhos neoliberais, entretanto reivindica o senso crítico em detrimento das posturas políticas na democracia brasileira. Neste

sentido não basta só o acúmulo da mão de obra especializada, e sim ir além desta, ter ciência de seu valor na sociedade e sua importância para que esta seja reconhecida.

Neste aspecto, quando a escola toma consciência desta dimensão globalizante de mercado tende a buscar novas diretrizes capazes de atenuar as formas de dominação e exploração, marcado pela competitividade que provoca a exclusão social. Com isto a educação profissional vai além da aquisição de técnicas de curta duração, quando a formação é o processo de superação contra esta exclusão social.

A participação ativa dos alunos na produção de conhecimento pressupõe o estímulo do cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da valorização profissional (MEC, 2006:33)

As práticas educativas vinculadas à educação de jovens e adultos profissionalizante (PROEJA), tem sido uma ferramenta para a ascensão do trabalhador quanto a sua condição de sujeito, sabendo que quando excluído da conjuntura mercadológica que exige uma formação técnica este mesmo sujeito quando portador de mecanismos técnicos operacionais sente-se realizado e capaz de perceber a sua importância para com a sociedade, mas conduzir o estudante a perceber este processo é preciso dar elementos propícios a uma visão crítica reflexiva que impedem os mecanismos alienantes dominem por completo as possibilidades dos estudantes criarem e atuarem sobre a realidade de forma segura e autônoma.

Mudanças no ensino técnico federal brasileiro, embora cogitadas há algum tempo, começaram a ser aprofundadas apenas nos anos recentes, tendo em vista a possível contribuição desse setor do sistema de ensino público para a formação de recursos humanos supostamente demandados pelos setores modernos da economia nacional. (FERRETTI, 1994. P. 10 *apud* CAZALLAS, 2010 p. 16)

Com a aquisição da competência profissional, seja ela através das inovações tecnológicas torna o trabalhador o principal responsável pelo mercado, à medida que o empregador não domina os conhecimentos sobre os avanços tecnológicos, há uma forte tendência para que o mesmo torne-se por vezes subordinado ao empregado, então há uma determinada relevância entre empregado e empregador, nesta relação encontra-se o respeito pelo trabalhador em detrimento do conhecimento sobre a ciência e a tecnologia.

A formação técnica e educativa já é nos tempos atuais se apresenta uma realidade para jovens e adultos nos dias atuais, considerando as necessidades já discutidas nesta análise. Portanto percebe-se que estes não são os mesmos atores sociais presentes no surgimento da indústria no século XVIII, na qual a necessidade primária era a produção acima de todas as condições humanas, daí a falta de conhecimento teórico e orientação sobre os instrumentos operacionais, como as (máquinas, e outros recursos) desconhecidas as operações pelos trabalhadores, resultavam em mutilações de membros dos trabalhadores, e a perda de suas vidas.

Vale ressaltar, que ainda hoje, os acidentes são frequentes com trabalhadores, quando estes não possuem capacitações adequadas para lidar com atividades que envolvem maquinários, principalmente quando trabalham na clandestinidade, dada esta condição clandestina a valorização da vida do trabalhador não possui nenhuma proteção e garantia dos seus Direitos Humanos.

Em pleno século XXI o Brasil ainda é um dos países que se destaca com a mão-de-obra escrava camuflada pelos quadrilheiros latifundiários das carvoarias e/ou exploradores de atividades extrativas minerais que foram vinculados ao sistema de peonagem [...] *presença de trabalhador dito “assalariado”, mas que no entanto só recebia em troca pagamento em espécie de (carne, aguardente, roupas e utensílios”* (OLIVEIRA, 1995: 41-42)

Com isto representantes políticos, cientistas sociais ativistas e diversas entidades governamentais não têm se manifestado publicamente com ajuda de milícias para vistoriar e punir os

exploradores. Esta problemática é fruto de um país com sérios problemas estruturais, principalmente na área educativa. Tendo em vista que a maioria dos trabalhadores não eram alfabetizados ou não tinham ao menos a conclusão da formação das séries iniciais.

Durante a Primeira República, principalmente os trabalhadores rurais foram explorados por grandes proprietários de terras, estes trabalhadores em sua maioria não percebiam a gravidade desta exploração porque eram mal remunerados e desprovidas de segurança, física e jurídicas, ou seja, trabalhavam em troca de comidas e roupas. Que de acordo com Freire (1976) eles se tornavam sujeitos ingênuos, que não percebiam o grau de exploração, contidas naquela realidade.

Dada em algumas situações, vistas pelo trabalhador explorado uma relação paternalista com os seus respectivos patrões “coronéis” como se fosse um membro da família, os exemplos desta relação se fazem presente quando se reporta ao coronelismo⁴ que decidia o voto do empregado, e que em muitas situações os políticos tinham ligações diretas com o coronel ou eram parentes do mesmo.

Até 1940, a população brasileira era predominantemente rural (60% nessa data), pobre e analfabeta. Um elementar senso de autodefesa lhe dizia que era mais vantajoso submeter-se ao poder e à proteção do coronel. Fora dessa proteção, restava-lhe a lei, isto é, o total desamparo. Não havia direitos civis, não havia direitos políticos autênticos, não havia cidadãos. Havia o poder do governo e o poder do coronel, em conluio. (CARVALHO,2001:04)

4 O termo coronel advém da Guarda Nacional que foi criada a 18 de agosto de 1831. Um sistema político da Primeira República, dominado pôr uma relação de compromisso entre senhores donos de terras em decadência e o poder público fortalecido O coronelismo, como sistema nacional de poder, acabou em 1930, mas até o presente estes personagens continuam vivos diante as posturas autoritárias de proprietárias de terras ou figuras políticas (LEAL,1976)

Com o advento da indústria moderna o trabalhador urbano passa por um novo mecanismo de alienação promovido pelas classes dominantes tornando-o sujeito imperceptível do processo de exploração quando o mesmo é acomodado de seu papel diante do processo de produção e relação empregado e empregador, preservando sua atuação de bem estar com o sistema de mercado, uma vez que torna significativo as experiências práticas do aprender fazendo sem a necessidade da educação escolar.

O lançamento de uma conjuntura fordista, e do Estado de Bem Estar no qual os sistemas educacionais eram contidos pelas classes dominantes e pelas massas que aspiravam sua democratização como mecanismos institucionais de integração social, com a conjuntura aberta, a partir dos anos de 1980 e, de modo mais incisivo na década de 1990, a Teoria do Capital Humano fez com que a escola fosse substituída pelo emprego como local de formação. (TASSIGNY, 2008)

. A introdução da temática do trabalho nos currículos e conteúdos escolares contesta os estragos culturais do trabalho fabril. Essa concepção, ainda que inspirada na crítica ao trabalho capitalista que acaba defendendo as velhas formas de produção e de relações sociais. Através desta concepção é realimentado o velho “escolacentrismo”, que preocupa.

[...] o quesito preparação para a progressão no trabalho, ainda carece de fundamentos, sejam legais, ou de compreensão da própria identidade do processo produtivo. Num primeiro momento, a reflexão sobre a exigência de articulação entre educação e formação para o trabalho demanda, desde o princípio, a integração de esforços entre gestores de diversas instâncias (Secretarias: Educação, Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, Conselhos), além do envolvimento de vários técnicos, de diversos níveis, na construção de uma proposta formativa que contemple múltiplas necessidades econômicas, culturais, sociais e que assegure a garantia de acesso ao direito à educação e ao trabalho do cidadão, além de sólida formação geral e de preparação para o mundo do trabalho. (op. cit,2008: 05)

Atualmente, nossa sociedade tem demonstrado que a desigualdade não é apenas reservado ao quesito de formação e sim de oportunidades, já que freqüentemente nos deparamos com situações em que sujeitos com a mesma formação obtêm diferentes colocações no mercado, com diferentes salários e condições de trabalho. Pois, no capitalismo moderno sabe-se que não há lugar para todos, assim nem todos serão inseridos no processo produtivo da mesma forma. É lícito questionar a razão do sucesso de um sobre o outro, mas a resposta pode não ser tão simples, já que participam do processo seletivo, outros indicadores de potencial, como etnia, sexo, idade e origem social, entre outros. Por isso a necessidade de se ater à novas discussões sobre os processos sociais e educacionais.

Severino (2000) considera que a educação, enquanto processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades, ela é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas. A avaliação sobre a valorização do estudante de PROEJA, não pode, no entanto, fundar-se apenas na operacionalidade como eficácia funcional do sistema socioeconômico, como muitas vezes são vistas pelas instituições e classes empresariais.

Diante da relação homem, trabalho e produtividade a categoria de educação profissional de jovens e adultos tendo em vista a proposta do MEC não deve estabelecer apenas um vínculo direto de atendimento as instituições e empresas que necessitam de seus saberes, mas também uma reciprocidade dos setores empregatícios para com o trabalhador, no sentido de respeito em relação a valorização como ser humano e trabalhador. As reflexões acerca desta relação de reciprocidade vão se reconstruindo através dos movimentos sociais na luta pela dignidade humana para alcançar o exercício da cidadania através de uma concepção crítica de mundo.

As novas reflexões sobre os processos educacionais surgem a partir das concepções críticas de aprendizagem, neste sentido um dos movimentos que contribuíram para superação de uma educação bancária e centrada apenas na preparação de mão de obra se constituíram nos ideais da educação popular pautada nos princípios do pensamento da pedagogia libertadora de Paulo Freire, no que se refere a relação do homem com trabalho e a reflexão do mesmo com o contexto para além de sua ação ou produção capital.

Segundo Oliveira (2009), ao longo da nossa história, a literatura sobre a educação popular apresenta concepções distintas quanto à sua natureza. A primeira delas reporta-se como aquela destinada à alfabetização de jovens e adultos, concentrando suas atividades no espaço escolar. A segunda, reserva à educação popular um caráter exclusivamente transformador, concentrando suas ações predominantemente fora do espaço escolar.

Isto significa que a iniciativa de educação popular engrenou para a concepção atual da educação de jovens e adultos profissionalizante, no sentido de tornar o trabalhador capaz de perceber e refletir sobre a sua ação, mesmo que esteja diante de uma sociedade de mercado. Insistimos que a distinção entre a educação popular e as outras modalidades educacionais localiza-se em sua proposta de “práxis política” direcionada para a efetiva transformação do homem e da sociedade. (FISCHER, 2006)

De acordo com esta reflexão, no âmbito da economia popular e solidária a atividade de trabalho tem, por definição, características diferenciadas do trabalho assalariado. A perspectiva é a autogestão no trabalho. Conhecer de fato o que acontece no cotidiano, na realização concreta desta forma de atividade de trabalho é central para a consolidação dos empreendimentos pessoais e profissionais.

As políticas de formação profissional, das camadas mais pobres da classe trabalhadora, têm servido instrumentalmente para atender a superestrutura social, quando esta encontra fora desta condição de ser empregado há uma negação da cidadania. Esta

situação de desemprego gera os bolsões de miséria, decorrente dessa condição que anula os valores e toda uma cultura de um determinado grupo social.

No decorrer da história do povo brasileiro, incorporou-se durante a primeira república, um caráter assistencialista e de controle da marginalidade, mas criou-se segregações entre grupos, ou seja, aquele que trabalhava era considerado cidadão digno enquanto o desempregado era renegado como cidadão perante os valores estabelecidos por aquela sociedade e que esta mentalidade prevalecem nos tempos atuais.

Durante a década de 40, a formação para o trabalho no Brasil começa a se organizar já guardando uma característica de segmentação para cada um dos diversos ramos de produção. Nos anos 1970, a formação profissional de nível básico, dirigido às pessoas com baixos níveis de escolaridade. Na atual conjuntura, pós 1996, delinea-se uma política pública, cuja população alvo é bem focalizada: são trabalhadores acima de 16 anos, desempregados ou em risco de desemprego, e alfabetizados.

O capitalismo vai ampliando em seu processo a exploração da mão de obra no mercado de trabalho. Elevando assim, os níveis de lucro a custa da flexibilização dos direitos do trabalho. A reestruturação produtiva passa, então, a informar uma nova relação entre capital e trabalho, de modo a preservar o capital e a política pública da qual consiste numa política congruente às necessidades do capital em sua atual configuração.

Para que haja o fortalecimento de um programa de educação profissional de jovens e adultos pautado nos princípios éticos e da cidadania faz-se necessário que os educadores percebam em seus debates de sala de aula, as condições reais do universo de seus educandos, pois os mesmos não devem exercer apenas papéis técnicos no repasse de conteúdos, porém devem atuar politicamente numa perspectiva de transformação através das relações teoria e prática.

Transformar o mundo por meio do seu trabalho, “dizer” o mundo expressa-lo e expressar-se são o próprio de seres humanos. A educação qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humano (FREIRE,2002 p. 27)

Para transformar o mundo por meio trabalho, os educandos deixam de ser meros expectadores mediante o repasse de conteúdos, eles atuam através de condições motivadoras que estimulam na relação com o mundo, onde os mesmos decodifiquem linguagens, seja tecnológica ou não, que busquem aperfeiçoamento e a canalização de códigos de acesso, para inovar e melhorar a qualidade de vida de um grupo ou sociedade.

Considerações finais

As análises construídas ao longo deste ensaio procuram demonstrar os mecanismos exigidos na sociedade moderna e as transformações em detrimento da falta de especializações técnicas dos trabalhadores. Ao longo desta discussão, percebe-se que aperfeiçoar conhecimento trata de uma necessidade que vai da aprendizagem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

È possível avaliar que a educação profissional de jovens e adultos (PROEJA) é resultante de um longo processo de luta, tendo como princípio a educação popular que levantou a bandeira contra os empenhos de uma educação respaldadas pelas instâncias da doutrina liberal, mas rendeu-se a perspectiva crítica quando os sujeitos do processo docente educativo tornaram-se ativos mediante as inovações tecnológicas.

Considera-se que ainda há um longo caminho a percorrer, pois os mecanismos de dominação continuam mantendo suas forças produtivas, mas os trabalhadores quando se apropriam de conhecimentos científicos para o mundo do trabalho são cidadãos ativos e conhecedores de sua própria realidade (o que é mais justo), isso se deve a contribuição de forças políticas revolucionárias nas bases educacionais que vêm discutindo e lutando pela emancipação

dos trabalhadores através da educação, isto contribui não só para qualificar mão-de-obra que atenda aos interesses do mercado, mas propicia uma formação política possibilitadora para abertura de novos diálogos que gerem conhecimentos para garantir a liberdade.

Referências bibliográficas

FISCHER, Maria Clara. *Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação*. Cooperativa Educação Unisinos-2006.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica*. 10ª Ed., São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo. *Modo de produção capitalista e agricultura*. 4ª Ed. Princípios, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. *Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano industrial*. UFF- 2001.

MOURÃO, Arminda. *A fábrica como espaço educativo*. São Paulo: Scortecci, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 27ª Ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1976.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. *Programa de educação profissional de jovens e adultos – PROEJA*, Brasília, 2006.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, trabalho e cidadania a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo em perspectiva- 2000

TASSIGNY, Mônica M. Educação, trabalho e perspectivas para o EMI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto – o município e o regime representativo no Brasil*. 5º.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

CARVALHO José Murilo de. *Metamorfoses do coronel*. Jornal do Brasil, 06/05/2001.

ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1971): UM INTELLECTUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Márcia Cristina Furtado Ecoten¹
Berenice Corsetti²

Introdução

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (TEIXEIRA, 1936, p. 58).

A contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira já foi ressaltada por diversos estudiosos da nossa história. Interessa-nos, entretanto, resgatar alguns de seus posicionamentos, em função da relevância que adquirem para a reflexão que estamos desenvolvendo, sobre a problemática do rendimento escolar no Brasil.

As considerações de Anísio Teixeira são fundamentadas em dados estatísticos sobre a realidade da escola brasileira. A partir dos dados que apresentou, Anísio Teixeira afirmava a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, na sua tendência de preparar alguns

¹ Graduada em História. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista do Observatório de Educação CAPES/INEP no projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática.

² Pós-doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

Em sua atividade de produção de conhecimento, “os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com quem podem contar” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 29). Nessa perspectiva, a obra de Anísio Teixeira constitui-se em expressivo acervo documental que pode auxiliar para um maior entendimento da história da educação brasileira.

O conjunto de pressupostos teóricos que orienta o procedimento metodológico de nosso trabalho fundamenta-se na perspectiva dialética. Conferimos ao trabalho uma dimensão estrutural, sem excluir a análise de elementos conjunturais que foram percebidos a partir dos elementos factuais apontados pelo levantamento empírico da realidade investigada. Nessa direção, adotamos, como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho, a metodologia histórico-crítica. Os principais teóricos que fundamentam nossa opção teórico-metodológica são: Dermeval Saviani (2008), Bogdan Suchodolski (1971, 1977 e 1984), Georges Snyders (1974 e 1976) e Anton Makarenko (1985).

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade (CORSETTI, 2010, p. 89).

Neste trabalho, apresentamos os elementos mais expressivos da pesquisa que realizamos, evidenciando a importância desse autor para o entendimento da problemática do rendimento escolar no Brasil.

Um Educador Que Pensou o Brasil Moderno

A expansão escolar nos países protestantes transformou a escola, de uma opção possível em um investimento social inevitável. A maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança do que ao seu presente, provocaria a afirmação não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente invadiu toda a vida social. “A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais” (NOVOA, 1987, p. 415).

Nos apoiamos nessa consideração colocada por Novoa para reforçar a importância da visão e da atuação desse educador latinoamericano cuja trajetória investigamos. Sua percepção a respeito do papel da escola e de sua qualidade marcaram a história da educação brasileira. Além disso, nos parece relevante considerar, como Alves, que “os exemplos retirados do caso brasileiro são matéria que nos ajudam a fundamentar as análises relativas à tentativa de captação do movimento realizado pela escola no interior do modo de produção capitalista” (ALVES, 2001, p. 61).

A pouco mais de um século nascia esse educador que nos deixou uma contribuição que extrapolou os limites temporais de sua ação. Como um filósofo da educação, propagou o papel transformador da escola e da educação, para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Anísio Spínola Teixeira afirmava, de forma inequívoca, a relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sócio-político que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. Educação como direito e não como privilégio foi um princípio basilar de sua atuação política e educacional.

Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil

contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como privilégio das elites (SAVIANI, 2008, p. 222).

O contexto de seu período de vida, de 1900 a 1971, foi marcado por momentos significativos da vida nacional. Desde o ingresso na República, em fins do século XIX, colocava-se o desafio que marcou o projeto político republicano de modernização de país, para o que se fazia necessário o desenvolvimento da industrialização, da urbanização e, sobretudo, da educação. A discussão do projeto nacional é ingrediente fundamental desse momento histórico, ou seja, a construção do Brasil moderno, nos marcos do modelo capitalista, necessitava do desenvolvimento da educação. A expansão da escola pública foi ingrediente marcante desse período que também caracterizou a História dos demais países da América Latina, no processo de constituição de seus projetos e de sua identidade nacional.

Nascido em Caetité, no sertão baiano, teve uma sólida formação educacional, com bases jesuíticas, que se estendeu para além das fronteiras brasileiras. Ao longo de sua vida, promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da História da Educação Brasileira, tendo formulado, também, o ideário de instituições educacionais de relevância indiscutível, que mantém sua atualidade até o momento presente.

Como administrador, Anísio ocupou os cargos de inspetor-geral do Ensino da Bahia (de 1924 a 1928), de diretor-geral de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro (de 1931 a 1935), de secretário da Educação e Saúde em Salvador (em meados dos anos 40 e início dos anos 50), diretor do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos – INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (nos anos 50 e 60) e criador da Universidade de Brasília (anos 60). Em 1935 e 1964 foi afastado da administração pública, no primeiro caso pelo governo autoritário de

Getúlio Vargas e, no segundo, pelo governo militar. Em todos os casos onde desenvolveu suas atividades, seu objetivo principal foi o de reconstruir a escola brasileira, nos seus mais diversos níveis. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que “foi confeccionado com a pretensão de fixar uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 52).

A obra de Anísio Teixeira lida com os problemas fundamentais dos homens e das mulheres do nosso tempo. Ao defender uma sociedade democrática, partia do pressuposto de que, apesar das diferenças individuais de aptidão, talento, dinheiro, ocupação, raça, religião e posição social, os indivíduos podiam se encontrar como seres humanos fundamentalmente iguais e solidários. A educação, nessa perspectiva, sempre se apresentou, para esse educador, como alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isso, era necessário que ela não se constituísse num caminho para o privilégio.

Podemos perceber, através da vasta obra de Anísio Teixeira, um plano de reconstrução da educação, da escola e da nação brasileiras. Em sua proposta explicita um modelo de nação que ele defendia independente e soberana. Esse modelo estava situado no que denominava “mundo moderno”, que tinha na indústria, na ciência e na democracia, os fundamentos de sua sustentação, e que era integrado pelos países capitalistas plenamente desenvolvidos. Tendo como referência esse modelo, Anísio interpretou o processo de industrialização do Brasil de maneira peculiar, já que vinculava a problemática do subdesenvolvimento à perspectiva doutrinária, onde a indústria ocupava posição de destaque e aparecia como categoria estruturante do pensamento e orientadora da ação. Por isso, podemos identificar a relação que estabelecia entre a problemática do subdesenvolvimento e as teorias educacionais dela decorrentes.

Anísio entendia que o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação brasileira, fundamento da tão desejada emancipação do país, não derivaria tão somente da intervenção direta do Estado na economia nacional, mas, sobretudo, de sua atuação no campo educacional, implementando reformas de base imprescindíveis para sua adequação à nova condição socioeconômica que iniciara a se gestar no país, com o advento do processo de industrialização, particularmente a partir da Primeira Guerra Mundial.

Nos anos 30, essa “nova filosofia de educação” de Anísio assentava-se sobre dois pilares básicos: a escola deveria preparar *técnicos*, homens capazes de se integrarem rapidamente na civilização baseada na ciência e na técnica (uma escola desse tipo só poderia ser construída pelo Estado; a escola deveria educar para a democracia, para a formação do cidadão, deveria colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 63).

Nesse contexto, Anísio entendia que essa nova realidade nacional, que estava marcada pelo incremento do processo de industrialização, se apresentava como uma possibilidade concreta de mudança da situação existencial vivida pela nação até aquele momento, marcada pelo subdesenvolvimento, pela marginalidade e pela indeterminação, em função das estruturas sócio-econômicas, políticas e culturais irracionais e alienantes que caracterizavam o nosso país. A indústria, que representava a expressão da racionalidade, da ação inteligente e da ação tecnológica, significava, para esse educador, a possibilidade de implementação de novos hábitos mentais e morais na sociedade brasileira, alcançando o desenvolvimento que era entendido como perspectiva de progresso e como condição de consolidação do mundo moderno, o que criava as bases para o desenvolvimento da democracia, garantindo o equilíbrio do progresso material, social e moral.

No entendimento de Anísio Teixeira, a escola poderia ajudar a encontrar o equilíbrio social, devendo assumir as tarefas e funções que, até aquele momento, eram desempenhadas pela

família e pela comunidade. Passava-se a exigir da escola um desempenho bem mais amplo do que o tradicional papel de transmissora e difusora de conhecimentos. A exigência que a ela era estabelecida impunha a educação intelectual e moral de todos os cidadãos, como condição necessária para a obtenção do equilíbrio social.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (SHIROMA, 2002, p. 26).

Em toda a sua atuação, Anísio Teixeira defendeu a elaboração de uma nova política educacional. Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes, era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos avaliar o quanto essa modificação passou a influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio, “a fina flor da população”. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverteu. Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. A eficiência da organização escolar exigia a transformação dos métodos de sua administração, bem como dos métodos e processos de ensino.

[...] a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e

não jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros [...] (SAVIANI, 2008, p. 222).

Anísio Teixeira foi autor de um conjunto expressivo de obras escritas, dentre as quais destacamos: *Educação para a democracia* (1936); *A educação e a crise brasileira* (1956); *Educação não é privilégio* (1957); *Educação é um direito* (1967); *Pequena introdução à filosofia da educação : a escola progressiva ou a transformação da escola* (1968); *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969).

Conforme Rothen (2008), em 1952 Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Este educador partiu de um diagnóstico, presente em sua obra, de que a sociedade brasileira estaria em um intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, havendo uma significativa defasagem do ensino oferecido, em relação às necessidades sociais. Entre seus objetivos, para contribuir na solução dos problemas educacionais, estava a criação de centros de pesquisa como instrumentos para estabelecer as bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil. Essa idéia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP que se consolidava.

Anísio Teixeira constituiu-se em representante destacado do pensamento educacional liberal no Brasil.

Basicamente, o ideário liberal caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa [...]; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social. [...] Anísio Teixeira enfatizou a relação entre a democracia e a

educação no mundo moderno (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 55-56).

Anísio Teixeira, a eficiência da escola e o rendimento escolar.

Anísio Teixeira foi um ardoroso defensor da descentralização da educação por meio do mecanismo da municipalização.

A seu ver, a descentralização educacional contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida. Os escolanovistas acreditavam que a municipalização do ensino primário constituiria uma reforma política, e não mera reforma administrativa ou pedagógica (LIBÂNEO, 2003, p. 136-137).

Conforme Cassassus (1995), o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Apesar de ter sido um importante defensor do municipalismo e da descentralização da educação, Anísio Teixeira defendeu a participação fundamental do Estado na constituição de um setor escolar de qualidade para o Brasil.

A intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa no nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação (HORTA, 1983, p. 205).

Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1931. “Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou” (SAVIANI,

2008: p. 221). Nesse momento, Anísio apontava a necessidade de discutir o problema do rendimento escolar e recolheu os dados que apresentamos abaixo para evidenciar a incapacidade da escola primária em reter os alunos, no próprio Rio de Janeiro, que se encontravam assim distribuídos, pelos cinco anos do curso primário.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
39.978	19.265	13.544	7.593	4.150	84.530

Fonte: TEIXEIRA, 1934: p. 36.

O então Diretor Geral da Instrução Pública do Rio Janeiro evidenciava a relevância de perceber a situação preocupante em que se situava a aprendizagem dos alunos da escola primária, problematizando a situação, conforme podemos perceber através de suas palavras:

Esta fotografia do nosso sistema escolar era particularmente elucidativa. Vemos, de logo, que a maioria dos alunos não chegava a ter mais de dois anos de escola. Nos segundos e nos terceiros anos, debandavam da escola cerca de 27.000 crianças, que se atiravam, provavelmente, aos trabalhos prematuros. Que sabem elas? Apenas ler, escrever e contar, e assim mesmo muito mal. A maioria delas poderá até esquecer as habilidades escolares mal aprendidas. Logo após, a escola primaria começa a funcionar para o doutorado. Os seus últimos anos são preparatórios para a Universidade, do mesmo modo por que o são os do curso secundário (TEIXEIRA, 1934, p. 34).

Segundo o professor Anísio, a educação era o “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina de processo revolucionário” (SAVIANI, 2008, p. 221). Para o autor, o mal brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existente. Ele não acreditava que a escola pudesse se tornar um instrumento eficiente de progresso, se não atendesse ao mínimo que era a tarefa da educação. Ler, escrever e contar era indispensável, mas era fator

insuficiente para um aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou para qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida. Era necessário que, a tais habilidades viessem se juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão.

“[...] para Anísio o Estado precisa abandonar o papel de espectador e assumir o papel de regulador [...]” (Idem, p. 225), em função do que sua atuação como gestor da educação foi articulada. A experiência de Anísio Teixeira, na direção da Instrução Pública do Rio de Janeiro, revela, de forma expressiva, sua preocupação com a organização e a administração do sistema público de ensino, evidenciando uma visão de sistema de ensino, ao reformular a educação do Distrito Federal, estabelecendo uma centralização nos serviços escolares de matrícula e frequência, bem como introduzindo os serviços de classificação e promoção de alunos, programas escolares e de prédios e aparelhamento escolares.

Na perspectiva proposta pelo autor, na organização do ensino de massa, existiam classes a dar maior homogeneidade, outras necessitavam ampliar aceleração, outras precisavam retardar a marcha do ensino. Assim, todo o conjunto de medidas destinadas a ajustar o ensino ao individuo exigia para sua proveitosa aplicação, um controle centralizado e sistemático. Nesse sentido, esse órgão técnico de classificação e promoção dos alunos, unido ao Serviço de Testes e Escalas, embora fosse um de administração e controle e outro de elaboração e padronização, este último criado posteriormente ao decreto n. 3.763/32, constituía peça fundamental para a direção do ensino.

Portanto, embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do

rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado (SAVIANI, 2008, p. 226).

Na proposta de reformulação implementada por Anísio Teixeira, não menos importante era o Serviço de Programas Escolares. Se o Serviço de Classificação e Promoção media e ajustava o ensino ao indivíduo, o de Programas traçava o roteiro desse mesmo ensino. Mas, para um programa ser uma peça viva, que funcionasse, era preciso que fosse constantemente estudado, planejado, verificado e modificado no exercício diário da classe. Da forma como estavam organizados, os programas constituíam verdadeiras peças ornamentais, entregues aos professores que, se não conseguissem realizá-los plenamente, ninguém mesmo cobrá-los.

“O pensamento de Anísio Teixeira pode ser visto como “síntese de idéias que vão marcar o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção de Estado na oferta da educação escolar. São contribuições que [...] permanecem atuais” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 94). A reforma proposta por Anísio Teixeira, para o setor educacional do Distrito Federal teve, em seu fundamento, uma crítica contundente à qualidade da escola primária e à reduzida eficiência do rendimento nela obtido. Nessa direção, o dirigente aprofundou a discussão sobre a problemática da aprendizagem nas instituições escolares, propondo alternativas para reverter o quadro que denunciava.

Uma nova política educacional passava a se impor. Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes, era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos avaliar o quanto essa modificação passou a influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a

formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio, “a fina flor da população”. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverteu. Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum. A eficiência da organização escolar exigia a transformação dos métodos de sua administração, bem como dos métodos e processos de ensino. Nesse sentido, era importante considerar que, nos últimos trinta anos, haviam se desenvolvido processos de verificação objetiva dos resultados escolares, aplicáveis de forma coletiva. Esses processos representam aperfeiçoamentos dos antigos exames, tornados objetivos e devidamente graduados em escalas, para a apuração sistemática da eficiência e do rendimento escolar. Anísio apresentava a sua percepção sobre o assunto, em seu relatório, em 1934.

No Brasil, tais processos ainda se acham em fase de adaptação, sendo extraordinariamente difícil a sua aplicação à grandes massas de alunos. Urgia, porém, familiarizar o meio escolar do Rio de Janeiro com tais processos e, mais do que isto, aparelhar a administração com os fatos necessários para uma avaliação, em grosso, da uniformidade e rendimento das escolas públicas do sistema (TEIXEIRA, 1934, p. 74).

Mesmo com as dificuldades detectadas, pouco mais de um mês depois do início da administração encabeçada por Anísio Teixeira, foi decidida a realização de uma verificação tendo em vista, com os testes aplicados, diagnosticar a eficiência da escola pública do Distrito Federal, em dois aspectos fundamentais: como ensinava a ler e como ensinava a contar.

Os resultados baixíssimos levaram Anísio Teixeira a avaliar que, ao lado da ineficiência da escola, verificava-se a necessidade de considerar a oportunidade de sistematização e de diferenciação, para adaptações aos diferentes tipos e grupos de alunos. A simples distribuição por idade e a distribuição de repetentes no sistema

escolar do Distrito Federal revelaram que a classificação dos alunos nos anos escolares se fazia através de critérios muito gerais, determinando, numa mesma classe, agrupamentos de alunos que se diferenciavam profundamente pela idade e pela inteligência. Fazia-se necessário o desenvolvimento de diferenciações fundadas nas características dos grupos de alunos.

Assim, a Diretoria Geral, pelo Serviço de Classificação e Promoção, passou a ter a competência da distribuição dos alunos, com o objetivo de atender às diferenças individuais, de acordo com os grandes caracteres comuns dos diferentes agrupamentos. Para isso procedeu a estudos estatísticos quanto às idades, às repetições de ano e aos níveis de inteligência. Com estes três elementos, procurou fazer as classificações que eram consideradas necessárias.

A questão da avaliação do rendimento escolar é tema relevante na obra de Anísio Teixeira. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que o assunto é complexo e merece ser problematizado, na direção de uma compreensão mais ampla de seu significado.

Avaliação como tecnologia do poder, isto é, como controle, fiscalização, ou até mesmo intervenção do Estado sobre os indivíduos, as instituições e o sistema é um dos mais notórios traços da avaliação como mecanismo educativo e proativo. A perspectiva controladora é assegurada em grande parte por outras duas características históricas da avaliação, a medida e a seleção social [...] (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 67).

Ainda em 1952, em artigo publicado no *Jornal do Comércio*, o educador brasileiro volta a manifestar sua preocupação com a problemática do rendimento da aprendizagem obtida nas escolas, que merecia tratamento centralizado e controle a partir das instâncias encarregadas da administração da educação.

E o controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de Estado, que atuaria como um saudável preventivo contra qualquer veleidade mistificadora, tornada, assim,

de todo inútil. **Direção, disciplinamento e controle** seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se constringendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores (TEIXEIRA,1999, p. 173).

A preocupação de Anísio Teixeira, em relação à escola brasileira, remete à necessidade de uma política educacional adequada realidade de um país que pretendia se modernizar, nos marcos de um sistema capitalista que se consolidava. A democracia pretendida, nesse contexto, exigia que a escola preparasse os cidadãos para o projeto de modernização conservadora, onde a escola pública tinha uma importante função a cumprir. Para Anísio, “a escola deveria ser a guardiã do capitalismo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 101).

Na concepção de Anísio, ler, escrever, contar e desenhar eram técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se poderia viver. O programa da escola seria a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. Por tudo isso, a escola primária deveria ser uma instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus valores e com seus costumes.

Conclusões

“O testemunho de Anísio Teixeira assim como suas iniciativas práticas mostram como a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade” (SAVIANI, 2007, p. 226). Nessa mesma linha de argumentação, reafirmamos a relevância da contribuição desse autor para a história da educação brasileira e latino-americana.

A investigação que realizamos, a partir da obra de Anísio Teixeira, possibilitou a percepção da importância de conhecermos a contribuição deste autor para a construção de uma escola brasileira

de qualidade. Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através da obra de Anísio Teixeira é possível perceber a presença marcante da influência norte-americana, através de autores e de processos avaliativos e planos de reorganização escolar. Além disso, pudemos identificar que a avaliação do rendimento da aprendizagem definiu a reorganização da escola, das classes e do sistema de promoção dos alunos, além de promover a reformulação dos programas, dos métodos, e da formação de professores. Nesse processo, a avaliação do rendimento escolar foi utilizada para a obtenção da qualidade, do disciplinamento e do controle da escola.

Fontes

TEIXEIRA, A. *Educação Pública*. Administração e Desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934.

_____. *Educação Para a Democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

_____. *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.

_____. *Educação Não é Privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional, 1968.

_____. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *Educação é um Direito*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Educação no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CASSASSUS, J. *A centralização e a descentralização da educação*. Cadernos de Pesquisa. nº 95. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CORSETTI, B. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Â. M.; WERLE, F. O. C. (orgs). *Políticas Educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

SOBRINHO, J. D. Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, M. A. & GISI, M. L. (orgs). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003.

FRANCISCO FILHO, G. *A Educação Brasileira no Contexto Histórico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Pedagogia e Lutas de Classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga, SP: Humanidade, 1991.

_____. *História da Educação Brasileira*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (org). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, J. C. (org.). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*. 3 vols. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOVOA, A. *Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário – subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)*. Nº 3. Lisboa: Análise Psicológica, 1987.

ROTHEN, J. C. *O Inep Com Seus 70 Anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade*. In: MORAES, Jair Santana; [et.al.]. *O Inep e seus pesquisadores*. Brasília: Inep, 2008.

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

_____. *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* Lisboa: Moraes, 1976.

SUCHODOLSKI, B. *La Educación Humana del Hombre*. Barcelona: Laia, 1977.

_____. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Ediciones 62, 1971.

ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (orgs). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

ZEQUERA, L. H. T. *História da educação em debate*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2006.

O FAZER DOCENTE: SEUS TEMPOS E REMUNERAÇÃO E OS DESAFIOS DE HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Josete Maria Cangussú Ribeiro¹

Resumo: Um dos grandes desafios da educação brasileira é a valorização dos seus profissionais: sua justa remuneração e garantia de direitos, condições basilares para a humanização da educação e a sua consequente melhoria de qualidade. Com a abertura democrática, forças políticas, a sociedade organizada e os movimentos sociais dos educadores, têm travado verdadeiras batalhas, na garantia de uma educação de qualidade para todos. Entretanto, as fortes ondas neoliberais lançadas pelo capitalismo, na tentativa de se reorganizar e superar a sua crise tem retardado a garantia destes direitos. A política educacional brasileira, sofreu fortes ataques neoliberais, como a que vivenciamos a partir da criação e implementação do FUNDEF. A universalização da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, foi limitada apenas ao Ensino Fundamental regular, sendo as demais etapas e modalidades, restrita apenas à oferta de vagas. E neste contexto, a valorização dos profissionais da educação, seus tempos e remuneração, que deveriam além de estar impressos em seus planos de cargo, carreira e salários também implementados, sofreram as mais variadas limitações. O FUNDEB trouxe um caráter mais humanizador, quando incluí em sua formatação, todas as etapas e modalidades de ensino. Ao mesmo tempo, exige a definição de currículos apropriados às diversas identidades. A regulamentação do Custo aluno qualidade, figura como uma chama de esperança na busca da valorização destes profissionais e qualidade educacional. Entretanto, enquanto não se implementa tais dispositivos, convive-se com a multiplicação da jornada de trabalho dos professores e, o tempo apresenta-se como um dos elementos mais complexo neste campo. Reconhecer que o tempo empregado nesta tarefa é condição basilar, “do novo” na educação brasileira, supõe repensar os fundamentos epistemológicos, sobre os quais se constitui a ciência

¹ Doutoranda em Educação pela UFRGS /FACED/Coordenadora no estado de Mato Grosso do Projeto de Pesquisa Interinstitucional: Remuneração de Professores de Escolas Públicas da Educação Básica: configurações, impactos. Impasses e perspectivas. Edital nº. 001/2008 CAPES / INEP / SECAD. josemcr@terra.com.br.

contemporânea e com isso, o reconhecimento de que o fazer docente, seus tempos e remuneração, são condições vitais da humanização.

Palavras Chaves: Fazer docente, tempo, remuneração.

Introdução

A valorização dos profissionais da educação, em especial a remuneração condigna dos professores tem constituído um dos grandes desafios da educação brasileira. Há tempos que se registra no Brasil, especialmente a partir da década de 1930, com o movimento dos pioneiros da educação nova, mobilizações desta categoria de profissionais na busca de reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento social, econômico e político da nação brasileira. Valorização do magistério e qualidade da educação tem sido a pauta não apenas dos discursos políticos das várias legendas partidárias e de projetos de governos, mas especialmente de metas estabelecidas nos Planos de Estado de Educação tanto Nacional quanto estaduais e municipais.

Valorização, fruto da condigna remuneração dos profissionais e o comprometimento com a humanização e qualidade na educação, constitui assim um binômio. Os profissionais da educação só poderão conquistar a sua valorização se a Escola e a Universidade de qualidade forem estendidas e garantidas universalmente para toda a população. Desde há muito tempo, e especialmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, que vive e continua-se a viver, uma disputa acirrada entre os grupos políticos, de qual modelo de Estado se implementar no Brasil. De um lado, na segunda metade da década de 80 e início de 90, tínhamos uma forte chama Verde Amarela ecoada nos gritos das “diretas já” que advinha de muitas mentes e corações e, ainda bradavam nos vários cantos a exigir que a “Constituição dita Cidadã” aprovada pós regime militar, de fato fosse implementada.

A Educação passou aqui, a constituir um direito de todos independente da raça, do credo, da cor ou da posição partidária. Por

outro, a forte onda das políticas neoliberais que imperam em vários cantos do mundo, na tentativa de resolver as crises do capitalismo, se contrapõe à lógica de consolidação do Estado de direito. O que tem exigido esforços profundos da categoria de professores, para que o mínimo de direitos conquistados na carta magna, sejam gradativamente implementados.

A valorização dos profissionais da educação, especialmente dos que exercem as funções docentes, tem constituído um dos grandes desafios das políticas públicas. O tempo destinado ao fazer docente e sua remuneração, além de sofrer as investidas das políticas neoliberais, ainda enfrenta os dilemas epistemológicos sobre os quais se estruturam as ciências modernas contemporâneas. Direitos sociais como a garantia e implementação de planos de cargos, carreira e salários com jornada de trabalho e tempo destinado do fazer docente, comprometido com a qualidade educacional e sua humanização, tem custado muitos esforços par serem reconhecidos e financeiramente viabilizados.

Financiamento da Educação no Brasil e as Investidas das Reformas Neoliberais

Os estudiosos das reformas do Estado, numa era onde o capitalismo busca revitalizar-se de sua crise, a partir do fortalecimento do mercado. Em contextos também marcados por conquistas e busca de garantia de direitos sociais, como é o caso da nação brasileira, pode nos auxiliar a compreender os desafios da humanização da educação e suas implicações sobre o fazer docente seus tempos e remuneração.

AFONSO(2001) por exemplo, nos diz que numa época de transição entre o apogeu do Estado-Nação e a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional, alguns desafios que se colocam, está em inscrever na agenda política e educacional, os processos e as conseqüências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias. Processos estes resultantes dos confrontos das mais

variadas manifestações das subjetividades e identidades, na maioria das vezes marcadas pela pluralidade.

No caso da educação brasileira, as múltiplas origens da cultura do seu povo, torna-se mais complexo ainda estes desafios, e para as quais, como diz o autor supra citado, os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes. É neste contexto, que o fazer docente seus tempos e remuneração, tornam-se pontos essenciais a serem contemplados pelas políticas de um Estado comprometido com o processo de humanização de seu povo. E neste processo de ressignificação, as políticas de regulação neoliberais definidas a partir de critérios pré-estabelecidos cujos objetivos centrais, estão em resolver a crise do capital se contrapõe muitas vezes à lógica de humanização, contida no modelo do Estado de direito.

PERONI(2003) nos lembra em seus estudos sobre a redefinição do papel do Estado, que a lógica do pensamento neoliberal pensado por Hayek, está na tensão entre a liberdade individual e a democracia. E, que a maximização da liberdade está em proteger-se o sistema de mercado, necessário e suficiente para a existência individual. Assim, o mercado deve ser protegido contra o Estado e, também da tirania das maiorias. PERONI vem dizer ainda, que o objetivo da Reforma do Estado no caso brasileiro, idealizada por Bresser Pereira, é reforçar a capacidade de governabilidade do Estado através da transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada pra si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania. (PERONI in Brasil, 1995b,p. 12)

A década de 90 no Brasil foi inaugurada com este pensamento neoliberal. O Estado passou a ser comparado como uma máquina velha e emperrada. A competição no interior do próprio estado passou a ser defendida. A descentralização das políticas públicas, em especial a educação passou a ser implementada e as esferas estadual e municipal passaram a

responsabilizar-se pela oferta educacional de toda Educação Básica. O quadro comparativo abaixo, demonstra traços a política de valorização no contexto do financiamento:

<p align="center">Quadro I Valorização dos Profissionais da Educação no Contexto do Financiamento Período: 1996 – 2010</p>		
ELEMENTO	EMENDA nº14/96 LEI nº 9.424/96	EMENDA nº 53/06 LEInº 11.494/07
FINALIDADE	Financiamento do Ensino Fundamental	Financiamento da Educação Básica
COMPOSIÇÃO DO FUNDO	15% ICMS, IPI-EXPORTAÇÃO, FPE, FPM	20% (vinte por cento): ICMS,ITCM,IPVA,ITR,IPI-EXP.,LC87/96,FPE,FPM,IT R
REMUNERAÇÃO	Art.7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Permitido nos primeiros cinco anos aplicação de parte destes recursos na capacitação de professores leigos.	Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Art. 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério

		<p>público da educação básica</p> <p>Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.</p> <p>Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.</p>
CARREIRA	Art.9º No prazo de 06	Art. 40. Os Estados, o

	<p>meses de vigência da Lei assegurar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de modo a assegurar: remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino</p> <p>Art.10 Inciso II – Os estados, o DF e os municípios deverão comprovar apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação no prazo referido no artigo anterior</p>	<p>Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:</p> <p>I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;</p> <p>II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;</p> <p>III – a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.</p> <p>Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.</p>
<p>JORNADA DE TRABALHO</p>	<p>Art. 13 Para ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade do ensino definido nacionalmente e previsto no Art. 60 do ADCT serão observados:</p> <p>I Estabelecimento do número mínimo e do número máximo de alunos em sala de aula</p> <p>III. Jornada de Trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes</p>	<p>Lei 11.738/08 Art.2º§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos(Impetrada ADIN)</p>

O FUNDEF limitou-se a financiar as matrículas apenas do ensino fundamental. Cujas composições constaram de 15% de apenas alguns impostos. Deixou-se em descoberto as matrículas da educação infantil, ensino médio e educação de jovens adultos, tidas apenas como ofertas, de acordo com a disponibilização orçamentária.

A própria política dos Fundos, quando se divide os recursos financeiros destinados à educação pelo número de matrículas, estabelecendo-se o valor mínimo por aluno. E, quando se destina a cada ente federado e sua rede de ensino, apenas o total de recursos permitido pelo fundo, centra-se na lógica do mercado capitalista. Ao mesmo tempo, gera a competição entre redes de ensino, com o objetivo de matricular o maior número de alunos e assegurar uma maior quantidade de repasses financeiros advindos do fundo. Daí as explicações para as superlotações das salas de aulas e o número excessivo de alunos por professores, tendo em vista baratear o custo e economizar despesas. O espírito das políticas neoliberais foi incorporado com justeza às políticas educacionais brasileira. O FUNDEF teve papel preponderante na reconfiguração das responsabilidades do Estado com as políticas educacionais e, as bases político-filosófica de sua fundamentação, ficaram reféns das regras do mercado e das investidas neoliberais. O que revelou mais uma vez, o caráter de redução de direitos sociais desta política e, o seu alinhamento às políticas pensadas por Hayek.

Os efeitos da Política de Financiamento sobre o Fazer Docente e os Direitos de Professores e Alunos

No quadro acima, demonstra os aspectos normativos da Lei do FUNDEF referentes à remuneração e carreira. Ao limitar-se à manutenção do Ensino Fundamental, tornou-se completamente estéril, em sua possibilidade de valorizar o quadro de pessoal das redes de ensino, compostos por profissionais de todas as etapas e modalidades. E veio causar transtornos em vários lugares, especialmente naqueles que já tinham definido modelos de carreira

para toda a educação básica, como por exemplo, o Estado de Mato Grosso.

Impregnados pelo espírito da abertura democrática no país, os educadores de Mato Grosso organizados por suas entidades de classe, defendem e lutam por uma nova política de educação no Estado. Alterações podem ser constatadas como as descritas a seguir:

Lei 5076 de 02 de Dezembro de 1986 – Altera o artigos 20 e 43 da Lei 4. 566/83 – Estatuto do Magistério Estadual – estabelecendo um “único concurso para ingresso na carreira do magistério e também o novo regime de trabalho 20, 30 e 40 horas semanais, com um período destinado às atividades de planejamento, acompanhamento, atualização e avaliação das atividades curriculares.

Decreto 546 de 13 de janeiro de 1988 – Regulamenta a Lei 5.076/86 e estabelece os critérios para transposição do antigo regime (2 concurso de 22 horas) para o novo, prevalecendo a classe e o nível mais elevado. Estabelece ainda a remuneração extraordinária para os casos em que o total de aulas a serem ministradas, pela indivisibilidade dos blocos, exceder o estabelecido pela carga horária semanal, além de fixar critérios de aposentadoria dentro dos novos regimes (reduzido, parcial e integral)

Decreto 653 de 20 de abril de 1988 – Regulamenta a Lei 5.076 estabelecendo o piso salarial referente a cada regime de trabalho

Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989 – Estabelece em seu artigo 237, III – Jornada de trabalho de, no máximo, quarenta horas, sendo metade destinada a planejamento e estudos extra -classe.

Lei 2.941 de 23 de outubro de 1990 – Estabelece prazo para transposição e pedido de exoneração da cadeira mais recente.

Após vários atos normativos, finalmente a Constituição Estadual é aprovada e traz lavrado uma jornada de trabalho de, no máximo, quarenta horas, sendo metade destinada ao planejamento e estudos extra-classe, bases vitais de um projeto educacional comprometido com a qualidade dos processos educacionais e sua humanização.

Entretanto, este sonho durou pouco, embora a Constituição Estadual trouxesse lavrado em seu texto, a aplicação de no mínimo trinta e cinco por cento dos recursos, oriundos das receitas fiscais em educação. O que se presenciou no Estado de Mato Grosso foi o

encaminhamento junto ao Tribunal Superior de Justiça, por parte do governo da época, de um pedido de inconstitucionalidade. As bases estruturais para a efetiva implementação de uma nova política educacional no estado, não foram viabilizadas, um terreno preparado de que carecia para que as sementes semeadas pudessem germinar, não pode ser constatado.

Este sonho teria sido realidade e estas sementes teriam enraizado, ganhado força e se estendido em todo o solo mato-grossense, se não fosse a força das ondas de políticas neoliberais que tomavam conta do país, no início da década de noventa, como já descrito. Os desmontes das máquinas públicas e a descentralização dos seus serviços a partir da lógica proposta para a reforma do Estado Brasileiro, como a pensada por Bresser Pereira, descrita por PERONI(2003) começa a ser propalada também em Mato Grosso. O FUNDEF veio assim, dar sustentação à este modelo de políticas, o que comprometeu completamente a valorização dos profissionais.

A falta de recursos financeiros suficientes, para a garantia de um piso salarial profissional condigno e, uma jornada de trabalho de no máximo quarenta horas, com cinquenta por cento destinada para as horas de trabalho pedagógico. Bem como, o interesse em descentralizar os serviços da Educação Básica, a partir dos princípios neoliberais, leva a categoria de profissionais da educação pública, a contrapor às ondas do neoliberalismo e deflagram grande movimento. E em 1998, aprova-se a Lei Complementar 050 que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica.

Cria assim, a carreira dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público Educacional, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal. Classifica-a como estratégica para o oferecimento de serviço público, priorizado e mantido sob a responsabilidade do Estado, com contratação exclusiva por concurso público ou privatizado, com revisão obrigatória de remuneração a cada doze meses.

Um dos grandes pontos vitoriosos considerados pelo movimento da categoria está em deixar consignado no texto da lei

de carreira, que os serviços destes profissionais são considerados estratégicos para o serviço público do estado. Ou seja, não podem ser terceirizados ou privatizados. Já que no plano de reformas do estado brasileiro, os serviços considerados estratégicos seriam administrados e mantidos pelo estado. Categorizar o trabalho docente como estratégico para fortalecimento das políticas públicas, foi entendido pelo sindicato da categoria docente como um ganho frente aos ataques à minimização do Estado de Direito, como lavrada na Constituição Federal de 1988, mas porém, carente de iniciativas governamentais comprometidas com a sua implementação. E, que não cedesse aos ataques neoliberais vivenciados em todo o mundo.

No que tange ao tempo destinado ao trabalho docente, ficou estabelecido em seus artigos 36 a 38 que o regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica será de 30 (trinta) horas semanais. A distribuição da jornada de trabalho é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e, deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar. Fica também assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. E, entende-se por hora-atividade, aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Mesmo mantendo estes serviços como estratégicos para o estado, limitando consideravelmente os efeitos de mercantilização desta política pública, que continuam a cargo do estado. Ainda assim, houve uma redução na jornada de trabalho destes profissionais de quarenta para trinta horas de trabalho semanais e, de cinquenta para trinta e três por cento as horas destinadas ao trabalho pedagógico de planejamento e preparo do profissional para o fazer docente.

Entretanto, embora a Lei de Carreira no Estado tenha sido implementada, o nutriente principal que viria dar-lhe vigor, que são os recursos financeiros, não foram suficientemente canalizados. Continuou desta forma imperando a multiplicação da jornada de trabalho. Parte considerável dos professores tem firmado contratos de trabalho em escolas da rede pública estadual, municipal ou particular. O eixo central de uma política capaz de reverter este processo está na melhoria de sua remuneração onde o tempo total: horas em sala de aula e horas de trabalho pedagógico, não apenas estejam juntamente contabilizados e garantidos no total da remuneração, mas de fato reconhecidos, vistos como condição vital para um trabalho de profunda intelectualidade, como deve ser as atividades docentes.

Não é possível mais, conviver com a apropriação do conhecimento, onde uns são aprovados, outros reprovados e excluídos. O conhecimento há de brotar de dentro de cada um, onde tanto educando quanto educadores tem a oportunidade de processar dentro de si mesmo seu próprio saber e com ele interagir tornando-se sujeitos, como nos afirma FREIRE (1996). É nesta lógica que o tempo destinado ao trabalho docente, passa a figurar como um dos principais elementos tanto da valorização destes profissionais, quanto da qualidade educacional e sua humanização.

Nas alterações feitas sobre a carreira dos profissionais da educação em Mato Grosso, o ponto central diz respeito ao tempo destinado ao fazer docente e seu conseqüente impacto sobre a remuneração. Este continua figurando, como um dos pontos mais nevrálgicos, das políticas educacionais brasileira e mato grossense. A remuneração está diretamente associada, com o tempo gasto pelos profissionais para pensar e executar o seu fazer e obviamente com os investimentos financeiros e orçamentários destinados à Educação.

O tempo que os professor(as) precisam dispor para olhar nos olhos dos seus alunos, que não pode ser uma “clientela”, como supõe a lógica de mercado. Quando superlota as salas de aulas para

reduzir gastos. Ou quando leva o professorado à multiplicação da sua jornada de trabalho em duas ou três redes de ensino, na busca de melhoria da remuneração. São fatores decisivos para uma qualidade humanizada dos processos educacionais. Este tempo numa lógica humanizadora deve ser visto como um bem especialmente do aluno(a) e não exclusivamente do(a) professor(a). Visto simplesmente como um direito trabalhista, na maioria das vezes não praticado.

O FUNDEB e a Persistência na Busca de Humanização da Educação

A política de financiamento da Educação, que passou a vigorar a partir de 2006, por um lado, trouxe um caráter mais humanizador, quando passou a contemplar a partir do FUNDEB toda a Educação Básica. Esta emenda difere da política de fundos de financiamento da educação, que vigorou de 1998 a 2006 implementada através do FUNDEF. A inclusão de todos os alunos matriculados neste nível de ensino, em todas as suas etapas e modalidades, dá um novo formato às políticas educacionais brasileiras. A contagem exata do número de alunos no âmbito nacional nas esferas administrativas federal, estadual e municipal continua, juntamente com a eficiência na arrecadação fiscal e, aplicação justa e transparente dos recursos, os principais mecanismos responsáveis ao sucesso desta política.

O projeto pedagógico e dentro deste, o currículo para cada etapa e modalidade de ensino é um dos requisitos importantes a ser considerado. Em especial, o tempo necessário para pensar e definir as diretrizes curriculares para cada uma, cuja qualidade exige o fazer coletivo de todo corpo docente da escola. O currículo em todo o seu aspecto organizacional deve levar em conta, além do conhecimento geral comum e necessário a qualquer cidadão, a cultura, o próprio saber e as necessidades de conhecimento do aluno da cidade, do campo, da aldeia indígena, quilombola e especiais, bem como toda herança cultural trazida por cada um,

independente do espaço em que habita. Este diálogo é fator preponderante à qualidade e a democratização do saber.

Os tempos e os espaços da escola perduram organizados da mesma forma, há séculos. Os profissionais que atuam na escola não dispõem de tempo para olhar nos olhos dos seus alunos, conhecerem os seus movimentos, sentir os seus interesses e necessidades. A reorganização da escola em novos tempos e espaços, conectados aos interesses e necessidades de seus alunos, abrangendo todo o seu currículo implica conseqüentemente, em outros custos, demandando em mais recursos financeiros. A implantação e aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão democrática em todas as instâncias pedagógicas, políticas e administrativas das escolas, redes e sistemas de ensino ainda figuram como desafios.

Entretanto, traços das políticas neoliberais, ainda se fazem presentes no FUNDEB, um destes é a forma de divisão de recursos entre os entes federados, que ainda continua sendo o total de recursos arrecadados vezes o número de alunos matriculados . A divisão dos recursos tendo como parâmetro o custo aluno qualidade, o que viria inverter esta lógica, continua tremulando como bandeira de luta. Embora a política do FUNDEB garanta que no mínimo 60% dos seus recursos devam ser aplicados na remuneração docente e tenha ampliado o número de impostos, os recursos necessários à sua valorização e qualidade do ensino, ainda não são suficientes. O tempo empregado pelo(a) professor(a), no processamento do fazer educacional, tem implicações direta sobre a remuneração e os percentuais de recursos destinados a esta rubrica.

Conforme visualizamos no quadro I, a Lei 11.738/08, definiu o piso salarial no valor de 950,00(novecentos e cinquenta reais), devendo ser atualizado anualmente no mês de janeiro. Em Mato Grosso, a Lei de Carreira dos Profissionais da Educação Básica, implementada a partir de 1998, em sua estrutura já contemplava toda a Educação Básica e, permitiu o cumprimento deste dispositivo para os profissionais efetivos enquadrados.

Contudo há que se registrar que em tese, na média ou mais de 50% do quadro docente, são de professores não concursados, contratados de forma precária, sem o direito às horas de trabalho pedagógico.

A forma encontrada pelas políticas neoliberais, para driblar a categoria e esvaziar a Carreira instituída pela Lei Complementar 050/98, foi o não chamamento de concursos, já que o quadro docente efetivo, em número significativo tem se aposentado.

O Tempo do Fazer Docente e os Desafios de Humanização da Educação

O tempo de que precisa um fazer educacional, comprometido com a qualidade e humanização de seu processo, implica em outra composição. Diferente da que tem organizado os tempos escolares e o trabalho docente. Humanizar a vida escolar, requer repensar os tempos em que, docentes e discentes dispõem para o fazer educacional e, a sua forma de distribuição.

Além da disponibilidade de recursos financeiros suficientes à remuneração de professores, cujos tempos necessários ao processo educativo humanizador, seja de fato viabilizados. Uma das principais dificuldades encontradas está na própria compreensão e reconhecimento da importância do “tempo” para o processo educativo. Este indicador tem sido um dos principais limitadores da valorização do trabalho docente e sua justa remuneração.

O que nos remete a indagar as raízes epistemológicas, que tem sustentado os currículos e o fazer educacional. A primeira indagação que nos ocorre, são as formas de interação entre sujeito e objeto e a importância do tempo para o processo de aquisição do conhecimento e formação do juízo. No pensamento de Kusch (1977, in Bergamaschi) por exemplo, o juízo é tanto racional quanto irracional e este autor afirma que “el corazón há sido desde antiguo el órgano que, a la vez, ve y siente. Tiene el valor de um

regulador intuitivo del juicio”. No seu pensamento, o juízo não é fruto de uma simples racionalidade, mas envolve os sentidos e as emoções e tem implicações profundas sobre as relações de aprendizagem e constituição das pessoas.

Com este sentido, a remuneração do tempo usado no fazer docente, não pode ser simples e tão somente um cálculo matemático, extraído da divisão dos recursos existentes com o total de alunos matriculados e, com destino de um dado percentual para a remuneração de docentes. Cujo tempo é medido em horas aulas dividido entre as várias disciplinas, cada uma com seu tempo em horas cronometradas e seus objetos de estudos definidos isoladamente. Sem ter presente os sujeitos docentes e discentes nele envolvidos, com seus saberes, suas culturas, seus desejos e seus sentimentos. Onde o coração não figura apenas como um órgão responsável pelo sentimento, mas também responsável pelo juízo e pela razão e conseqüentemente pela construção do conhecimento refletido pelo sujeito.

Os contratos de trabalho no geral são estabelecidos com vinte, trinta ou quarenta horas semanais. E, as horas destinadas ao trabalho pedagógico de planejamento individual e coletivo e formação continuada e permanente, ainda não são culturalmente e juridicamente reconhecidas pela modernidade. Embora a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional nº 11.738, de 16/7/2008, que estabelece o piso salarial dos profissionais da educação no Brasil, estabeleça que no mínimo um terço da jornada docente deva ser dirigido à estas atividades, foi impetrado junto ao Supremo Tribunal da Justiça Brasileira, uma ação direta de inconstitucionalidade alegando a impossibilidade de aplicação deste dispositivo, movida por cinco governadores de estados.

A lógica que ainda persiste nas veias do sistema educacional brasileiro, é o da ciência moderna e tradicional, a escola é um espaço para perguntas e respostas, para se dizer o que é certo e errado e, não para fazer acontecer o conhecimento. Kusch nos chama atenção para a diferença entre esta lógica e a do saber

ameríndio. Diz que: *El saber indígena no es entonces un saber del porqué o causas sino del como o modalidades. Tampoco es un saber disponible que pudiera ser encerrado o almacenado, y menos enajenado de um sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipulea. Em el pensamiento indígena existe una estrecha relación entre saber y rito.*

É neste sentido que, a lógica do saber ameríndio pode contribuir qualificadamente para o redimensionamento dos paradigmas que tem fundamentado até aqui, o nosso fazer educacional. E desta forma, conservado e mantido uma política de desvalorização e degeneração de seus profissionais. Ao mesmo tempo em que tem submetido à nação brasileira, um dos mais altos índices de subdesenvolvimento humano e social e baixa qualidade educacional.

O respeito a uma cultura miscigenada como a do Brasil, passa essencialmente pelo respeito e consideração aos tempos e espaços necessários para o processamento do conhecimento pelo sujeito. E, não apenas para o emergir do saber dentro de cada um. Mas essencialmente, exige um compromisso do sujeito que manipula o saber. É também com este sentido, que Kusch afirma existir uma estreita relação entre o saber e o rito. Este compromisso do sujeito com o saber é o que de fato falta ao nosso sistema educacional brasileiro. E é aqui neste ponto, que o tempo destinado ao fazer docente e sua devida remuneração figuram como “o novo” no interior de cada escola.

Conclusão:

O fazer docente seus tempos e remuneração e, os desafios de humanização da educação, são questões que se entrelaçam e, afetam diretamente a qualidade da educação e a valorização dos seus profissionais. Cabe assim, indagar os processos em que se concretizam tanto a teoria quanto a prática das políticas educacionais. E aqui, o tempo empregado no fazer docente e a sua remuneração, por constituírem-se seus alicerces.

Neste contexto, somos de imediato, desafiados a refletir sobre o papel do Estado na garantia de políticas públicas e o modelo operacionalizado. Especialmente, em momentos de reformas do Estado vivenciados em âmbito mundial e que, em muitos cantos, como é o caso brasileiro, não se chegou nem de fato a se instalar o Estado de direito e, já se viu imerso pelas fortes ondas neoliberais de defesa do estado mínimo, em busca de revitalização do capitalismo.

Políticas públicas como o FUNDEF por exemplo, foi centrada na lógica competitiva do mercado, quando apenas divide-se o total de matrículas pelo total de recursos disponíveis. Embora hoje, o FUNDEB, tenha em sua formatação uma lógica inclusiva, quando contempla as matrículas de todas as etapas e modalidades de ensino, o estabelecimento de um custo aluno qualidade e sua implementação, ainda figura como um desafio e, constitui a principal medida, capaz de deflagrar um processo educacional mais humanizador.

O currículo em cada etapa e modalidade de ensino e, o seu custo de operacionalização nos desafiam desta forma, a refletir com profundidade sobre o tempo do professor(a) garantido em sua jornada de trabalho, destinado à reflexão e planejamento das atividades educacionais. E, passa a ter neste contexto, importância primordial.

Um dos maiores entraves, que tem limitado avanços mais significativos neste campo, são os efeitos destas ondas neoliberais. Por exemplo, nas limitações encontradas ao estabelecer a jornada única de trabalho docente. Com o tempo garantido à reflexão, planejamento e redimensionamento da prática pedagógica, tanto do processo educacional quanto da gestão de sistema e escolas. Só apenas, quando este tempo não for compreendido como benefício exclusivo de professores(as), mas como um bem do alunado e logicamente da sociedade, é que provavelmente, poderemos firmar processos educacionais mais humanizadores e oxalá, uma nova ordem social poderá emergir.

Bibliografia

ADRIÃO e Vera Peroni(org.), (2008). *Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate*. São Paulo : Xamã.

AFONSO, Almerindo Janela, (2001). *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação & Sociedade, ano XXII,nº 75.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e MENEZES, Ana Lúcia Teixeira de. *Educação Ameríndia*, Cap. III e IV– p. 87 a 236. Textos usados no seminário o Estar Ameríndio: Éticas e Estéticas Indígenas para Pensar a Educação. UFRGS/PPGEDU/FACED

BRASIL. (2010). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília- DF: Senado. www.senado.gov.br.

_____. (1999). Constituição(1988). *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.

_____, (1999). *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1.996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.

_____.(1999). *Lei n.º 9424, de 24 de dezembro de 1.996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.

_____, (2006). Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília, DF: www.fnde.gov.br

_____, (2007). *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República. Casa Civil. Sub chefia para assuntos jurídicos, Brasília-DF: www.mec.gov.br.

MEC/CNE, (2009). *Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. Brasília-DF: www.cne.gov.br.

KUSCH, Rodolfo, (2000). *América Profunda*. Editorial Fundación Ross, Córdoba, Rosario – Província de Santa Fé – República Argentina (cópia)

MATO GROSSO /SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, (1998). *Diretrizes Educacionais*: Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc.

MORAES, Reginaldo, (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora SENAC.

PERONI, Vera, (2003). *Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.

GENERO, FEMINISMO E CULTURA

O SENTIDO ÉTICO DA LIBERTAÇÃO ERÓTICA LATINO-AMERICANA EM ENRIQUE DUSSEL

Ana Lucia Kapczynski¹

Resumo: A alienação erótica latino-americana provém das estruturas sócio-históricas e político-culturais forjadas durante o processo de colonização e fundamenta-se pela prepotência de uma varonilidade opressora e até sádica e uma passividade ou um frio ressentimento feminino. A espiral hermenêutica que sustenta a coisificação do corpo das mulheres fecha-se num círculo vicioso onde a opressão sustenta-se em quatro pilares: na erótica, pedagógica, política e arqueológica. O *ego cogito* do sujeito europeu conquistador é o ego de um homem que exerce um auto-erotismo desvinculado da sacralidade ameríndia. O casal erótico libertado ainda não é realidade na América Latina. Nesta perspectiva, o objetivo destas reflexões consiste em provocar debates sobre a corporeidade e a erótica, com a finalidade de trazer para a esfera pública um assunto considerado privado como demanda para a Filosofia da Libertação.

Palavras-chave: Erótica. Libertação. Mulher. Corpo. Patriarcado.

Introdução

O filósofo argentino Enrique Dussel, ao citar uma frase da cantiga de Martín Fierro, resume toda a problemática da alienação erótica na América Latina. Diz ele que “*Aquele crioulo ‘tinha’, depois de seu rancho e filhos, uma mulher*”² pressupondo que a coisificação do corpo das mulheres segue uma hierarquia e perpassa relações de gênero e classe, sendo assimilada pelos ideais burgueses dos colonizadores. A erótica latino-americana, forjada na colonização, foi estruturada na ontologia da Totalidade, erótica e

¹ Bacharel em Filosofia e pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier – Passo Fundo/RS. E-mail: mmcanak@yahoo.com.br.

² Ver Dussel (1977, p. 63)

economicamente repressiva, visto que o princípio de realidade latino-americano impediu a reta constituição de uma economia erótica. O *ego cogito* que conduziu as grandes navegações e a imposição do modelo capitalista moderno é o *ego* de um homem. O sujeito europeu conquistador culmina com a vontade de poder e utiliza a mulher indígena como mediação do seu apetite e como acesso à natureza. A alienação erótica fundamenta-se pela prepotência de uma varonilidade opressora e até sádica, por um masoquismo ou uma passividade ou um frio ressentimento feminino. O casal erótico libertado ainda não é realidade na América Latina.

Diante da problemática da dominação urge consolidar uma hermenêutica filosófica da periferia para provocar debates sobre o assunto nas academias e incentivar o engajamento dos/as intelectuais nas reflexões acerca da Filosofia Latino-americana. Nesta perspectiva, o objetivo do presente texto consiste em provocar debates acerca da corporeidade, da erótica especificamente, com a finalidade de trazer para a esfera pública um assunto considerado privado e já resolvido ou que deve ser resolvido “entre quatro paredes”, de acordo com o senso comum. Visa também fomentar debates sobre a Filosofia da Libertação, sobretudo evidenciar a pertinência das reflexões de Enrique Dussel e reafirmar a necessidade de reconhecimento da legitimidade da filosofia “periférica”.

A alienação erótica no *ethos* da dominação

Embora os povos latino-americanos tenham avançado nas lutas de classes e na garantia de direitos civis e trabalhistas, a alienação erótica continua sendo uma chaga social, cujo peso recai sobre as mulheres. A sexualidade humana continua a ser usada como forma de empoderamento dos mais fortes contra os mais fracos na moralidade opressora, no tráfico de mulheres, nas redes de prostituição, na violência física e sexual no âmbito doméstico e o domínio do varão sobre a mulher, na prostituição e pobreza que

recaem com mais peso sobre as mulheres negras, as Doenças Sexualmente Transmissíveis que atingem grande número de mulheres casadas, na resistência social de tratar o aborto como problema de saúde pública, na pedofilia, nos moralismos e tabus que ainda impedem que as mulheres vivam sua sexualidade de maneira satisfatória, principalmente entre as camponesas, no preconceito contra os homo-afetivos, na banalização do corpo pela mídia, as malícias em torno da sexualidade e nos discursos de libertação erótica que encobrem liberalismos opressores, sem comprometimento com o/a Outro/a.

A constituição histórica da alienação erótica

Sabemos que a história da humanidade não progride linearmente. O início do século XXI foi marcado por grandes avanços científicos e tecnológicos, pela criação de instrumentos que vieram facilitar a vida das pessoas. Os veículos de comunicação encurtaram distâncias, mas geraram um comportamento paradoxal: a possibilidade de dialogar com pessoas de qualquer lugar do planeta também fez distanciar as relações corpóreas, o tato, o contato. As relações virtuais preservam a visão da ética que pensa o ser humano puramente intelectual, assexuado em contraponto à erótica exercida através de relações hierarquizadas e verticais entre homens e mulheres, com exceção de algumas experiências pontuais de libertação erótica. Esse assunto precisa ser encarado com muita seriedade nos debates sobre gênero porque a libertação erótica não acontecerá na inversão de papéis entre dominantes e dominados, mas na construção de relações recíprocas, de respeito e de amor-de-justiça.

As novas relações de gênero serão moldadas por processos de rupturas com o princípio de realidade e enfrentamento da mulher oprimida contra o sistema opressor. Quando a mulher começa a ter consciência de sua posição livre, enfrenta decidida e irônica tal machismo. Porém, as lutas feministas que visam à libertação das

mulheres não podem excluir os homens do processo. Antes, é preciso criar uma nova cultura humanizadora.

A alienação erótica foi consolidada na história da humanidade desde os primórdios da civilização e fundamentada pelos discursos filosóficos através de uma ética masculina. Vejamos alguns exemplos: os filósofos gregos compreendiam a natureza humana pelo dualismo e desprezo do corpo. Aristóteles se ocupou basicamente com a política, a vida do *nous* (intelecto) a dimensão divina do homem (masculino), a contemplação (*theoretikê*) da qual a mulher não participava. No Judeu-cristianismo a sexualidade tinha por finalidade a geração do filho e desprezo pela libido, pois Agostinho atribuiu a sexualidade ao pecado original. O *ego cogito* da Modernidade europeia despreza o corpo, reduzindo-o a uma máquina a serviço do espírito racional, sendo a totalidade ontológica definida como desejo de apropriação, prazer, auto-erotismo, mera representação.

A erótica na tradição filosófica

Os discursos que legitimam a dominação são encontrados desde a filosofia grega. Em Aristóteles, o varão livre governa o escravo (política), o homem governa a mulher (erótica) e o pai governa os filhos (pedagógica) a partir de uma dominação doméstica. Na Idade Média, o domínio acontece entre o senhor feudal e o servo. A filosofia moderna justifica a dominação do “centro” sobre a “periferia” (humanidade de segunda categoria) pela questão meta-física ou ética da dependência. A Totalidade (o sistema imperial) declara-se como natural, sagrado e insuperável.

Os pensadores modernos retomam elementos da filosofia grega de sublimação do intelecto e profanação do corpo. Kant descreve o homem iluminado, o “eu transcendental”, onde a perfeição estava no espírito, supondo um ser “despossuído” de corpo e defende o direito do homem sobre a mulher em sua *Metafísica dos Costumes*. Em Hegel a alma tem sua vertente puramente cognitivo-racional. Nietzsche conceitua o egocentrismo

na teoria do “super-homem”, mas concebe a mulher como posse, propriedade, algo predestinado à domesticidade. Para Ortega y Gasset, a mulher se apresenta como forma de humanidade inferior à varonil. Freud, que provoca a grande reviravolta na filosofia contemporânea e funda a psicologia, demarcou o grande impulso das reflexões acerca da erótica; entretanto preserva discursos machistas e descreve a sexualidade humana com base na falocracia. O princípio do prazer (*eros*) é um ego fálico e a mulher, objeto passivo, não-eu, não-falo, ou seja, castrada.

A mulher na constituição da América Latina

Como vimos, a Totalidade ontológica fundamenta-se na libido de essência masculina. No caso da América Latina, especificamente, os corpos das mulheres indígenas e negras foram apropriados como máquinas de reprodução humana, econômica e de satisfação da voluptuosidade dos colonizadores. A exploração sexual e a poligamia compreenderam o cenário das estratégias de dominação de gentes e territórios, entre elas o cunhadismo³. A economia erótica consolidada na América Latina não seguiu os princípios éticos das matrizes culturais, isto é, foi fundada pelo processo de dominação da modernidade sustentada na máxima do “Eu *me* desejo por *mediação* de seu corpo alienado [...] a *práxis* opressora [que] leva a carne alheia a ser uma mera *coisa, instrumento, ob-jeto* sexual [...] Outro usado como *meio-para*” (DUSSEL, 1977, 141-142).

³ Velho costume indígena de incorporar estranhos á sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo [...] relações sexualmente abertas, gozosas, no caso dos chamados cunhados [...] como cada europeu posto na costa podia fazer muitíssimos desses casamentos, a instituição funcionava como uma forma vasta e eficaz de recrutamento de mão-de-obra [e] para fazer prisioneiros de guerra que podiam ser resgatados a troco de mercadorias (RIBEIRO, 2005, p. 81-82).

As formas de alienação da erótica latino-americana consistiram na exploração sexual e na poligamia como forma de domínio de povos e terras, nos casamentos entre as famílias tradicionais sustentados pela moral que exigia a virgindade da mulher oligárquica para o matrimônio enquanto permitia o homem oligárquico prostituir a mulher do povo, sem qualquer sansão ética. A prostituição e a pobreza são mantidas como forma de conservação do princípio de realidade que permite à classe dominante manter-se no poder. A mulher do povo coisificada torna-se “objeto”, algo à disposição do homem e por ele recriminada, ou seja, a dominação masculina atravessa todas as classes sociais. Nesse sentido, a mulher pobre é duplamente oprimida: por ser mulher e por ser pobre. Já a prostituição é pura aparência de uma erótica libertada; é a indiferença vivida por dois seres reprimidos e repressores.

Diante dos processos de alienação, o filósofo argentino Enrique Dussel propõe a Filosofia da Libertação que traz como problemática central o *não-ser* latino-americano e pretende ser o instrumento formal do discurso ético da práxis de libertação, fazendo reviver o profetismo adormecido nas organizações populares de lutas por justiça social. Em Dussel “a libertação é a práxis que subverte a ordem fenomenológica e a transpassa numa transcendência metafísica que é a crítica total ao estabelecido, fixo, normalizado, cristalizado, morto” (KAPCZYNSKI apud DUSSEL, 2010, p. 27). De acordo com o filósofo, os oprimidos serão os agentes construtores do caminho da libertação.

O *não-ser* é uma categoria dusseliana usada para exprimir todo/a aquele/a que não é genuinamente hispano-europeu; o bárbaro (indígena), o mestiço, o filho “impuro” da terra, o africano, o asiático que constituíram o povo latino-americano. Dussel explica, através da espiral hermenêutica que a história condicionante se concretiza na simbólica erótica, pedagógica, política e arqueológica que cria um círculo vicioso. Portanto, é necessário re-situar a existência latino-americana em sua

exterioridade distinta na história mundial para pensar a ética da libertação a partir de um projeto popular.

A alienação erótica em Dussel é proveniente da cultura forjada (senão imposta) uxoricida (morte do *eros*) na América Latina que reproduz o sistema patriarcal e machista. A erótica da Totalidade é incesto (ontologia edípica), é a morte do/a Outro/a. Conforme Dussel (1977, p. 93) “violiar é destruir o Outro como outro na injustiça de não saber esperar sua resposta livre; é coisificar o Outro como objeto e torná-lo instrumento da própria pulsão auto-erótica”. Na perspectiva de explicar os processos de alienação erótica, Dussel retoma elementos históricos dos povos semitas (nômades) e indo-europeus (conquistadores) que, segundo ele, significou o choque cultural mais importante vivido pela humanidade. Algo semelhante acontece no processo de colonização da América Latina. A visão antropológica dualista (corpo e alma) da cultura indo-européia, de negatividade do corpo e ascese contemplativa dos bens do espírito da ética grega entra em confronto com a cultura ameríndia, radicada no *ethos* semita, onde a intersubjetividade é condição de perfeição e salvação. A ética antropológica semita compreende o ser humano como um todo indivisível e valoriza a carne, o coração do sujeito, a pessoa concreta em comunhão com a natureza.

A alienação ameríndia resultou da ontologia da Totalidade trazida nas naus pelos conquistadores hispano-europeus e foi concretizada através do *ethos* de dominação configurado no *genocídio* (arsenal bélico, doenças letais), no *etnocídio* (imposição da ética colonial, do *ego* moderno, da perda da identidade), na *aculturação* (imposição da cultura hispano-européia), no *doutrinação* (imposição do catolicismo), na *servidão* indígena e africana, do *controle sobre o social* (moralidade, “cunhadismo”), no *apossamento de terras e das riquezas naturais*, do *uxoricídio* (erótica desumanizada, morte do *eros*) e na *Totalização* narcisista (auto-erotismo). Em Dussel (1993, p. 50-51),

a colonização [...] foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’, de civilização, de ‘subsumir’ (ou alienar) o Outro como si-mesmo [...] práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica [...] domínio dos corpos pelo machismo sexual [...] domesticação, estruturação do ‘modo’ como aquelas pessoas viviam e reproduziam sua vida humana. Sobre o efeito daquela ‘colonização’ do mundo da vida se construirá a América Latina posterior: uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista (primeiro mercantil e depois industrial) dependente e periférica [...] desde a origem da modernidade.

Na mítica ameríndia a mulher tem mais importância que na hispânica conquistadora. O feminino tem parentesco com a lua, o mar, a *terra mater* do momento agrícola dos povos da alta cultura ou plantadores. As teogonias têm sua erótica transformada em liturgia (virgens consagradas ao deus Sol, sacrifício das virgens à chuva, à água). A erótica ameríndia vem carregada de simbolismos das civilizações primitivas, da vida erótica regulada pela monogamia, de dependência da mulher em relação ao homem, porém cheia de um sagrado respeito e não de uma voluptuosidade própria da cristandade colonial ou dos tempos posteriores. A vida erótica ameríndia era regulada em torno da família, da política e da religiosidade; sagrada, mas sem a posição do face-a-face que personaliza e historiciza a relação sexual.

A erótica do conquistador é sádico-masoquista porque o homem hispânico mata o homem indígena ou o reduz à servidão e a mulher indígena passa ao “serviço pessoal” do conquistador, sendo alienada eroticamente pelo varão. A erótica se realiza fora dos costumes americanos e hispânicos. O coito deixa de ter significação sagrada, a união entre os deuses míticos e é exercida fora das leis católicas e ameríndias, praticada em meio aos deleites e o horror ao pecado. Daí nasce o filho “impuro” da terra, não reconhecido por seus ancestrais.

A moral sexual de base capitalista exige da mulher oligárquica a virgindade para o matrimônio e profana a mulher proletária, pois a classe dominante dispõe de um princípio de

realidade para manter-se no poder: a dominação erótica, pedagógica, política e arqueológica.

A legalidade da opressão erótica da mulher está em vigência desde o período neolítico; o homem vai à guerra, a mulher cuida da casa. A simbólica erótica deve descobrir a realidade que o cotidiano da dominação oculta no mundo dependente. A eticidade do pro-jeto erótico requer uma análise da economia enquanto casa, *oikía*. Nela, “a fêmea serve o varão no mais nobre sentido do termo, criando a *casa* em cada gesto” (DUSSEL, 1977, p. 63). A casa pode hospitaleiramente proteger o calor do face-a-face erótico ou ser espaço de dominação do homem sobre a mulher. A economia erótica vigente faz a mulher do povo ou a burguesa afastada da realidade da pobreza latino-americana sofrer a dupla dominação: dominada por ser latino-americana e dominada por um homem.

Na erótica latino-americana há uma estreita relação da “casa como prolongamento da corporalidade da mulher, o lugar da fecundidade varonil, o mundo do filho” (DUSSEL, 1977, p. 68). O útero materno é a primeira casa do filho; ao nascer a criança é jogada no mundo, sendo atribuída à mulher a função de cuidar e educar. A mulher, por suas especificidades orgânicas, é comparada com a casa, o útero hospitaleiro, a matéria, o corpo que abriga. O machismo assemelha-se a uma “casa de muros” que isola a mulher da sociedade. Na economia erótica, entretanto, a proximidade do *eros* impulsiona para a distância do serviço econômico, onde “o casal homem-mulher, Totalidade erótica histórica, forja seu mundo, modifica o cosmos, constrói cultura, fabrica a casa para habitar um lar, um fogo, uma interioridade imanente” (DUSSEL, 1977, p. 67).

A economia erótica mercantilizada é uma nova forma de alienação, embora permita que a mulher ocupe os espaços públicos. Perde-se o referencial da Alteridade, reduz a sexualidade a um mero objeto de compra e venda ou a um fetiche.

A categoria do corpo sexuado

A categoria do corpo sexuado entra em vigência na filosofia contemporânea. Em Merleau-Ponty, a sexualidade é um modo-de-ser-no-mundo que depende da *intenção* da consciência. Para ele, “é necessário que haja um *eros* ou uma Libido que anime um mundo original, *dando valor* [...] ou significação sexual aos estímulos exteriores” (p. 89). Em Dussel, a erótica é uma sensibilidade-inteligente, uma inteligência-sensitiva. A sexualidade é um dos modos concretos do face-a-face que se realiza no coito, na sensibilização da carnalidade do/a Outro/a como outro, no encontro de duas exterioridades, duas pessoas, onde o/a Outro/a não é um mero “objeto”, mas um “rosto”, uma realidade livre, concreta. A sexualidade é sagrada e não pode ser alienada ou corrompida. Por isso, a libertação erótica será efetivada na epifania, revelação do/a “Outro/a” como projeto histórico, ético e concreto, liberdade incondicionada, encontro de duas exterioridades para além do nível genetal biológico, na sexualidade-serviço, amor-de-justiça de dar ao Outro/a o que lhe é devido. É a sensibilização da carnalidade do/a Outro/a enquanto “amor verdadeiro [...] entre seres que são metafísica, biológica e antropológicamente distintos” (GROLLI, 2004, p. 152).

A práxis da libertação erótica: a Alteridade

A ética concreta latino-americana efetiva-se na alteridade, no face-a-face, na ética meta-física erótica (o rosto do varão diante do rosto da mulher) e pedagógica (o rosto dos pais diante dos rostos dos filhos e dos mestres diante dos discípulos). O casal totalizado fecharia seu círculo e se dissolveria se não acontecesse a *parusia* de uma nova exterioridade. A libertação erótica tem relação direta com a libertação pedagógica, passa pelo processo de descontinuidade histórica, isto é, de rupturas com o sistema opressor e a necessidade de construir novos processos educacionais e pedagógicos. Exige o estabelecimento de paradigmas culturais de equidade de gênero capazes de erradicar as práticas de violência,

onde a dimensão da sexualidade seja afirmada como forma de promoção da dignidade humana através de relações que valorizem as pessoas envolvidas.

Na práxis da libertação erótica o casal homem-mulher, Totalidade erótica histórica, forja seu mundo, modifica o cosmos, constrói cultura, fabrica a casa para habitar um lar, um fogo, uma interioridade imanente. A vida erótica normal é uma adequação da abertura *serviçal* com relação ao Outro/a em sua mais extrema generalidade ou concreta situação. O amor-de-justiça-erótico consiste na satisfação concomitante de dar ao Outro/a a satisfação a ele devida. A erótica da alteridade propõe a perfeição humana desde a sexualidade como sim-ao-Outro. Dessa forma, a sexualidade é história, comunicação, novidade, escatologia. O *ethos* da libertação erótica é tecido em torno da abertura e exposição à nudez do/a Outro/a.

Considerações finais

De acordo com o pensamento de Enrique Dussel percebemos que a cultura latino-americana atribui à erótica uma posição de negatividade, seja no sentido de negação do corpo do/a Outro/a ou no sentido de algo pejorativo e malicioso. Esta postura fundamenta-se em dados sócio-históricos e político-culturais de um auto-eurotismo masculino que trata o corpo das mulheres como mediação de satisfação do próprio desejo em confronto com o horror ao pecado resultante de tal prática, influenciadas pelas doutrinas católicas. Por isso reproduzimos os discursos de negatividade do corpo e da sexualidade, isto é, a moralidade do ser ético como um ser assexuado.

Diante das reflexões apresentadas constatamos que o tema da erótica deve fazer parte do fazer filosófico latino-americano, considerando as especificidades existentes. A libertação erótica acontecerá na alteridade, na reciprocidade das relações humanas com base no amor-de-justiça. A simbólica erótica vai além do coito e envolve a economia erótica; uma relação amorosa que não se

fecha entre o casal, mas contagia outras esferas da vida humana como a família, a sociedade, a cultura e o trabalho. A casa passa então a ser o abrigo do casal libertado que se abre para a novidade de uma nova história.

Enfim, constatamos que ética da libertação erótica dusseliana aponta reflexões significativas frente aos processos de alienação erótica, mas está centrada ainda na utopia da libertação. Assim, o legado do filósofo nos impulsiona a buscar alternativas de construção de pontes ente o discurso e a realidade. Adentra na problemática, mas deixa em aberto as perspectivas de libertação erótica dos sujeitos historicamente excluídos: da mulher sem casa e com numerosos filhos, das mulheres historicamente prostituídas, as mulheres que optam pela livre união, acreditando que assim “o varão sabe que de seu trato depende ter quem lhe dê gosto e cuidado”, dos casais homo-afetivos. Ou seja, as teorias dusselianas não ultrapassam os papéis historicamente atribuídos à mulher: de ser esposa e mãe nas mesmas estruturas que geram a violência, fazendo-nos questionar sobre uma proposta de libertação erótica no contexto da pluralidade das relações afetivas. Mas o maior desafio será garantir que o discurso público se efetive no privado.

Referências bibliográficas

DUSSEL, Enrique. Erótica e pedagógica. In: _____. *Para uma ética da libertação latino-americana*. v. III. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. *1492: O Encobrimento do Outro(a). A origem do “mito da modernidade”*. Petrópolis: Vozes, 1993.

KAPCZYNSKI, Ana I. *O sentido ético da erótica e da pedagógica da libertação em para uma ética da libertação latino-americana de Enrique Dussel*. Monografia (bacharelado em filosofia) – Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

O EXEMPLO A NÃO SER SEGUIDO: A LÍDER DOS MUCKER NA NARRATIVA JESUÍTICA E A IDEALIZAÇÃO DA MULHER IMIGRANTE NO FINAL DO SÉCULO XIX

Daniel Luciano Gevehr¹

Resumo: O artigo estuda o contexto e as condições em que foram produzidos os primeiros registros históricos sobre a atuação da líder do conflito Mucker, Jacobina Mentz Maurer. Privilegiamos aqui a análise da obra *Os Muckers*, publicada no final do século XIX pelo padre jesuíta alemão Ambrósio Schupp, que chegou no Brasil em 1874, ano em que se deu o desfecho do conflito ocorrido no morro Ferrabraz, atual município de Sapiranga (RS). Buscamos compreender como a líder dos Mucker foi alvo de interpretações por parte de Schupp, que foi responsável pela publicação da primeira obra que tratava do conflito Mucker. A narrativa construída por Schupp desempenhou papel preponderante na difusão de imagens e representações sobre Jacobina, que associavam sua imagem ao fanatismo religioso, ao desregramento social e moral e também como responsável pela desestruturação familiar da Antiga Colônia Alemã de São Leopoldo. Dessa forma, procuramos destacar a maneira como Jacobina é identificada e representada, nesse contexto ideológico, na narrativa de Schup. De acordo com essa narrativa, tratava-se de uma líder de um grupo de fanáticos religioso – mas antes de tudo uma mulher – que ultrapassou os limites estabelecidos pela sociedade de seu tempo. A pesquisa procura, assim, contribuir para a reflexão sobre a questão de gênero na história e também sobre a atuação das mulheres nos movimentos sociais ao longo da trajetória das sociedades.

Palavras-chaves: Mulher imigrante. Imigração Alemã. Representação Social.

Introdução

Iniciamos nosso estudo sobre a personagem central do conflito Mucker, de forma abrangente, mostrando brevemente a biografia de Jacobina Mentz Maurer. Em relação a ela, sabe-se que nasceu em data desconhecida do mês de junho de 1842, na

¹ Doutor em História (UNISINOS). (Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT). E-mail: danielgevehr@hotmail.com.

localidade de Hamburgo Velho, atual município de Novo Hamburgo – RS. Era filha do casal de imigrantes alemães, André Mentz e Maria Elisabeth Muller, que, além de Jacobina, possuíam mais 7 filhos. Jacobina foi confirmada em 04 de abril de 1854 na Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil de Hamburgo Velho, onde viria a se casar com João Jorge Maurer. Foi assassinada em 02 de agosto de 1874, quando foi descoberta, pelas forças oficiais, em seu esconderijo na mata fechada, ao pé do morro Ferrabraz.

Sobre suas características físicas pouco sabemos, em razão de não termos qualquer retrato² seu, o que torna sua personagem ainda mais enigmática, despertando o imaginário da população acerca de como seria a imagem real de Jacobina. Como seria seu rosto, seus cabelos, seu corpo? São perguntas para as quais até o momento não temos respostas confiáveis, tendo em vista que as descrições feitas sobre ela são bastante distintas.

A Jacobina criança teve sérias dificuldades na escola, não tendo conseguido aprender a ler e



² A única fotografia que representaria Jacobina é aquela atribuída ao casal Maurer, cuja autenticidade é amplamente questionada. Acredita-se que a fotografia não retrate Jacobina e seu marido João Jorge Maurer. A não existência de uma imagem concreta de Jacobina Mentz Maurer torna sua personagem ainda mais misteriosa. A fotografia, contudo, é constantemente empregada, especialmente pela imprensa, para conferir um rosto à personagem.

escrever³. Segundo os diagnósticos do Dr. João Daniel Hillebrand, Jacobina apresentava, desde criança, sinais de transtornos nervosos que haviam se agravado em sua fase adulta, quando iniciou a leitura e interpretação da Bíblia. Segundo o médico, esses transtornos teriam provocado uma *verdadeira mania religiosa e sonambulismo espontâneo*.

Hillebrand apontava seu marido, João Jorge Maurer⁴, como o responsável pela doença da mulher, já que, segundo seu entendimento, ele a obrigava a praticar charlatanismo. Além disso, João Jorge Maurer era descrito pela maioria das pessoas de sua época como alguém que não gostava de trabalhar.

Agricultor e marceneiro de profissão, Maurer tinha aprendido a manipular ervas medicinais, que eram empregadas no preparo de chás e remédios para a cura de várias doenças que assolavam os colonos. A denominação de “Doutor Maravilhoso” surgiu entre as pessoas que nele procuravam ajuda e acabou se tornando bastante conhecida na colônia.

Foi, portanto, em torno de Jacobina e João Jorge Maurer que se deu a organização do grupo dos Mucker. Há, no entanto,

³ Jacobina aprendeu a ler em alemão já adulta, com o professor Hardes Fleck, sobre quem pouco sabemos. Jacobina nunca aprendeu a escrever, nem a falar em português. Embora Jacobina seja apresentada na historiografia como analfabeta, devemos repensar essa afirmação, tendo em vista o fato de que lia a Bíblia e cantava os hinos em alemão.

⁴ João Jorge Maurer nasceu em 28 de fevereiro de 1841, em Picada de São José do Hortênsio. Era filho de João Carlos Maurer e Maria Bárbara Voltz, ambos imigrantes alemães. De acordo com as descrições realizadas por Carlos Von Koseritz, Maurer era um homem de *estatura mediana, boas cores, cabelo e barba louros, olhos azuis, órgão agradável e modos insinuantes*. Sobre sua morte não temos informações precisas, uma vez que após o desfecho do conflito seu corpo teria sido encontrado em adiantado estado de decomposição, enforcado na mata do Ferrabraz. Seu corpo foi identificado apenas pelas roupas que usava e reconhecidas pelo seu alfaiate. Outra versão afirma que Maurer teria fugido e passado a viver na região da fronteira noroeste do estado.

inúmeros outros personagens envolvidos, dentre os quais um nos chama a atenção. Referimo-nos a João Jorge Klein⁵, cunhado de Jacobina, casado com sua irmã Catarina Mentz. Sobre a atuação de Klein, restam muitas dúvidas, já que ora é apontado como “mentor intelectual” do grupo, ora – como embora em seus escritos- tenha essa atuação desacreditada.

Os precursores da construção da imagem de Jacobina

Para melhor compreendermos o papel desempenhado por Ambrósio Schupp na difusão de imagens e representações sobre Jacobina, se faz necessário, inicialmente, avaliarmos a publicação de outros escritos que se faziam presentes nesse contexto. Esses diferentes escritos nos permitem entender como o pensamento de Schupp em relação à Jacobina encontrava adeptos em seu tempo. Consequentemente, essas publicações acabaram desempenhando papel preponderante na difusão de um determinado imaginário (CARVALHO, 1990) sobre a líder dos Mucker.

Na publicação do artigo *A Fraude Mucker na Colônia Alemã. Uma Contribuição para a história da cultura da germanidade daqui*, de 1875, encontramos a primeira imagem idealizada de Jacobina. Publicado por Carlos Von Koseritz em seu *Koseritz Kalender*, o artigo procurava alertar as pessoas para os fatos que ocorriam, consistindo num “ato de denúncia” em relação ao grupo que se organizava no Ferrabraz.

Para Koseritz, o movimento não se enquadrava na realidade da colônia alemã de São Leopoldo, o que justificava a denúncia:

⁵ João Jorge Klein nasceu no Hunsrück, Alemanha, no dia 14 de maio de 1820. Era filho de João Jorge Klein e Maria Ana Klein. Teria chegado ao Brasil em 1854, vindo a exercer a atividade de pastor na Comunidade Evangélica de Saporanga no período entre 1858 e 1859, quando em seguida assumiu a Comunidade de Picada 48, onde permaneceu entre 1859 a 1864, quando foi sucedido por pastores com formação religiosa. Klein faleceu em 06 de outubro de 1915, com 95 anos de idade.

estes fatos lançam luz terrível sobre nosso progresso e que são motivo das mais sérias preocupações para o futuro (VON KOSERITZ, 1875, p. 1).

Apresentando os Mucker como fanáticos religiosos e avessos aos avanços da ciência, Koseritz tece críticas severas a eles, na medida em que não praticavam os valores da verdadeira germanidade⁶. Em sua exposição, o autor também aproveita para atacar de forma direta a ação da Companhia de Jesus, por ele denominada de *agourenta Ordem de Jesus*, o que expõe a rivalidade entre católicos e protestantes existente à época.

O alvo preferido por Koseritz, no entanto, foi Jacobina Mentz Maurer. Para ele, Jacobina representava a demência religiosa que havia se instaurado na colônia, devido à *indigestão crônica de passagens bíblicas, aliada a temor cuidadosamente nutrido ante inferno e diabo e crença demente em revelação, vocação divina e milagres de toda a espécie*.

Para Koseritz, Jacobina era a responsável pelos acontecimentos que assolavam a colônia:

Uma mulherzinha doida, histérica como Jacobina Maurer teria sido simplesmente ridicularizada, sem jamais encontrar adeptos que se deixassem inflamar a tais atos macabros.

Sabemos de sobejo que com a publicação desta nossa opinião, baseada na mais íntima convicção, haveremos de chocar novamente os mais amplos círculos. O agourento “S.v.K.” será novamente o alvo da baba piedosa que espirra do alto dos púlpitos de ambas as confissões; hão de tropejar contra o almanaque popular e proibir a aquisição do mesmo, – isso, contudo, pouco importa, pois cumprimos nosso dever, dizemos a verdade e

⁶ Lembramos que esta publicação ocorreu em meio às comemorações do 50º Jubileu da Cidade de São Leopoldo, que, segundo Koseritz, eram alusivas à *coragem alemã e pelo trabalho alemão*. Ainda como exemplo da exaltação da germanidade, Koseritz refere-se aos imigrantes e seus descendentes como portadores do *cerne operoso da natureza alemã* e de *natureza sadia da raça alemã*.

esclarecemos os leitores a respeito das verdadeiras causas da fraude Mucker nas colônias. (VON KOSERITZ, 1875, p. 5)

A desqualificação de Jacobina no texto de Koseritz fica bem evidente no emprego do diminutivo *mulherzinha*. Jacobina é descrita como uma desajustada socialmente e responsável por *atos macabros*. Para ele, se a população da colônia não tivesse vivido no desamparo religioso, Jacobina jamais teria alcançado o prestígio e a credibilidade que teve entre seus adeptos.

Koseritz ressaltou, de forma irônica, sua inconformidade com o pensamento das autoridades religiosas que, segundo ele, logo iriam criticar suas opiniões. Koseritz procurou, ainda, tornar pública a origem familiar da líder dos Mucker:

Todas as mulheres da família Mentz eram mais ou menos levadas ao excesso e propensas ao entusiasmo religioso; pois sua fantasia fora abarrotada desde a juventude com leitura da Bíblia, e exercícios religiosos permanentes – uma espécie de epidemia de reza – as forçavam a permanecer, por horas, ajoelhadas. (Ibidem, p. 6)

Interessante observar que, ao colocá-la inserida no seio de uma família, suas características psicológicas foram atribuídas a “uma certa tradição” das mulheres da família Mentz. A leitura e a interpretação da Bíblia teriam sido as causas do fanatismo e do seu excesso de devoção, que somados à sua compleição física e atributos, teriam a tornado uma desequilibrada:

Às conseqüências dessa educação pode ter sido acrescida em Jacobina Maurer predisposição física a casos de histeria que, mais tarde, degenerou em sobreexcitação nervosa ligada a sintomas de sonambulismo, no entanto e por outro lado, hoje está comprovado que Jacobina Maurer tinha uma natureza desmesuradamente sensual que, afinal, degenerou em ninfomania formal; pois só assim pode ser explicada a curiosa mistura de excessos sensuais e terríveis crueldades que conquistaram esta mulher no último estágio de sua vida notoriedade tão detestável. (Ibidem, p. 6)

Vale ressaltar que a questão de gênero aparece como um elemento desqualificador de Jacobina, ao ser apontada como *mulherzinha*, de quem eram esperadas determinadas características psicológicas. A conduta da família Mentz e a educação familiar que recebia os filhos, sobretudo as filhas, aparecem como elementos que procuram justificar o estado de *histeria* de Jacobina⁷.

Koseritz destacou também a atuação conjunta de Jacobina e João Jorge Maurer. Na versão de Koseritz, João Jorge era um *charlatão*, que ganhava dinheiro com a ignorância das pessoas que se dirigiam ao Ferrabraz em busca de cura e salvação. Para ele, apesar das tentativas dos mais esclarecidos de impedir que muitos se dirigissem à casa do casal Maurer: *De nada adiantou; charlatões jamais lutam em vão contra a burrice e Hansjörg breve se tornou médico muito procurado*. (Ibidem, p. 6)

A prática do curandeirismo, segundo Koseritz, trouxe prosperidade financeira, já que muitos dos que se dirigiam à casa de Maurer levavam dinheiro como forma de pagamento pelo atendimento. Koseritz chegou a acusar Maurer de não ter curado ninguém, reforçando a representação de João Jorge Maurer como *charlatão*, que enganava as pessoas. No artigo de Koseritz, Jacobina desempenhava o papel de guia espiritual e *acorrentava* as pessoas através da leitura e interpretação da Bíblia.

⁷ Consideramos o estudo realizado por Joana Maria Pedro bastante esclarecedor quanto às condições em que viviam as mulheres no sul do Brasil durante o século XIX. Em sua pesquisa, a autora analisa como se produziram imagens sobre as mulheres no sul do Brasil e quais os condicionantes que envolveram estas representações. É também à luz deste estudo de Joana Maria Pedro que procuramos compreender a construção das representações sobre a personagem Jacobina Mentz Maurer, que se encontrava inserida no contexto das mulheres do sul do Brasil. Como exemplo de sua exposição temos a afirmação de que: *Os jornais sulistas do final do século XIX e início do século XX não criaram os modelos ideais de mulher como boas mães, virtuosas esposas e dedicadas filhas. Esses modelos já faziam parte do imaginário ocidental, podiam ser encontrados na literatura, no sermão das missas, nos textos escolares, nas tradições locais*. (PEDRO, 2004, p. 281)

Na versão publicada em 1880, sob o título *Marpingen⁸ und der Ferrabraz*, Jacobina é descrita como mensageira da palavra de Cristo. Para o autor, contudo, Jacobina não passava de uma enganadora, que se dizia proferir palavras divinas aos seus adeptos do Ferrabraz. A atitude de Jacobina foi associada ao ambiente rude e hostil – de pouca formação intelectual – e à ausência de amparo científico, que a privavam do conhecimento mínimo das *leis que regem o universo*. João Jorge Maurer, por sua vez, foi descrito neste artigo como *trapaceiro e vadio que, apesar de ignorante, provocara viver à custa da ignorância e estupidez de seus semelhantes*. (VON KOSERITZ, 1966, p. 172). Assim como Jacobina, João Jorge Maurer também foi alvo de críticas severas, tendo sido identificado como responsável pelos atos cometidos pelos Mucker. Koseritz comparou a ação de curandeiro de Maurer a outras tantas existentes na história mundial, interpretando-a como produto da ignorância.

Koseritz concluiu seu artigo enumerando os motivos que teriam levado à formação dos Mucker no Ferrabraz. Para ele, a personagem Jacobina surgiu num contexto de fanatismo religioso, em decorrência de uma educação deficiente que transformou todos os crédulos em potencial:

Superirritação de uma mulher sonâmbula;
Exploração sistemática se seu estado por trapaceiros movidos por interesses particulares;
Fanatismo religioso que se desenvolvia entre os frequentadores da casa da sonâmbula, como doença contagiosa;
Receptividade verificada nos espíritos desses frequentadores em virtude de sua educação deficiente. (Ibidem, 1966, p. 173)

⁸ VON KOSERITZ, Carlos. Marpingen und der Ferrabraz. In: PETRY, Leopoldo. *O episódio do Ferrabraz: os mucker*. 2ª ed. São Leopoldo: Rotermond, 1966. p. 170-173 (Marpingen é traduzido por Leopoldo Petry como sendo um lugarejo da Alemanha).

No século XIX, as narrativas de Carlos Von Koseritz exerceram um papel de fundamental importância no processo de construção das representações de Jacobina, na medida em que, ao tornar pública sua interpretação sobre o conflito, Koseritz apresentou suas ideias como “a” versão dos fatos.

É preciso considerar que Koseritz era tido como um intelectual em sua época e, portanto, autor respeitado por grande parte de seus leitores. De acordo com os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001), podemos afirmar que Koseritz estava devidamente “autorizado” pela comunidade a falar em nome do grupo. Com isso, suas ideias acabaram se sedimentando no imaginário social da população, especialmente por ter sido o primeiro a escrever sobre o conflito Mucker, influenciando vários outros estudos realizados a partir do final do século XIX.

Consideramos também necessária a análise do relatório *Ligeira Notícia sobre as Operações Militares contra os Muckers na Província do Rio Grande do Sul*, escrito por Dantas em 1877, uma vez que a versão apresentada por ele influenciou de forma decisiva o processo de construção e difusão de representações sobre o conflito. Na narrativa de Dantas, prevalece o ponto de vista de um militar preocupado com a descrição do cenário e das ações militares que envolveram o combate dos Mucker. A ênfase dada a essas descrições fez com que Dantas não se preocupasse em evidenciar o papel desempenhado por Jacobina, sendo que, na maioria das vezes, foi destacada a atuação de seu marido João Jorge Maurer. Ele teria sido, segundo a versão apresentada por Dantas, o grande responsável pela organização do grupo.

Como exemplo disso que afirmamos, apresentamos o único trecho, ainda na introdução, em que Jacobina foi citada nominalmente, sendo que no decorrer de sua narrativa seu nome se torna ausente:

João Jorge Maurer e sua mulher Jacobina haviam organizado no município de S. Leopoldo uma seita religiosa que se baseava em arbitrárias interpretações dos Livros Santos. Discutiam os teólogos

a questão da crença; debaixo do ponto de vista em que escrevo pouco importa (DANTAS, 1877, p. 2)

A ausência nominal de Jacobina, no entanto, não diminui a sua participação na organização do grupo, sendo que Dantas, ao referir-se à casa do casal, denominou-a de *casa Maurer*, numa referência a João Jorge e Jacobina. A casa Maurer, no entanto, é apresentada ao leitor como um símbolo da destruição dos Mucker, devido à ação militar bem sucedida.

Comparada a uma pira gigante, a casa incendiada pelos soldados era motivo de comemoração de mais uma etapa na luta contra os Mucker:

A casa Maurer se transformara em pira gigantesca, onde se imolavam vítimas os adeptos da nova crença. Depois que a casa começou a arder, não julgando, à vista das providencias tomadas para o completo cerco, que se evadisse um só mucker, o coronel Genuíno enviou um oficial a Porto Alegre para anunciar a completa extinção dos revoltosos. (Ibidem, p. 8)

O cenário, mais uma vez, é enfatizado e é associado ao terror, já que as vítimas teriam morrido queimadas pelo fogo, pondo fim à seita do Ferrabraz. Um aspecto, no entanto, chamou-nos a atenção: se os personagens envolvidos no conflito não mereceram atenção especial por parte de Dantas, a atuação do Coronel Genuíno Sampaio será enaltecida.

Os tempos muito difíceis, marcados pelo fanatismo e pelo fervor religioso, haviam tomado tais proporções que a ação militar se fez necessária. Além disso, segundo Dantas, a conduta assumida por Maurer teria provocado o massacre de seus adeptos:

Assim foi – Maurer e seus adeptos, quiseram e, em nome de Deus, innocentes creaturas se imolaram, sem que ao menos na hora do sacrifício vissem a seu lado, falso apostolo que as conduzia ao abismo. Miserável!... nem sequer teve coragem vulgar do bandido, que no derradeiro transe faz-se voar na explosão de barril de pólvora com toda a sua tropa. Fugiu e, sem remorsos, deixou entregue ao vencedor quase todos os que o seguiam. (Ibidem, p. 4)

Nota-se que, nessa narrativa, Jacobina esteve praticamente só, tendo sido apresentada ao exercer um papel de líder religiosa ao lado do marido João Jorge Maurer, que teve ação destacada. Na análise da narrativa de Francisco Dantas, percebemos, ainda, sua preocupação em evidenciar a existência de dois grupos rivais. De um lado os Mucker, identificados por ele como fanáticos que resistiram à determinação da lei e, de outro lado, as forças oficiais que procuraram defender os interesses do governo e dos colonos que se viam atacados pelos Mucker.

Nesse contexto recriado por Dantas, o Coronel Genuíno Sampaio aparece como personagem de destaque, dada a sua atuação em combate, que acabou levando-o à morte. Genuíno Sampaio foi apresentado como *distinto coronel Genuíno* (DANTAS, 1877, p. 6), demonstrando a intenção de Dantas de enfatizar o caráter de Genuíno, que se perfilava entre os mais destacados militares brasileiros.

As ações militares de Genuíno foram ressaltadas na narrativa de Dantas, em que se sobressai a bravura do coronel destemido e determinado que combateu os Mucker.

A morte de Genuíno foi utilizada por Dantas para incentivar as ações dos soldados que, abalados com a morte do coronel, se viram numa situação difícil. Dantas afirmou que a morte de Genuíno deveria servir-lhes de exemplo de bravura e que estes não deveriam se deixar abalar. Ao contrário, deveriam tomar esse fato como lição e com isso *salvar a dignidade do uniforme nacional* (Ibidem, p. 11). Apesar de identificado pelo narrador como *malaventurado*, as incursões de Genuíno Sampaio deveriam servir de incentivo moral para todos prosseguirem no combate aos Mucker. Genuíno era, na interpretação de Francisco Dantas, o exemplo de herói, que havia dado sua vida no combate aos Mucker, defendendo os interesses do Estado e da população da colônia alemã de São Leopoldo. Ao evidenciar o caráter cívico da atuação de Genuíno, Dantas ressaltou a defesa dos interesses da pátria, contribuindo para a construção da imagem do coronel como um

herói, cujas características ímpares o tornaram vulto na história local, regional e nacional. Jacobina era, conseqüentemente, identificada como antipatriota.

Padre Ambrósio Schupp e a (des)construção da imagem de Jacobina

Concordando com a visão detratora dos Mucker apresentada por Koseritz e Dantas, o padre jesuíta Ambrósio Schupp afirmou, em sua obra *Os Muckers*, que Jacobina e João Jorge Maurer eram os principais responsáveis pela formação do grupo, apresentando-os como o *casal misterioso do Ferrabrás [que] se deixou penetrar e possuir dessa convicção* (SCHUPP, s/d, p. 42), ao aliar a cura de doenças à prática religiosa. A obra publicada por Schupp foi, certamente, a grande responsável pela difusão do imaginário negativo em relação à Jacobina⁹, uma vez que se tratava da única obra existente até meados do século XX que tratava de forma específica o conflito do Ferrabraz.

Para o autor, o mistério envolvia os personagens João Jorge Maurer e Jacobina Mentz Maurer¹⁰, que não teriam outra pretensão senão a de enganar os colonos, com supostas curas milagrosas realizadas por Maurer através de palavras da Bíblia, proferidas por Jacobina.

De forma semelhante a Koseritz, Schupp apresentou Jacobina como a principal responsável pelos acontecimentos do Ferrabraz que, segundo ele, teriam resultado do desamparo e da ignorância dos moradores da localidade. Nesse contexto de dificuldades, Jacobina desempenhou seu papel de líder religiosa, ao

⁹ Vale lembrar que a obra de Schupp circulava pela região nas versões em língua alemã e portuguesa, o que facilitava a leitura da obra por parte da população.

¹⁰ Uma análise atenta de sua obra aponta para o entendimento do “lugar de enunciação”. Isto é, Schupp é padre da ordem dos jesuítas e, portanto, realiza sua investigação, a partir do olhar de religioso, representante da Igreja.

presidir cultos e ao ditar regras de convívio do grupo. Procurou também apresentar Jacobina como uma mulher dotada de capacidades limitadas – e praticante de atos criminosos- como ficou evidenciado na seguinte passagem:

Jacobina mandara degolar o próprio filho, criança de peito, para que o choro desta não descobrisse o seu esconderijo; ordenado mais que, em dia determinado, se fizesse o mesmo a todas as crianças menores de cinco anos; pois assim como o Salvador fora salvo pelo sangue dos recém-nascidos, assim também ela devia ser salva pelo sangue das crianças de tenra idade. (SCHUPP, s/d, p. 277)

Schupp manteve a versão detratadora iniciada com os artigos de Koseritz, ao ressaltar que Jacobina, ao final do conflito, teria sido descoberta ao lado de seu suposto amante. Na descrição de uma Jacobina totalmente fora de si, percebe-se a intenção do autor de “explorar” o horror e o medo dos leitores:

Jacobina, toda escabelada, o olhar desvairado, precipita-se para fora da choupana. De um salto acha-se a seu lado Rodolfo, pronto a sacrificar a vida por ela. Com olhar de louco, bramindo como um tigre, parecia querer defendê-la de todos os lados, a um tempo. (Ibidem, s/d, p. 299)

De forma muito semelhante, Schupp referiu-se a João Jorge Klein. Para o autor, esse era um *personagem misterioso* (Ibidem, p. 51), apontado pela opinião pública como autor dos boatos, planos e manobras que envolviam o grupo¹¹. Apesar de esses personagens terem sido destacados por Schupp, ele considerou que João Jorge Klein havia sido o mentor intelectual do grupo, enquanto Jacobina havia sido seu maior símbolo.

Para Schupp, a população, outrora tão pacífica e sensata, estava sob a ameaça dos desatinos praticados por Jacobina, que

¹¹ Acredita-se que Schupp tenha utilizado a expressão “personagem misterioso” porque João Jorge Klein ainda estava vivo na época em que publicou sua obra.

teria aguçado seus sentimentos, provocando a reação dos colonos que, imediatamente, perceberam o *ridículo do conciliábulo fanático do Ferrabrás* (Ibidem, p. 75).

Em sua descrição do movimento, o autor identificou a existência de dois grupos na área colonial: os *Mucker* e os *Ímpios*. Os *Mucker* eram os representantes das idéias fanatizadas de Jacobina e os *Ímpios* eram os representantes dos bons costumes e da sensatez.

Além dessa referência à existência de dois grupos rivais, constatou-se a plena identificação com as do autor com as das autoridades policiais. Isso fica evidenciado no uso da expressão *nosso delegado*, evidenciando a posição favorável a um dos grupos envolvidos, o da repressão aos Mucker.

Reforçando essa posição, percebe-se que Schupp ressaltou a atuação policial em especial, na segunda edição de sua obra, na qual insere imagens das autoridades policiais, tais como o delegado Lúcio Schreiner, o chefe de polícia Capitão Dantas e o subdelegado Cristiano Spindler (Ibidem, p. 147).

Ao ter se referido ao *nosso delegado*, Schupp se colocou do lado do delegado Lúcio Schreiner e daqueles que combateram os Mucker, valorizando a versão do grupo dos ímpios, integrado por muitos de seus entrevistados:

(...) as coisas lá no Ferrabrás tinham chegado ao extremo: ali imperava a mais infrene devassidão, e a pena recusava-se a reproduzir aqui o que a população de colônia contava dos Muckers. Para eles, não havia vínculo algum sagrado, e até as relações entre pais e filhos estavam entregues ao sabor e capricho das paixões.

Teriam compreendido, porventura, os corifeus da seita que não há meio mais eficaz de fazer dos seus prosélitos instrumentos dóceis, ainda na prática dos crimes mais hediondos, do que tirando todo freio ao mais sórdido e mais indômito dos vícios?

O que é certo é que Jacobina lograra, de um modo cabal, o seu intento: dia a dia, os seus adeptos iam perdendo, cada vez mais, todo sentimento de pudor, prestando-se, com uma submissão cega,

incondicional, fanática, à execução de suas ordens. (Ibidem, p. 155)

Na passagem, Schupp apresenta o grupo Mucker vivendo em desacordo com as regras aceitáveis de convívio social adotadas pelos demais moradores da Colônia Alemã de São Leopoldo, ao viverem em total desregramento familiar e ao praticarem rituais próprios de fanatismo religioso. Jacobina era, naquele contexto, a principal responsável por todos os acontecimentos, sendo apontada como uma mulher de vida desregrada e fora de si.

Segundo o autor, o fanatismo religioso e o desregramento das relações familiares foram conseqüências da doutrina imposta aos colonos do Ferrabraz por Jacobina. A falta de orientação e de esclarecimento tinha favorecido a adesão de alguns colonos, e Jacobina havia se aproveitado disso. Para fundamentar essa percepção, Schupp descreve a relação conturbada entre Jacobina e João Jorge Maurer.

De acordo com o jesuíta, João Jorge Maurer há muito não desempenhava o papel de marido, estando relegado a um segundo plano pela esposa. Como fator desencadeador da desunião do casal, o autor apresentou Rodolfo Sehn como um *obcecado pela paixão* (Ibidem, p. 168) que nutria por Jacobina. O autor destacou ainda que Rodolfo Sehn havia deixado sua esposa para viver ao lado de Jacobina, sua verdadeira paixão. A partir dessa descrição, Schupp ampliou sua avaliação a todos que viviam no Ferrabraz.

Também o assassinato da Família Kassel, ocorrido na noite do dia 14 de junho de 1874, foi mencionado pelo autor para reforçar a construção de uma representação detratora de Jacobina. Para Schupp, os Mucker, por ordem de Jacobina, eliminavam todos seus inimigos e dissidentes¹², atribuindo um comportamento

¹² Vale lembrar que Schupp baseou-se apenas nas informações de Nicolau Kassel (filho do casal e sobrevivente da chacina) encontradas nos autos do processo e em outros entrevistados, aos quais não refere nominalmente.

belicoso e agressivo ao grupo. Esse caráter pode ser melhor compreendido na passagem abaixo:

Na colônia, o pânico foi ainda maior do que na cidade: ali como as casas, na sua maior parte, estão afastadas umas das outras, cada qual não pensava senão na possibilidade de lhe cair em casa o raio da desgraça que fulminara a família Kassel. De todos os pontos acudiram colonos ao teatro do negro atentado, para averiguarem, por seus próprios olhos, as ocorrências (Ibidem, p. 180).

Os esforços narrativos feitos por Schupp para identificar Jacobina como a líder espiritual do grupo e responsável pelos atos criminosos praticados pelos Mucker tornaram-se perceptíveis no uso que faz de palavras e de frases de forte impacto, como podemos ver nos trechos que destacamos. Nessa mesma linha interpretativa, Schupp destaca a atuação de Genuíno Sampaio, afirmando que essa se deu a partir do momento em que as atividades do grupo liderado por Jacobina no Ferrabraz foram associadas a verdadeiros atos de barbárie. Como aponta em sua narrativa, o Ferrabraz havia se transformado num cenário de horror, no que se realizava, por iniciativa de Jacobina, uma *feira de sangue* (Ibidem, p. 217), disseminando um ambiente de *orgia de sangue nas picadas* (Ibidem, p. 221).

Ao contrário de Jacobina, Genuíno Sampaio representava o grande salvador da população do Ferrabraz, que vivia sob o domínio de uma liderança feminina. Para tanto, Schupp recriou o ambiente de rivalidade existente entre os dois personagens para, em seguida, construir a imagem de Genuíno Sampaio. Esse foi representado com características que evidenciam suas qualidades físicas e morais. Schupp procurou apresentar o personagem dotado de virtudes que, neste caso, serviram de contraponto à representação de Jacobina em sua obra. Termos como *vigoroso, corajoso e resoluto* tornam compreensíveis os objetivos de sua narrativa, que procurava construir a imagem do *salvador*, daquele que mesmo podendo recusar tal empreendimento, agiu em nome de sua honra militar para livrar os colonos do domínio de Jacobina.

As descrições do ambiente foram empregadas como um recurso narrativo para dar a sensação de realidade e enfatizar o grau de medo e miséria em que se encontravam os colonos do Ferrabraz. Cabe destacar o fato de que, em nosso entendimento, a incitação do medo foi um recurso retórico bastante empregado por Schupp em sua construção narrativa. Mesmo após o desfecho do conflito, o autor procurou recriar o ambiente de hostilidade existente na colônia. Além disso, Jacobina era a personagem eleita em sua obra para dar ênfase às cenas de horror vivenciadas no Ferrabraz.

Nesse sentido, sua obra desempenhou um papel fundamental na construção de uma imagem positiva de Genuíno, ao mesmo tempo em que se valeu de sua rival, Jacobina, para justificar as ações de Genuíno. O ambiente de medo recriado por Schupp serviu, neste caso, para tornar sua narrativa o mais verossímil possível.

A ênfase dada à atuação de Genuíno favoreceu a construção de uma imagem de salvador, que foi reconhecida pela população, que atribuiu a ele a condição de verdadeiro herói. Paralelamente ao destaque dado à atuação de Genuíno Sampaio, Schupp destaca um outro personagem, Pedro Schmidt, chamado pelo autor de Pedro Serrano, como era conhecido em toda região. Serrano participou ativamente do combate contra os Mucker, servindo especialmente de guia para as tropas do exército, que desconheciam a geografia da região. Essa atuação ao lado das tropas oficiais foi assim descrita:

Aquele homem de bem fez tudo quanto pode fazer um destemido filho da Serra. Em Hamburgerberg cansara o animal que montava, mas, dirigindo-se ao colono mais próximo, conseguira trocá-lo por outro e pusera-se de novo a caminho. Chegado a São Leopoldo, facilmente as suas informações encontraram crédito. Com efeito, as casas em chamas, para s bandas do Ferrabrás, ali estavam a confirmar, com o seu fulgor sinistro, as novas aterradoras do Serrano. O chefe de polícia não hesitou em dar-lhe o auxílio pedido e, conseguindo este, voltou o Serrano, à pressa, para o teatro do crime. (Ibidem, p. 241)

Como fica evidenciado, Serrano é apresentado como um homem de bem, preocupado com a segurança da colônia, que, em razão disso, lutou ao lado das autoridades contra os Mucker. O autor construiu a imagem de um personagem que, deixando de lado seus próprios afazeres, juntou-se às autoridades no combate contra os Mucker.

De acordo com Schupp, as narrações sobre o *teatro do crime* e as cenas que foram relatadas por Serrano tiveram o crédito da população e das autoridades de São Leopoldo, que aceitaram sua versão, dadas as evidências de fumaça que vinham do Ferrabraz. A população e as autoridades de São Leopoldo reconheceram, dessa forma, Serrano como um personagem que praticou atos heróicos, assim como Genuíno Sampaio.

A identificação da população da colônia com as ações de Genuíno Sampaio foi tanta que muitos colonos se ofereceram para ajudá-lo no combate aos Mucker. O ambiente de hostilidade ganha destaque na narrativa de Schupp, ao informar que *os fanáticos não vacilam, mas guardam o passo, amparando a investida. Aos brados de: – Abaixo os miseráveis! Morram os assassinos! – os soldados avançam sempre* (Ibidem, p. 262).

O ataque que o acampamento das tropas imperiais sofreu teria sido provocado, segundo ele, pelo sentimento de vingança dos Mucker, despertado pelas ações realizadas por Genuíno Sampaio. Cabe lembrar que foi em consequência desse ataque dos Mucker que Genuíno veio a falecer. Sua morte foi interpretada por Schupp como mais uma demonstração da violência e do fanatismo dos Mucker. A notícia da morte do coronel é descrita a partir do profundo sentimento de consternação e de comoção que provocou:

A chegada do cadáver de Genuíno veio a confirmar a nova de sua morte. No trem da tarde foram transportados para a capital o cadáver e os feridos. Se profundo tinha sido o abalo que produziu em S. Leopoldo a chegada do corpo de Genuíno, não menos aterradora foi a impressão que causou em Porto Alegre: aqui, nem sequer se suspeitava a triste ocorrência. Um frêmito de dor derivou pelas ruas, indo repercutir em todos os lares, quer ricos quer

pobres. No dia imediato – 21 de julho – via-se desfilar um interminável préstilo fúnebre, como talvez jamais se viu igual em Porto Alegre, e, à frente do cortejo, um caixão mortuário, ricamente coberto de crepe, era conduzido, à mão, por oficiais das mais altas patentes do exército.

Era o ataúde do Coronel Genuíno. (Ibidem, p. 273)

O falecimento de Genuíno vem reforçar a imagem heróica do personagem, já que a mesma se deu em combate. Sua atuação corajosa no combate contra Jacobina e seus adeptos acabou sendo legitimada através do ritual, que envolveu o sepultamento, realizado em Porto Alegre. Na passagem abaixo, Schupp procurou enfatizar a simbologia presente no ritual de sepultamento:

Imediatamente após, acompanhado de todo o clero, vinha o bispo da diocese; seguindo-se a oficialidade, os corpos das diversas armas, e os altos funcionários públicos, e, fechando a procissão fúnebre, representantes das diversas corporações civis, negociantes, operários, e, por fim, uma multidão compacta de populares. Chegados ao cemitério, à beira da sepultura que devia guardar os despojos mortais do malogrado militar, entou o Bispo o “De profundis”. Um estremecimento de dor percorreu toda aquela multidão, e a muitos, sentindo o coração apertado pelos mais negros pressentimentos, marejaram as lágrimas. (Ibidem, p. 273)

Fica evidente a intenção do narrador ao descrever o ritual de sepultamento do coronel: a de ressaltar a participação de diversas autoridades e da população da capital que, segundo ele, estavam comovidas e sensibilizadas com a morte de Genuíno. Na descrição que faz do sepultamento, Schupp enfatiza o sentimento de dor, a comoção e as lágrimas derramadas pelos presentes. Naquele contexto, Jacobina era identificada como a origem de todo mal e também da morte do Coronel, por quem muitos agora choravam na capital do estado. A líder dos Mucker, ao contrário de Genuíno não teve nenhum ritual de sepultamento. Seus restos mortais foram enterrados juntamente com os demais Mucker em uma vala comum, localizada próximo de sua residência, ao pé do morro

Ferrabraz, onde hoje encontramos a estátua construída em homenagem a Genuíno.

Considerações finais

O processo que envolve a difusão dos imaginários sociais sobre os Mucker nos permite avaliar a importância desempenhada pelos escritos de uma época e, como esses acabam repercutindo no meio em que circulam. Assim ocorreu com a obra de Schupp, um jesuíta alemão que acabou sendo responsável – em grande parte – pela construção de uma narrativa sobre os Mucker e, principalmente, sobre Jacobina, líder do grupo, mas antes de mais nada – uma mulher teuto-brasileira do final do século XIX.

A importância da obra de Schupp justifica-se, não apenas por se tratar da primeira obra que tratou de forma específica a história dos Mucker, mas principalmente por que foi a publicação mais difundida no meio social e que foi diversas vezes reeditadas. Dessa forma, podemos afirmar que a narrativa de Schupp foi decisiva na difusão de imagens e representações sobre a líder dos Mucker, Jacobina Mentz Maurer.

A imagem negativa que se difundiu sobre Jacobina, desde o final do conflito até pelo menos meados do século XX, quando surgiram outras versões sobre a história do conflito, consolidou um imaginário bastante complexo. Esse imaginário colocou Jacobina como única culpada pelos acontecimentos do Ferrabraz. Colocou em relevo, ainda, sua condição de gênero, fato que foi empregado como prerrogativa para justificar os supostos “erros” cometidos por uma mulher que viveu no contexto da imigração alemã no sul do Brasil, já em tempos de crise do Império no Brasil.

Referências

AMADO, Janaína. *Conflito social no Brasil: a revolta dos “Mucker”*. São Paulo: Símbolo, 1978.

AHRS. *Ligeira Notícia sobre as Operações Militares contra os Muckers na Província do Rio Grande do Sul*. Francisco C. de Santiago Dantas. Rio de Janeiro, 1877. Maço 152.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

DOMINGUES, Moacyr. *A Nova Face dos Muckers*. São Leopoldo: Rotermund, 1977.

GEVEHR, Daniel Luciano. *Pelos Caminhos de Jacobina: memórias e sentimentos (res)significados*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, UNISINOS. São Leopoldo, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

PEDRO, Joana Maria. As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevilla. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005.

_____. Mulheres do sul. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PESAVENTO, Sandra J. (Org.). *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano*: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PETRY, Leopoldo. *O Episódio do Ferrabraz: os mucker*. 2. ed. São Leopoldo: Rotermund, 1966.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

SCHUPP, Ambrósio. *Os Muckers*. 3 ed. Porto Alegre: Selbach & Mayer, s/d.

VON KOSERITZ, Carlos. A Fraude Mucker na Colônia Alemã. Uma contribuição para a história da cultura da germanidade daqui. *Koseritz Kalender*. (Tradução de Martin Norberto Dreher).

_____. Marpingen und der Ferrabraz. In: PETRY, Leopoldo. *O episódio do Ferrabraz: os mucker*. 2ª ed. São Leopoldo: Rotermund, 1966. p. 170-173.

A FORÇA DA MULHER NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Deise Teresinha Radmann Cunha¹

Georgina Helena Lima Nunes²

Leandro Haerter³

André Gomes de Almeida⁴

Introdução/Objetivos

Este trabalho refere-se a um projeto de extensão financiado pelo MEC/SECAD que visa a construção de materiais didáticos para Comunidades Quilombolas. Tal subsídio pedagógico parte da vivência das comunidades quilombolas existentes nos municípios de Canguçu e Piratini (RS) e abordará aspectos locais articulados à História da África, a História dos negros no Brasil e no Rio Grande do Sul e a formação dos quilombos históricos e contemporâneos.

Metodologia

O trabalho é desenvolvido através de perspectivas investigativas empíricas e teóricas. O empírico é buscado de duas formas: por meio de inserções de natureza etnográfica⁵ nas comunidades quilombolas dos municípios de Piratini e Canguçu para coleta de dados e, paralelamente ao trabalho de campo, ocorreram Seminário de Formação para os professores da rede

¹ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia – UFPel – cunha.deise@gmail.com.

² Doutora em Educação – UFPel – geohelena@yahoo.com.br.

³ Mestre em Ciências Sociais – IF-Sul – lhaerter2@yahoo.com.br.

⁴ Graduando de Licenciatura em História – UFPel – andre_gsdealmeida@yahoo.com.br.

⁵ O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo.

municipal contando também com a participação de integrantes das comunidades quilombolas. O trabalho, em um segundo momento, torna-se teórico desde o momento que se organiza as categorias emergentes do campo e a partir destas investe-se no aprofundamento acerca de temas tais como: a expropriação da terra, saúde da população negra, organização trabalho agrícola, relações de gênero, crenças e mitos, plantas medicinais, religiosidade, meios de produção quilombola, religiosidade, educação formal e informal, corporeidade negra e outros.

Discussão

Durante as visitas nas comunidades foi possível notar a superioridade numérica de mulheres que lideram as Associações Quilombolas ou são presença forte nas Comunidades Remanescentes de Quilombo que são abarcadas pelo projeto.

Segundo WERNECK:

[...] as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidade, resultante de demandas de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocentrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada em que vivemos.(WERNECK. 2010. p. 08)

No caso das mulheres negras e suas lutas, é possível afirmar que tais formas organizativas tiveram participação importante na organização das ações de resistência à escravidão empreendidas ao longo dos séculos que durou o regime escravocrata no Brasil. Tais lutas continuam nos dias atuais nas Comunidades Remanescentes de Quilombos e em todos os lugares, onde, ainda, apesar de se negligenciar a dimensão e importância das articulações entre mulheres, das tradições e repertórios de agenciamento para as lutas apreendidas, durante o Projeto “Cultura, Terra e Resistência” conhecemos mulheres que nos surpreenderam: desde aquela que vai às reuniões esclarecer as verdadeiras necessidades da família, inteirando-se nas políticas de governo para com as comunidades,

até aquela que constrói a sua casa até a altura de seu corpo na falta de recurso financeiro para o pagamento de uma força de trabalho mais profissionalizada.

Em todas as comunidades visitadas encontramos várias mulheres que nos mostraram o seu valor, resistindo com seu corpos delicados as intempéries que a vida lhes apresenta. Ligando essas a sua história podemos dizer que elas se utilizam do pilão, instrumento tradicional nas comunidades utilizados para moer o milho e produzir a canjica ou para descascar o arroz, lembrando da sua história, cada pancada é como um desabafo de sua vida ou de seus antepassados, que lutaram para que hoje elas estivessem na condição de libertos, durante o pilar, essas mulheres produzem seus alimentos e passam as gerações mais novas esses conhecimentos tão essenciais e que podem vir a ser esquecidos.

Outra forma importante de manutenção da vida é a cestaria, e esses saberes são passados a frente de uma forma oral, mas não é apenas no saber que podemos basear os relatos, e aqui vou valer do exemplo de D. Ivone da Comunidade Remanescente de Quilombo Potreiro Grande, que confecciona cestos para vender e quando seus filhos eram pequenos, ela colocava uma cesta nas costas para carregar os pequenos e saía a vender de casa em casa o seu produto, era a forma de ajudar no sustento da casa.

As mulheres quilombolas nascem com um dom para a liderança, não que outras não o possuam, mas estas o fazem com maestria, e essa liderança começa no lar e se estende por toda a comunidade, temos vários exemplos como D. Selina da Comunidade Manuel do Rego, que ao se ver viúva com oito filhos pequenos, resolve que a partir de então irá tirar seu sustento da agricultura familiar e organiza sua família de modo que todos possam ajudar no trabalho na lavoura, admitindo que no início era difícil, mas com o tempo tudo foi se ajeitando, os filhos foram criados e as dificuldades vencidas dentro do limite que a vida impôs. Outro exemplo seria a D. Vanda Da Comunidade Rincão do Quilombo que em situação semelhante, não mede esforços para

sustentar a família, nem que pra isso seja preciso caminhar alguns quilômetros carregando um porco nas costas, ou então D. Maria da Comunidade Maçambique que além de estar em situação semelhante, pois mesmo viúva ainda tem o pulso para conduzir a família, é a presidente da associação representando a comunidade em vários eventos no Brasil a fora. E um caso antagônico mas, essencialmente curioso, é o da Comunidade Favila, onde o fundador da Associação e também primeiro presidente desta fez questão de que constasse no regimento que a presidência não poderia jamais ser exercida por uma mulher, o que elas aceitaram cordialmente, mas nas entrelinhas, durante as visitas, pode-se perceber que elas acabam fazendo valer sua vontade de uma maneira suave de conviver na comunidade.

Esses são apenas alguns dos exemplos das mulheres negras e fortes dos quilombos. Algumas, com quase 100 anos, cheias de história para contar, às vezes não tão boas de ouvir, mas que nos deixam com a sensação de poder ser mais do que sempre nos achamos capazes de fazer na luta pela justiça social em termos de equidades de gênero, raça/etnia, classe social e todas as diferenças que produzem hierarquias sociais. Nunes (2009, p. 187), chama de “troca de vigores” a capacidade de lutar presente nas mulheres quilombolas, ou seja, “as mulheres [...] articulam tempos de memórias através da conjugação de vigores que as mantêm fortes: as novas têm vigor físico para se deslocarem para todos os lados [...]; as velhas têm o vigor espiritual de quem viveu muito e, por isso, da caminhada pregressa, constituem-se repositórios de conhecimentos”.

Considerações Finais ou Conclusão

As mulheres negras desenvolvem suas estratégias cotidianas a partir de condições extremamente desvantajosas na sociedade, em disputa com os diferentes segmentos, contudo, “atrelada à tripla opressão sofrida: raça, gênero e classe social. O resistir, com toda a sua força, não as coloca em um lugar social cuja as dignidades são

vividas em sua plenitude. Elas são dignas na maneira como sobejamente desafiam sistemas de autoridades masculinos e femininos continuando a dizer NÃO! “(NUNES, 2009, p. 180). As mulheres dos quilombos permanecem dizendo “não” a todas as formas de expropriação sofridas pela sua condição de gênero e etnia/raça mas, que, mesmo assim, não as remove de uma luta pelas terras quilombolas que se constitui um território ancestral que não é físico mas cultural, político, enfim, um território negro de resistência e mudanças.

Referências bibliográficas

NUNES, Georgina Helena Lima. Mulheres negras em seus protagonismos: paradoxos em relação ao gênero. In: MICHELON, Francisca F. da et. al. *Gênero, Arte e Memória: ensaios interdisciplinares*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*. V-1 n-1, P. 8-17. Brasília, 2010

UM LUGAR PARA (NÃO) LEMBRAR: A IMPRENSA E A PRODUÇÃO DA MEMÓRIA SOBRE AS MULHERES NO CONTEXTO DO MERETRÍCIO DE TAQUARA (RS)

Daniel Luciano Gevehr¹

Jaciara Brizzola Moraes²

Maicon Diego Rodrigues³

Leonardo Cardoso Wichinheski⁴

Resumo: O artigo analisa as imagens e representações construídas sobre as mulheres inseridas no contexto da prostituição, tendo como recorte espacial o meretrício de Taquara, município localizado no Vale do Paranhana, RS. A partir desse recorte – o espaço urbano de Taquara nas décadas de 1970 e 1980 – procuramos discutir os elementos simbólicos que envolveram a construção de imagens de idealizações sobre as personagens, seu contexto e também sobre a dinâmica que envolve seu cotidiano. Para tanto, nos valem em nossa pesquisa da análise de diferentes artigos publicados pela imprensa taquarense, através do “Jornal Panorama”, no período compreendido entre 1975 e 1987. Entendemos que os espaços urbanos em que se instalavam as casas de prostituição tiveram sua imagem, na grande maioria das vezes, associada à violência e a devassidão. Entretanto, percebe-se, a partir dessa pesquisa, que o meretrício de Taquara também era freqüentado por diferentes grupos sociais, que lá também buscavam entretenimento e diversão, e que inclusive prestigiavam as personalidades renomadas do universo artístico nacional, que lá realizavam suas apresentações. Pretendemos com isso discutir como a imprensa foi um elemento fundamental na dinâmica de construção das representações sociais sobre as mulheres inseridas no contexto do meretrício e como o jornal foi responsável pela difusão de determinadas imagens sobre o lugar e suas personagens no imaginário da cidade.

Palavras-chave: Mulheres do meretrício. Imprensa. Imaginários Urbanos.

¹ Doutor em História e coordenador do grupo de pesquisa da FACCAT. E-mail: danielgevehr@hotmail.com.

² Graduanda em História).

³ Licenciado em História.

⁴ Graduando em História.

Introdução

Realizando uma análise crítica das fontes, buscamos identificar os elementos simbólicos que envolveram a construção de imagens e representações sobre as mulheres que viviam e trabalhavam no lugar conhecido como “zona do meretrício”, além da dinâmica na qual estavam envolvidas.

O meretrício de Taquara tem sua história – cuja origem data das primeiras décadas do século XX – associada ao desenvolvimento do próprio município, que desempenhou um papel relevante no contexto de desenvolvimento econômico regional do Vale do Paranhana. Na medida em que o município se desenvolveu, viu-se também o desenvolvimento de seu espaço urbano, que se complexificava progressivamente.

É nesse contexto, ainda das primeiras décadas do século XX, que acompanhamos o surgimento e o crescimento da área do meretrício, onde se instalaram diversas casas voltadas a diversão noturna e a prostituição feminina. Dessa forma, o meretrício de Taquara e seu conjunto de estabelecimentos, acabam chamando a atenção dos moradores da região, devido especialmente ao seu grande desenvolvimento, que contava já no início do século XX com algumas dezenas de mulheres que atuavam no local.

Além de o meretrício estar associado à prostituição de mulheres oriundas de diferentes localidades do estado, era frequentado por pessoas de diferentes localidades da região, que lá buscavam diversão com as diversas apresentações artísticas que eram realizadas por diversas celebridades do mundo artístico. Com isso, o meretrício não era lugar apenas de prostituição, mas também um espaço social freqüentado por diferentes grupos sociais que lá buscavam diversão e entretenimento. Assim, o local não era visto apenas de forma depreciativa, ou ao menos não era somente divulgado desta forma.

Jodelet analisa as representações sociais que determinados grupos criam e propagam se si mesmos, afirmando que elas:

Expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações (JODELET, 2001, p. 03).

Muitos eram os momentos em que a sociedade local e regional prestigiava as apresentações artísticas do meretrício. Exemplo disso temos nas ocasiões em que se apresentaram os cantores Ângela Maria e Nelson Gonçalves. Esses artistas de renome nacional se apresentaram na “Apollo 11”, uma das maiores e mais famosas casas localizadas no meretrício.

Entretanto, o meretrício de Taquara mesmo estando associado à cultura e a diversão da região acabou tendo sua imagem associada fortemente à prostituição e a violência que se pratica em seus arredores e até mesmo em algumas casas do local. É a partir da idéia, de vinculação das personagens do lugar ao espaço da festa, da violência e do desregramento social, que pretendemos analisar as reportagens veiculadas pelo Jornal Panorama nas décadas de 1970 e 1980.

Em seus estudos Schactae (2009) levanta a discussão sobre a construção dos espaços sociais, que para ela são determinantes na construção da identidade de cada grupo. Ou seja, como o grupo social se vê e como é visto por outros grupos. Assim nos ajuda a pensar sobre as identidades, que por sua vez são interiorizadas e objetivadas através das relações estabelecidas nos diferentes espaços sociais. Dessa forma, podemos pensar no meretrício de Taquara, enquanto um espaço social que é adjetivado e subjetivado pelos diferentes grupos sociais que compõe a sociedade taquarense e também a própria sociedade que compõe a região do Vale do Paranhana, na qual se inserem as personagens e o próprio espaço geográfico da cidade definido como “zona do meretrício”.

Partindo dessas questões teóricas é que nos debruçamos sobre o material impresso produzido pela imprensa taquarense

sobre a temática. Nesse período registramos um número significativo de reportagens veiculadas pelo jornal – de repercussão municipal e regional – que associam o meretrício e os seus personagens a criminalidade de Taquara. Com isso, procuramos discutir como e por que são apresentados os fatos pela imprensa e como esses se articulam com as noções de desregramento moral e violência da comunidade.

Meretrício de Taquara: cenário, personagens e enredo nas páginas do Jornal Panorama

Uma cidade é, sem dúvida, antes de tudo uma materialidade de espaços construídos e vazios, assim como é um tecido de relações sociais, mas o que importa, na produção do seu imaginário social, é a atribuição de sentido, que lhe é dado, de forma individual e coletiva, pelos indivíduos que nela habitam (PESAVENTO, 2000, p. 32).

Iniciamos nossa análise sobre o meretrício a partir de algumas questões teórico-metodológicas que consideramos fundamentais no entendimento de nossa pesquisa. A primeira delas diz respeito a dimensão pela qual perpassa a difusão de idéias publicadas por um órgão de imprensa sobre os lugares de uma cidade, assim como sobre os personagens que nela habitam.

A imprensa, enquanto instrumento difusor de idéias e valores de uma sociedade, expressa idealizações, valores e sentimentos sobre as coisas e o mundo. Nesse sentido, os lugares e os personagens de uma cidade passam a ser alvo de interpretações, que por sua vez, estabelecem uma série de relações sociais através das quais as pessoas e os espaços associados a elas passam a apresentar um valor simbólico, sempre ligado as adjetivações. É essa simbologia que, através do tempo e da perpetuação de determinadas visões, reafirma idéias e imagens sobre os espaços sociais e seus personagens.

Entendemos nossas fontes jornalísticas como responsáveis pela difusão de imagens e representações, que veiculam discursos

produzidos por indivíduos que mantinham contato com o espaço social analisado. Daí, ser possível afirmar que o Jornal Panorama era responsável, no período analisado, por criar e difundir uma imagem idealizada sobre o meretrício de Taquara.

Sobre essa importante questão, que envolve a discussão das imagens e dos discursos na história – sejam elas fotografias, desenhos ou até mesmo discursos que imprimem determinadas imagens sobre as coisas, o historiador Peter Burke (2004) ressalta que não se pode acreditar que há neste tipo de fonte um olhar inocente do indivíduo que a produziu. Ao contrário, todas as representações construídas pelo homem na sociedade são condicionadas pelo contexto e pelas diferentes motivações que levam os indivíduos a interpretar e produzirem uma determinada leitura do mundo.

Concordando com as considerações feitas por Burke, é preciso estar consciente de que o espaço analisado por nós – o meretrício de Taquara – era considerado como um lugar de desregramento e exclusão social, ou seja, um local onde os indivíduos procuravam “emoções” diferentes do seu dia-a-dia.

Assim, tornando-se marcado pela marginalidade, prostituição e medo, o que resultou em discriminação e em preconceito por parte de muitas pessoas. Sendo considerado um ambiente adverso aos bons costumes, por muitos moradores da cidade, a Zona tornou-se um lugar de representações e simbolismo, onde pessoas buscavam ser ou fazer coisas que normalmente em outros locais não poderiam ser e realizar.

O estudo realizado por Denise Jodelet (2001) corroboram também quando nos mostra que visões de entre diferentes grupos sociais podem entrar em conflito, constituindo uma verdadeira “batalha simbólica” pela imposição de determinadas visões ou ideologias. Para a autora:

Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo.

Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações. (JODELET, 2001, p. 03)

Nessa perspectiva, de melhor compreender o processo histórico de construção dessas imagens e representações sobre as mulheres do meretrício de Taquara, observamos aquilo que a historiadora Sandra Pesavento reflete em sua obra de referência “O imaginário da cidade”, na qual analisa os espaços urbanos.

Para a autora, se construiu historicamente – e ainda se constrói – um verdadeiro ideal de cidade, cuja imagem é idealizada através dos grupos sociais que a constituem, que dessa forma manifestam seus interesses e seus imaginários, que normalmente se associam as noções de progresso e civilidade. Entretanto, segundo sua interpretação, os espaços do meretrício desempenharam um papel fundamental na dinâmica social das cidades, na medida em que esses lugares – considerados subversivos a ordem estabelecida, funcionavam como uma “válvula de escape”, onde as pessoas procuravam extravasar seus sentimentos e aquilo que era considerado fora dos costumes estabelecidos pela comunidade.

Chartier, por seu turno, ressalta que os indivíduos ao se identificarem como grupo utilizam-se de representações como “elo de ligação” entre eles:

[...] as tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, o relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando que não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido a seu mundo (CHARTIER, 2002, p. 66).

Verifica-se que, no caso das imagens e das representações sobre o meretrício de Taquara, cria-se uma distinção entre os frequentadores e não frequentadores do local, pois ao criarem uma representação de grupo, distiguem-se os que mantêm os bons

costumes e os marginalizados, que não se condicionam às normas estabelecidas.

Já Baczko (1984) acredita que os imaginários sociais produzidos por grupos que circundam um mesmo local, são pontos de referência nos seus sistemas simbólicos expõem suas posições e crenças sociais.

[...] os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual, como disse Mauss, ela se percebe, divide e elabora seus objetivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e expõe crenças comuns [...] (BACZCO, 1984, p. 309-310).

Dessa forma, tendo como referência os estudos sobre representações sociais, assim como a relação com os imaginários e os estudos que privilegiam a análise dos espaços urbanos é que iniciamos nossa investigação sobre a produção das imagens e idealizações sobre as mulheres do meretrício de Taquara. Destaca-se nessa interpretação o impacto dessas representações na produção da memória social sobre o lugar e as personagens em questão.

A imprensa, o meretrício e as mulheres do lugar

Em grande parte dos editoriais publicados pelo Jornal Panorama, evidencia-se a Zona do Meretrício como um lugar de desregramento e exclusão social, tornando-se difícil desvincular a discussão sobre as personagens do espaço urbano marcado como um lugar de marginalidade, prostituição e medo. A partir dessas constatações iniciais, é que passamos a análise mais aprofundada das publicações do Panorama, em diferentes edições.

Iniciamos com a análise da reportagem “Outro Assalto perto da Zona” publicada em 20 de dezembro de 1975 (p. 20), na qual a violência é o tema central. É relato um assalto ocorrido nas mediações, onde três meliantes cercam um indivíduo que havia

frequentado o meretrício, ao anunciarem o assalto, a vítima tenta reagir e é golpeada na testa, perdendo os sentidos. Os assaltantes levaram da vítima sua bolsa “leva tudo” e um relógio de pulso. Socorrida por populares, a vítima teria prestado queixa na Delegacia do município e teria sido encaminhada ao Hospital para tratar dos ferimentos. Em decorrência deste fato a polícia do município anunciou que iria fazer operações no local.

Observa-se que o meretrício é diretamente associado ao lugar de bandidos e, portanto, daqueles que se contrapõem ao ideal de sociedade da época. Evidencia-se que esse tipo de operação policial era encorajado pela comunidade local, pois o ambiente mencionado contrariava os padrões éticos e necessitava de medidas controladoras por parte dos meios administrativos e de segurança pública. Isto fica visível na reportagem publicada em 21 de fevereiro de 1976 que exemplifica como a imprensa interagiu com os padrões que parcela da comunidade acreditava: “As investigações continuam e a polícia espera liquidar de uma vez com essa onda de furtos e assaltos de que está sendo vítima a cidade.” (p. 5)

Ainda na edição 20 de dezembro de 1975 foi publicada uma reportagem intitulada “Polícia e Brigada fizeram Limpeza na Zona” e que retratava as medidas tomadas pelos órgãos de segurança em relação ao meretrício:

[...] Os constantes assaltos que estão ocorrendo nas proximidades da zona do meretrício, levaram a Polícia Civil e a Brigada Militar a unir as suas forças e efetuaram a chamada “Operação Varredura”, para recolher os desocupados.[...]⁵

Nessa operação, ao vasculharem as casas do local, os policiais teriam recolhido 16 pessoas que precisaram prestar esclarecimentos na Delegacia de Polícia local. A reportagem ainda

⁵ Panorama, 20 dez. 1975, n. 13, p. 20.

retrata que outras operações deste tipo seriam efetuadas antes do final do ano.

No editorial publicado no dia 21 de fevereiro de 1976 e que traz como título “Bateu na Elaine e quebrou a casa” é mostrado como os entorpecentes estão presentes nesse espaço de convívio social. A reportagem ressalta que uma moradora da zona esteve na delegacia prestando queixa de que um indivíduo estava promovendo um quebra-quebra em uma das casas do local, além de agredir outra moradora da casa. Após efetuarem uma diligência os policiais ao meretrício constataram que o indivíduo estava sob efeito de tóxicos. Nota-se de que havia uma preocupação com o que ocorria no local e de que as coisas pudessem sair de controle.

Nessa mesma edição, o Jornal Panorama publica outra reportagem que noticia a recuperação de armas e jóias roubadas, sendo “após uma série de investigações e “batidas” a polícia conseguiu apreender na zona do meretrício uma série de objetos que foram roubados em Taquara e São Francisco de Paula. Entre os objetos estavam dois revólveres que segundo consta foram usados pelo autor em diversos arrombamentos.”⁶ Esta passagem afirma como fatores relevantes para a caracterização negativa do lugar e de alguns de seus moradores, o tráfico de entorpecentes, a aquisição de armas e a própria preocupação da comunidade e da imprensa em apoiar qualquer atividade que tentasse coibir as ocorrências de violências na “zona”.

No dia 28 de fevereiro de 1976, o Jornal Panorama editou outra reportagem intitulada “Tiroteio na zona” (p. 8), que trata da violência do meretrício. Esta por sua vez retrata um tiroteio ocorrido no local, onde um indivíduo disparou tiros contra outro, nos fundos de uma das boates. O motivo principal envolveria uma mulher que trabalhava no local. A vítima procurou a Delegacia e registrou ocorrência do fato, pois um dos disparos atingiu seu

⁶ Panorama, 21 fev. 1976. n. 22. p. 5.

braço, e em consequência disso foi encaminhado para o hospital local.

Ressaltamos o fato de que durante as décadas de 1970 e 1980 o Jornal Panorama noticiou fatos ligados, direta ou indiretamente, a zona do meretrício da cidade de Taquara, nos quais conflitos pessoais e de segurança pública eram pontos que o jornal enfatizava com maior frequência.

Na reportagem do dia 20 de dezembro de 1975, na página 5, intitulada “Polícia e Brigada Fizeram Limpeza na Zona”, noticiou-se a realização da Operação Varredura, onde, em parceria entre Polícia Civil e Brigada Militar, foi feita a apreensão de elementos em virtude de constantes assaltos nas proximidades da zona.

Os constantes assaltos que estão ocorrendo nas proximidades da zona do meretrício, levaram a Polícia Civil e a Brigada Militar a unir suas forças e efetuarem a chamada “Operação Varredura”, para recolher os desocupados [...] grande efetivo de soldados (...) deslocaram-se até a zona do meretrício, onde efetuaram um cerco. Vasculharam todas as casas e dormitórios recolhendo os desocupados. Muitos daqueles que se encontravam no interior das casas tentaram fugir pulando janelas até mesmo em trajes menores, porém o cerco dos policiais evitou a fuga de qualquer marginal.⁷

Segundo a reportagem, quinze homens foram levados a delegacia de polícia para realização de interrogatório. Ainda de acordo com o veículo de imprensa, na região da grande Porto Alegre, outras ações em conjunto entre Brigada Militar e a Polícia Civil seriam realizadas, dentro da “Operação Papai Noel: Segundo a reportagem apurou, dentro da Operação Papai Noel, que está sendo desencadeada em toda a grande Porto Alegre, muitas batidas conjuntas, entre Brigada Militar e Polícia Civil, serão realizadas ainda antes do final do ano”.⁸

⁷ Panorama, 20 dez. 1975. n. 13. p. 5.

⁸ Panorama, 20 dez. 1975. n. 13. p. 5.

Em 10 de abril de 1976, na página 10 da edição, no espaço destinado a curtas notícias de caráter policial, o jornal divulgou através de *Furtos* que no meretrício um senhor de 62 anos de idade foi furtado em Cr\$ 230,00. A vítima, entretanto, afirmou desconhecer o autor da ação, demonstrando certa complacência em relação à recorrência desse tipo de ação no meretrício, que segundo o editorial era comum no local.

Já na edição de número 24, publicada em 24 de março de 1979, foi noticiada a detenção de 18 elementos no hotel *Turista*, próximo ao meretrício. Na matéria intitulada “Polícia realizou batida e deteve 18 elementos”, o jornal afirma que a aglomeração no Hotel citado gerou desconfiança entre os policiais de que indivíduos suspeitos pudessem estar no local: “Os policiais, ao passarem pelo local, perceberam grande aglomeração de pessoas e desconfiaram que lá poderiam estar certos indivíduos procurados. Depois de feita uma triagem, foram presos 18 elementos [...]”.⁹

Após realizar a batida, foi constatada a presença de um homem envolvido em crime ocorrido duas semanas antes. Desta forma, segundo o jornal, a polícia poderia dar continuidade a investigação, pois: “[...] A polícia estava em seu encalço e obteve êxito, podendo, agora com mais dados, continuar o inquérito sobre a morte de [...]”¹⁰

A chamada da notícia ainda faz referência aos serviços realizados pela Polícia em Taquara. Diz o jornal: “Continuando o trabalho de zelar pela ordem pública da comunidade taquarense, os policiais da DP local estão desenvolvendo uma série de “batidas” em lugares onde possam encontrar-se elementos nocivos a sociedade.”¹¹

⁹ Panorama, 24 mar. 1979. n. 24. p. 7.

¹⁰ Panorama, 24 mar. 1979. n. 24. p. 7.

¹¹ Panorama, 24 mar. 1979. n. 24. p. 7.

Dando continuidade a nossa investigação sobre os editoriais, notamos numa publicação do final da década de 1980 outros elementos interessantes. Na reportagem do dia 26 de junho de 1987, é trazida a notícia de que o assassino do proprietário de uma boate do meretrício, a “Boate Labarca”, havia se entregado a polícia. De acordo com o jornal, o assassino deu sua versão dizendo que era o terceiro de um grupo que estava entrando na boate. Ao entrar já estaria ocorrendo a confusão, sendo que neste momento o proprietário o atacou com uma faca. Sem outra possibilidade atirou no homem e fugiu.

O assassino disse que nem sabe porque começou a briga na boate Labarca. [...] ele era o terceiro de um grupo que estava entrando na boate. (...) Disse que quando entrou, já estava brigando (o **proprietário**) com os outros dois homens que o acompanhavam. No meio da confusão o dono da boate teria se voltado contra ele armado de faca, e que, encurralado, não teve outra alternativa, que não fosse atirar.¹²

A reportagem afirma que a versão das quatro primeiras testemunhas não confirma a versão do indiciado. Segundo as testemunhas os três indivíduos chegaram de outra boate, a Apolo 11, e que apenas aquele não apresentava sinais de embriaguês. A confusão teria começado com o desentendimento entre um garçom e um dos homens, que teria posto os pés sobre a mesa. Este teria sido expulso do recinto, gerando as consequências já sabidas.

As testemunhas disseram que tudo começou com desentendimento entre um garçom e um dos acompanhantes (**do indiciado**) que teria sentado inadequadamente, com os pés sobre a mesa. O elemento foi colocado para fora e instalou-se a confusão [...] ¹³

Ainda de acordo com as testemunhas, a vítima não portava qualquer tipo de arma, sendo a única pessoa armada no local o

¹² Panorama, 26 jun. 1987. n. 883. p. 3. (grifo do autor).

¹³ Panorama, 26 jun. 1987. n. 883. p. 3. (grifo do autor).

indiciado. O caso ainda não estaria resolvido, pois a polícia desejava ouvir outras testemunhas do caso.

As pessoa ouvidas negaram também que o proprietário da boate portasse qualquer tipo de arma, contradizendo o indiciado (...) Os policiais de Taquara pretendem ouvir ainda uma série de outras testemunhas, para elucidar melhor o crime e esclarecer a verdade dos fatos.¹⁴

No mesmo ano, em 27 de novembro de 1987, o Panorama noticiava como matéria de capa a reportagem “Morto com dois tiros na zona do meretrício”, em que abordava o assassinato de um homem nas proximidades da Boate Apolo 11. Segundo testemunhas, os tiros que vitimaram o homem teriam sido disparados do interior de um veículo, ocupado por dois indivíduos não identificados: “morreu na madrugada de domingo no interior de um taxi cujo motorista teve dificuldades para conseguir atendimento médico ao ferido nos hospitais de Taquara. A vítima foi atingida por dois disparos [...] nas proximidades da Boate Apolo 11, na zona do meretrício.”¹⁵

O acusado de assassinato apresentou-se a polícia, afirmando que havia sido vítima de tentativa de assalto por parte do assassinado. Na noite do crime teria descido do carro para urinar, e então teria sido abordado. Reagindo a situação, o homem disparou contra ele.

O jornal mostra ainda que o homem teria afirmado: “disse que dias antes, também na zona do meretrício, foi vítima de tentativa de assalto [...] teria descido (do veículo) para urinar quando foi abordado pela vítima que, armado com uma faca, teria dito 'agora vais me pagar'.”¹⁶

¹⁴ Panorama, 26 jun. 1987. n. 883. p. 3.

¹⁵ Panorama, 27 nov. 1987. n. 893. Capa.

¹⁶ Panorama, 27 nov. 1987. n. 893. Capa. (grifo do autor).

Retornando a década de 1970, na edição de 20 de dezembro de 1975 é publicada a notícia “Outro assalto na zona”. Nela é registrado o fato de que teria aumentado a marginalidade no local, tendo sido mais um ladrão detido pela polícia taquarense. Segundo o editorial, casos de assaltos nessa região se tornaram notícias repetitivas nas páginas do jornal, sendo isso considerado – na interpretação da imprensa – um ato de violência contra o cidadão, que traz medo e preocupação à comunidade próxima do local. Acrescenta-se a isso o fato que os policiais realizaram constantes batidas na Zona do Meretrício e vilas a fim de limpar a cidade dos marginais desocupados. Isso se mostra evidente no momento em que a reportagem afirma que: “[...] Os constantes assaltos que estão ocorrendo nas proximidades da Zona do Meretrício, levaras a polícia civil e a brigada militar a unir as suas forças e efetuarem a chamada “operação varredura” para recolher os desocupados.”¹⁷

A violência e a desordem ocorreram sob os mais variados tipos de motivos, percebe-se isso ao analisar as reportagens anteriores com a intitulada “Quebra-quebra”, de 20 de março de 1976: “[...] cidadão promoveu verdadeiro quebra-quebra num bar da Zona meretrício. Como se não quisesse pagar a conta, começou a quebra garrafas, discos, balcão e tudo o que lhe viesse à frente.”¹⁸

Já no mês seguinte, em 17 de abril, o Panorama informa através de o Incêndio, que no meretrício teria ocorrido um incêndio, que possivelmente teve causas propositais, por parte de desafetos que o lugar teria conquistado. Segundo o editorial:

São muitos freqüentadores assíduos do local, vindos de todos os lugares da cidade e até mesmo região, fica difícil para as autoridades encontrarem suspeitos para o crime. [...] O sinistro

¹⁷ Panorama, 20 dez. 1975. p. 20.

¹⁸ Panorama, 20 mar. 1976. n. 26. p. 11.

começou na cozinha e quando... (nome da pessoa) viu as chamas não havia mais chance de apagar o fogo.¹⁹

As notícias que informam a população taquarense dos crimes e da violência praticada no meretrício continuam sendo uma das pautas principais da imprensa, que acaba com isso reforçando o imaginário taquarense quanto ao ambiente negativo do meretrício. Esse ideal violento que se associa ao lugar é reforçado na edição de 20 de dezembro de 1975, que traz como destaque “Outro assalto perto da Zona”, em que nos chama a atenção a idéia de que o meretrício abrigava diferentes tipos de marginais: “[...] os policiais deverão agora constantemente efetuarem batidas na Zona do Meretrício e vila, a fim de limpar a cidade dos marginais e desocupados.”²⁰

Mesmo em um ambiente que por muitas vezes foi considerado nocivo a sociedade taquarense, o Jornal Panorama publicou reportagens que mostravam outra visão do espaço do meretrício. Na edição de 01 de novembro de 1975 (capa) com a reportagem “Nossa vida noturna tem poucas opções”. De acordo com a mesma na Apolo 11 se encontra diversão, dança e música ao vivo. Cantores famosos costumam visitar frequentemente o local, alegrando o mesmo com suas músicas, atraindo um interesse por parte de homens e mulheres cada vez maior pela danceteria. Soma-se a isso o fato de que prostitutas trabalham no local, aumentando cada vez mais sua freguesia.

O papel desempenhado pelas prostitutas no meretrício era muito mal visto por grande parte da população de Taquara. Elas eram entendidas pela comunidade como responsáveis por adotar uma prática imoral, não sendo, segundo sua interpretação, dignas de conviver em sociedade.

¹⁹ Panorama, 17 abr 1976. n. 30. p. 04.

²⁰ Panorama, 20 dez 1975 n. 13. p. 20.

Para entendermos essa postura é importante lembrar qual era o ideal de mulher da época – as décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto a mulher deveria ter sensibilidade sexual, ou seja, mostrasse subordinada a sua condição sexual, especialmente em relação a maternidade e aos afazeres domésticos, vendo em seu marido um senhor superior a ela, sendo, portanto, totalmente dominada pelo seu esposo. Sua sexualidade era vista, ainda, como um tabu, ficando sem direitos de expressar-se publicamente. Os comportamentos desviados de uma prostituta a impede de cumprir suas obrigações sociais fomentando a desordem social e política.

A reportagem do dia 28 de fevereiro de 1976 intitulada “Tiroteio na zona” (p. 8) corrobora com a visão, pois demonstra a influência das meretrizes em alguns dos fatos ocorridos naquele espaço, sendo ali que um indivíduo disparou tiros contra outro, nos fundos de uma das boates. O motivo principal envolveria uma mulher que trabalhava no local. Contrapondo a reportagem anterior e a próxima, identificamos que as personagens andavam em uma linha tênue, já que em alguns ocorridos eram o motivo de alguma violência ou eram as vítimas das mesmas.

No editorial “Agressão” de 17 de abril de 1976, o Panorama mostra a violência contra as prostitutas que trabalhavam na “zona”, apesar de encontrarmos poucos editoriais que relatasse esse tipo de situação, nota-se pelo descrito em outros tipos de editoriais que o ambiente de violência perpassava pelas pessoas que passavam pelo local em algum dado momento:

A meretriz (nome da pessoa), de 24 anos de idade queixou-se na Delegacia de Polícia no dia 11 do corrente, às 4:30 horas na zona do meretrício local, foi agredida pelo proprietário de um bar lá instalado, cujo nome é (nome do indivíduo).²¹

No editorial de 21 de fevereiro de 1976 intitulado “Bateu na Elaine e quebrou a casa” mostra também que o ambiente de

²¹ Panorama, 17 abril 1976. n. 30. p. 04.

violência assolava as meretrizes, que por normalmente estarem em desvantagem perante aos indivíduos que pelo local circulavam, sofriam maus tratos.

No último dia 16 do corrente, às 18:00 horas, a Sra. (nome da pessoa) residente na zona do meretrício de Taquara comunicou que o Sr. (nome da pessoa) estava promovendo desordens em uma casa, tendo espancado a mulher, (nome da pessoa). O elemento foi recolhido à Delegacia de Polícia, tendo-se constatado que estava sob efeito de tóxicos.²²

Enquanto que às mulheres cabiam os ofícios do lar e da família, aos homens era permitido o diálogo aberto e público em relação aos divertimentos e devaneios que o meretrício proporcionava ao sexo masculino. Segundo “Nossa vida noturna tem poucas opções” da edição do Panorama de 01 de novembro de 1975:

Frequentemente somos interrompidos nos diálogos de cafezinho pelos amigos interessados no massacre do elogio zombeteiro das riquezas existentes nas noites da boemia taquarense. [...] É ponto de passagem e parada obrigatória para os que dirigiam pela Zona do Meretrício e as mariposas ali desfilam a buscar seu negócio impróprio e proibido.²³

Ao que tudo indica o jornal admite que embora exista desordem no meretrício, o lugar é assiduamente frequentado pelos homens taquarenses, que buscam nesse espaço os serviços sexuais prestados pelas mulheres em troca de dinheiro. Daí ser possível afirmar que, se por um lado o meretrício é representado como lugar de devassidão e desordem, por outro lado ele é alimentado com o dinheiro dos homens da própria sociedade taquarense.

Finalmente nos chama a atenção a notícia estampada na capa do jornal de 01 de novembro de 1979 em que aparece – como

²² Panorama, 21 fev. 1976. n. 22. p. 05.

²³ Panorama, 01 nov. 1975. n. 6. p. 06.

manchete do Jornal – a reportagem “Meninas foram dopadas e abandonadas no mato”. De acordo com o editorial, foram encontradas meninas menores de idade, em um mato próximo à Rua Pinheiro Machado, em Taquara. A investigação teria começado depois que uma das bailarinas da danceteria *Apolo 11* comunicou a polícia que suas duas irmãs haviam desaparecido da residência de familiares, em Sapiranga. Outro elemento que aparece nessa reportagem é a utilização da maconha, droga utilizada para entorpecer as duas meninas e que: “[...] Conforme o delegado de polícia quem entregou maconha para os menores foram dois indivíduos.”²⁴ Assim, o meretrício é representado também como espaço de prostituição, tráfico de drogas e circulação de menores de idade, o que acaba reforçando a idéia negativa do meretrício.

Utilizando-se dessa imagem negativa do local, alguns grupos sociais e a imprensa taquarense, fazem seu papel pressionando os governantes locais a interferir sobre a questão. No editorial publicado em 07 de março de 1980, um vereador do município acusa o prefeito daquele período de má vontade para alocar o meretrício em outro local: “A zona do meretrício já teria sido mudada para outro local, não fosse a má vontade do prefeito”. A reportagem comenta que o vereador está de posse de um abaixo-assinado com um número elevado de assinaturas corroborando com suas intenções e que fará todos os esforços para deslocar os prostíbulos para um local adequado segundo sua percepção.

No editorial da semana seguinte o prefeito responde à comunidade pelo Jornal Panorama, através de uma nota onde explicita suas razões e acusa o vereador de buscar benefícios próprios com o deslocamento dos prostíbulos: “[...] o mencionado vereador pretende transferir a zona do meretrício do local onde se encontra, visando principalmente valorizar a sua propriedade

²⁴ Panorama, 01 nov. 1979. n. 06. Capa.

construída nas proximidades da mesma.”²⁵ Continua dizendo que a zona já estava instalada no local 20 anos antes do referido vereador adquirir o imóvel, além de comentar as tentativas frustradas do vereador junto à órgãos estaduais, e que por mais que tentasse conseguir vantagens políticas transferindo a zona para outros locais, isso não resolveria o problema, mas que como prefeito municipal concordava com a transferência, desde que o local fosse provido de água, luz e saneamento básico.

Considerações finais

O meretrício de Taquara foi alvo, sem dúvida, de diversas interpretações por parte da sociedade na qual o lugar se inseria geográfica e socialmente. Certamente muitas opiniões divergiam sobre o lugar, as personagens envolvidas bem como em relação aos acontecimentos que marcaram a trajetória de sua existência.

Entretanto, prevaleceu materializada pela imprensa oficial de Taquara, a imagem de desregramento e imoralidade, que caracterizavam o meretrício e suas personagens. Se por um lado esse era o lugar da diversão e também da realização de atividades culturais prevaleceu por outro lado a noção de festa imoral, de devassidão e de violência, que em parte traduzia os interesses daqueles que detinham o poder de falar, os seja, de difundir a sua interpretação individual ou coletiva – ainda que de um grupo restrito – sobre o meretrício de Taquara.

Referências

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: Enciclopédia Einaudi (Anthropos-Homem). Portugal: Imprensa nacional/Casa da Moeda, 1984. v.5. p. 309-310.

²⁵ Panorama, 14 março 1980. n. 24. p. 14.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2004.

BURKE, Peter. Testemunha Ocular: História e Imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CANCLINI, Néstor García. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. Opinião Pública, Campinas, v. 8, n. 1, 2002.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SCHACTAE, Andréa Mazurok . As comemorações de Tiradentes: memória e identidade de gênero na Polícia Militar do Paraná. Revista de História Regional 14(2): 154-177, 2009. Disponível em <www.dominiopublico.br>. Acessado em 16 jun. 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEDRO, Joana Maria. As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevilla. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005.

_____. Mulheres do sul. In: PRIORE, Mary Del. (Org). História das mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PESAVENTO, Sandra J. O imaginário da cidade. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. Lugares malditos: a cidade de outro no Sul brasileiro: Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

SILVA, Luis Martins da. Imprensa, discurso e interatividade. In: O jornal da forma *ao sentido*. Brasília: Paralelo15, 1997.

MULHERES, TRABALHO E CIDADANIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES TRABALHADORAS POR CONTA PRÓPRIA

Élen Cristiane Schneider¹

Resumo: A comunicação analisa a condição de mulheres trabalhadoras por conta própria e a domicílio na sociedade contemporânea. Questiona-se sobre como as mulheres trabalhadoras percebem e acessam a cidadania e vivenciam seus cotidianos no cenário atual das transformações do trabalho e do emprego no Brasil. Focaliza três aspectos inter-relacionados: a) as configurações do trabalho na contemporaneidade, a partir do trabalho por conta própria e a domicílio; b) o acesso a cidadania e aos direitos pela via do trabalho, especificamente para as mulheres trabalhadoras; c) o debate conceitual de gênero frente a não equidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho e no ambiente doméstico. Tem-se em vista que a concretização da cidadania no Brasil esteve intimamente ligada com a criação dos direitos do trabalho e que o acesso a estes se deu de forma distinta para homens, mulheres e diferentes etnias. Para fins desta análise, foi realizado estudo qualitativo com trabalhadoras por conta própria de diversos segmentos: costura, alimentação, artesanato, metalurgia, embelezamento, entre outros. No quadro teórico exploram-se as dimensões conceituais de cidadania, divisão sexual do trabalho, patriarcado, gênero, cotidiano, trabalho a domicílio e trabalho por conta própria. A pesquisa foi concluída em março de 2011.

Palavras-chave: Gênero. Trabalho. Cidadania.

Esta pesquisa articula dois temas: a condição das mulheres trabalhadoras por conta própria e a domicílio, no âmbito das transformações do trabalho na sociedade contemporânea, e a efetivação da cidadania para estas, no cenário das transformações mundiais do emprego assalariado e fragilização dos direitos. Tem-se em vista que a concretização da cidadania no Brasil esteve

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutoranda em Sociologia.

intimamente ligada com a criação dos direitos do trabalho² e que o trabalho a domicílio e por conta própria tem sido reconfigurado nos últimos anos.

As mulheres ingressaram no mercado de trabalho, após os anos de 1980, experimentaram e ainda experimentam em maior porcentagem que os homens a cidadania fragilizada, ocupando a maioria nos setores de serviços, em especial os domésticos e realizados no domicílio, o trabalho de tempo parcial ou terceirizado e trabalho por conta própria³.

Nesse panorama questiona-se sobre a proliferação de novas formas de trabalho, mais afeitas ao fenômeno da precarização, que apontam para um baixo grau de garantia dos direitos do trabalho e de acesso a uma cidadania efetiva, que se constrói no Brasil há pouco mais de setenta anos (CARVALHO, 2007).

Da-se ênfase ao questionamento das condições dessas formas de trabalhar, quais sejam: o trabalho realizado por conta própria, no ambiente doméstico e o trabalho a domicílio, com a produção subcontratada. Já se pode adiantar que a relação entre trabalho e casa é muito estreita para as mulheres trabalhadoras, gerando uma série de consequências e configurações.

Metodologicamente o estudo é conduzido pelos instrumentos de entrevistas em profundidade e observações do cotidiano de trabalho de mulheres trabalhadoras da região do vale do Rio dos Sinos, na cidade de São Leopoldo, região que tem a especificidade de ser uma das maiores produtoras coureiro calçadistas do Brasil. A amostra é composta por oito mulheres, com mais de cinco anos na atividade atual. Foca-se na busca empírica de desvelar como as mulheres narram e interpretam a sua situação de

² Para José Murilo de Carvalho, o cidadão é caracterizado como a pessoa trabalhadora, meritória de proteção social.

³ Segundo dados da PNAD 2008, IBGE.

vida no trabalho e na família, buscando saber como se constitui a sua percepção sobre as desigualdades.

Trabalho e Cidadania

No cenário internacional, as formas de segurança adquiridas a partir de 1930, quando se deu a transformação do trabalho em emprego, configurando um momento de “emprego protegido” ou “emprego com *status*” e uma sociedade salarial⁴, entram em declínio a partir da segunda metade da década de 1970. Passam a ser condicionadas por processos tais como a internacionalização do mercado, mundialização e exigências crescentes da concorrência e da competitividade. O trabalho passa a ser alvo principal de redução de custos. Uma das estratégias das empresas em meio às mudanças foi a adoção da *flexibilidade*, que “[...] possibilitou transferir para os assalariados e também para subcontratados e outros prestadores de serviços o peso das incertezas do mercado” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009: 240).

Entretanto, no caso brasileiro, esse processo é mais tardio e específico. Durante um determinado período, após 1930, o país estava imbuído em um projeto de industrialização. É nesse momento que o país inicia as bases de uma sociedade salarial, projeto que até 1980 ainda estava sendo construído. Mas a redução do conjunto de seguranças, a partir dos anos 1990, com o aumento das vagas assalariadas sem registro e de ocupações não assalariadas, sugere um aumento considerável da precarização das condições e relações de trabalho no país. Somente nos últimos anos esse conjunto de seguranças vêm sendo retomado, com o aumento dos postos de trabalho que são emprego.

⁴ Uma sociedade salarial, sobretudo, na qual “a maioria dos sujeitos sociais têm sua inserção social relacionada ao lugar que ocupam no salariado, ou seja, não somente sua renda, mas, também, seu *status*, sua proteção, sua identidade” (CASTEL, 2007: 241).

Pesquisas demonstram que a condição das mulheres trabalhadoras é específica em relação a esse quadro de emprego e desemprego supracitado, visto que se inserem depois no mercado de trabalho e continuam ligadas intimamente com a reprodução e o ambiente familiar. Dados de pesquisas brasileiras recentes⁵ demonstram que a inserção de mulheres em atividades produtivas, embora com muitos avanços favoráveis, ainda reflete desigualdade de gênero e está imbricada com a divisão sexual do trabalho.

No caso das mulheres, muitas vezes, sua identidade e sua socialização de gênero⁶ permitem que se identifiquem também com o ambiente doméstico. Se for considerada, no entanto, a baixa qualificação da grande maioria das pessoas desempregadas, dificuldade das mulheres de dedicarem-se integralmente ao trabalho, ou inexperiência de funções diferentes da anterior, as mulheres são impelidas, na maioria dos casos, a condições de trabalho precário e de baixa remuneração. Trata-se de um problema de complexidade ambígua, sobre o qual pesquisas de mais profundidade precisam se debruçar.

A cidadania ligada ao emprego é um dos elementos constituintes deste cenário de trabalho. Frente às transformações da sociedade e do trabalho, atualmente, os direitos deveriam impor os limites e parâmetros para o funcionamento do mercado e as

⁵ Segundo estudos interpretativos dos dados do IBGE feitos por Bruschini, Lombardi e Unbehaum, entre os anos 1990 e 2002, a população economicamente ativa (PEA) feminina passou de 36,5 milhões, a taxa de atividade aumentou de 47% para 50,3 % e a porcentagem de mulheres, no conjunto de pessoas trabalhadoras, foi de 39,6% para 42,5%.⁵ As mulheres, em uma média nacional, estão cada vez mais qualificadas e têm mais tempo de estudo do que os homens começam a ingressar em profissões consideradas de prestígio e a ocupar postos de comando, ainda que lentamente (BRUSCHINI; LOMBARDI; UNBEHAUM, 2006: 62).

⁶ Neste trabalho tratar-se-á socialização de gênero como um *habitus*, comportamentos, práticas, ações, etc. apreendidos ao longo da vida e que determinam os papéis femininos de forma relacional aos masculinos.

políticas sociais deveriam garantir as condições de sobrevivência daqueles que estão temporária ou definitivamente fora do mercado (TELLES, 2001: 101). Este é o pressuposto da sociedade na qual as identidades estão estruturadas em torno do trabalho (idem).

Entretanto, com as mudanças aceleradas nos tipos de contratos de trabalho e na identidade das pessoas trabalhadoras, sem os direitos assegurados pelo Estado, capazes de garantir a identidade do estatuto de trabalhador, acontece um rompimento do vínculo do trabalho que pode significar uma situação que o joga na condição genérica e indiferenciada do não-trabalho. Nesta condição, confundem-se as figuras do pobre, do desocupado, da delinquência ou simplesmente da ociosidade e vadiagem (TELLES, 2001: 101). Contudo, falta aprofundar como se portam as mulheres frente a esse cenário e se os fenômenos que as atingem importam realmente nas suas decisões (profissionais, familiares, etc.) desde o cotidiano.

Torna-se importante assim verificar em que medida o trabalho por conta própria e a domicílio contribuem para as mulheres envolvidas na construção de sua cidadania, na formação de novas racionalidades laborais e mudança na concepção de espaço doméstico (de reprodução) e de espaço público (de produção).

Trabalho, Cidadania e Gênero

A relação gênero versus cidadania é essencial para entender como essa cidadania historicamente fundada na propriedade e mais tardiamente no acesso aos direitos, privilegiando a figura do trabalhador – que, sabe-se, até pouco tempo era homem, afeta a construção de uma cidadania que tenha identidade também ao perfil feminino.

A especificidade da cidadania das mulheres é uma realidade que desmascara a visão de que a cidadania é um pacote de direitos iguais para todos. As mulheres trabalhadoras no domicílio têm

pouco acesso à construção política e às instâncias públicas de decisão. Seu acesso à cidadania, como se verá mais adiante, é com os poucos recursos e as poucas brechas de tempo que possuem entre as obrigações com a maternidade, o casamento, a casa, etc. O viés de gênero desmascara como a construção de outras formas e sistema de cidadania está longe do alcance das mulheres entrevistadas.

Ao tratar da relação gênero-cidadania, dois pontos parecem ser necessários. Um é o de se averiguar quais são os mecanismos de difusão dos direitos da cidadania entre os homens e entre as mulheres, aliando ao segundo ponto que é fazer uma reflexão sobre quais as formas democráticas do controle cidadão das instituições que são feitas por parte das mulheres.

Seguindo a reflexão de Câmara e Cappelin (1998), pode-se dizer que o momento atual é oportuno para verificar a temática da difusão da cidadania junto às mulheres. A difusão em “todos os sentidos”. Difusão na medida em que há possibilidade de questionar até que ponto as diferentes práticas exercidas e os diferentes papéis desempenhados pelas mulheres tornam-se prerrogativas para o acesso à cidadania. Difusão também no sentido de perceber se o exercício da cidadania não é limitado ou constrangido por essas mesmas atribuições ou por barreiras sócio-culturais. Difusão, ainda, no sentido de constatar qual a percepção e a narrativa das mulheres em relação aos direitos que compõem a cidadania.

É imprescindível que o debate teórico passe a revisitar o conceito de cidadania questionando-se sobre como as mulheres participam dos setores econômicos e políticos e das instâncias públicas de decisão. Pois, se por um lado assistimos ao aumento da escolarização entre as mulheres, por outro pode ser observado um acesso muito seletivo às esferas de decisão de gestão da coletividade, como nos ministérios e conselhos nacionais, por exemplo, ou nas instâncias de chefia das grandes empresas nacionais.

Segundo Câmara e Cappellin (1998) é imperativo articular o prisma de gênero com o da construção da cidadania, pois, essa articulação permite, segundo as autoras, “evidenciar algumas das mais importantes ambigüidades e impasses de formação teórica da cidadania na sociedade contemporânea” (p. 334). Conforme apontam as autoras:

Se os ideais de cidadania são a igualdade na participação, a igualdade frente à lei, a igualdade de oportunidades; se a cidadania é fruto de relações sociais que introduzem a reciprocidade entre direitos e obrigações associados ao pertencimento a uma unidade social; e se a cidadania envolve a formação da identidade coletiva fomentada pelo sentimento de pertencimento, de fazer parte de uma comunidade, de partilhar valores e experiências comuns, a temática da difusão da cidadania junto às mulheres [...] ganha sua pertinência. (CÂMARA; CAPPELIN, 1998: 334)

A contribuição inglesa para o conceito de cidadania foi extremamente importante. Marshall caracterizou a diversidade dos direitos que explicitam a cidadania – direitos civis, políticos e sociais – e apresentam uma sequência histórica que não havia ainda sido traçada. Entretanto, no caso brasileiro e de muitos outros países, há outro leque de processos que alimentam a cidadania. É possível pontuar, entretanto, que falta, inclusive em seus críticos, como Carvalho (2007), trabalhar o que acrescenta o caso das mulheres à teoria da cidadania. Segundo Câmara e Cappellin (1998), existem alguns acréscimos a serem feitos:

- possibilita refletir sobre as dimensões não-políticas que podem ser ainda obstáculos à entrada dos indivíduos na cidadania;
- permite perceber as dificuldades da democracia em superar as discriminações sociais;
- ajuda a evidenciar como significado de sexo pode ser fonte de barreira sócio-cultural;
- levanta a necessidade de perceber se existe uma congruência entre atividades/recursos dos desprotegidos e as regras do Estado de bem-estar. (CÂMARA; CAPPELIN, 1998: 340).

Para Câmara e Cappellin (1998), “[...] ao realizar uma leitura dos sistemas políticos estando do lado dos cidadãos, é possível

abandonar mais facilmente a imagem de superioridade do modelo inglês, usado muitas vezes como única referência na análise do desenvolvimento da cidadania” (p. 336). Segundo as autoras:

História oficial, história das instituições e histórias das classes subalternas. É esta a conexão que permite ler a evolução das instituições e dos regimes à luz das capacidades de mudar as condições de vida dos grupos desprivilegiados. O caráter micro – as coisas que obtêm os indivíduos e a quais indivíduos se faz referência – nos ajuda a perceber o bem-estar das pessoas e de sua família ao longo do tempo (CÂMARA; CAPPELIN, 1998: 337).

A cidadania pensada a partir do viés de gênero (e também das pessoas mais simples, sem muitos poderes aquisitivos) transforma-se em um conceito que vincula bem-estar cotidiano material e espiritual, e que segundo Câmara e Cappelin (1998) permite “reclassificar os regimes democráticos pela qualidade de vida coletiva que estes conseguem distribuir às pessoas” (p. 336).

A cidadania das mulheres, por seu caráter difuso de ação política, confronta-se com os entraves construídos pelo modelo de poder masculino, que foi historicamente absorvido, como percebemos na análise do conceito de patriarcado. Portanto, o percurso específico da cidadania das mulheres comporta reconhecimento das rupturas às submissões na esfera familiar (Câmara; Cappelin, 1998: 341). Câmara e Cappelin apontam que a emergência das tensões da construção de cidadania são fortalecidas quando é introduzido o prisma do gênero e essas ficam fortalecidas com o conjunto de transformações das fronteiras entre público e privado na sociedade contemporânea:

[...] a redução da fecundidade, a redução do tempo obrigatoriamente tomado pela vida familiar, a participação das mulheres no mundo do trabalho, a remodelação do privado pelas interferências públicas e a difusão da cultura da cidadania que legitima o aparecimento das necessidades e interesses individuais. A cidadania ganha sempre mais um lugar de destaque se considerarmos esse complexo conjunto de transformações. (CÂMARA; CAPPELIN, 1998: 348).

Para que as mulheres alcancem uma cidadania ampliada, entretanto, é imprescindível que a relação delas com a esfera familiar seja constantemente revisitada e a reprodução da sociedade seja responsabilidade coletivamente.

Admitir que há uma cidadania fragilizada para as mulheres é pontuar que há recursos sociais distribuídos sem equidade entre os sexos e que as exigências institucionais são altas demais para as mulheres. “A guetização das mulheres na família é a principal responsável pela cidadania tardia, frágil e difícil [...]” (CÂMARA; CAPPELIN, 1998: 343). A figura de mulher cidadã se fragiliza ainda mais com a transferência da cidadania para uma lógica composta de direitos e atribuída à figura do trabalhador.

Perceber a fragilização da cidadania das mulheres exige um olhar histórico de que a exclusão das mulheres tem raízes profundas, ainda não destruídas, bem fundamentadas na naturalização da hierarquia familiar e no modelo das relações amarradas no pré-político (como o direito civil e o direito da família).

Tendo em vista que “[...] cada campo de trabalho produz oportunidades de cidadania social”, ao considerar a posição das mulheres trabalhadoras e os efeitos no acesso à cidadania, encontra-se negatividade, pois muitas das mulheres compõem os índices de trabalho precário, de baixa qualificação, onde fazer política e construir status não constitui nenhuma vantagem.

O fato das mulheres complementarem ou substituírem as necessidades coletivas que não são oferecidas pelo Estado – cuidado com crianças, idosos, pessoas com necessidade de cuidados especiais, dependentes químicos, etc. – quando revertido a uma atividade feminina, torna-se condicionante da fragilidade da cidadania das mulheres. Câmara e Cappelin apontam algumas dificuldades em romper com a cidadania fragilizada:

A cidadania fragilizada, as tensões da cidadania social das mulheres são de difícil resolução devido ao fato de que as

separações entre público e privado e as relações de gênero têm forjado uma divisão de papéis e uma simbologia cultural que restringem a atuação das mulheres à unidade familiar. Oferece-se, ainda, às mulheres, e só a elas, um modelo de cidadania social, de cidadania no mundo do trabalho e no mundo da política cujas referências não lhes permitem uma relativa autonomia frente à família. (CÂMARA; CAPPELIN, 1998: 352).

Destarte, o olhar da cidadania a partir das mulheres denuncia os limites do seu próprio modelo. Às mulheres são designadas, primeiro, uma função de cuidado da família e depois as possibilidades do mercado de trabalho, na política, etc.

Para as mulheres que trabalham no domicílio o olhar especial da divisão sexual do trabalho deve ser direcionado com o da cidadania e será constatado, mais adiante, que por sua dificuldade de “deixar a casa” elas têm menos acesso à informação e à construção de cidadania que os homens.

Nessa dinâmica que se aloja o desafio de construir uma sociedade capaz de enraizar a cidadania nas práticas sociais, com um olhar especial para as relações de gênero até então enraizadas, fazendo da equidade e da justiça regra de sociabilidade e princípio de reciprocidade.

O Cotidiano das Trabalhadoras por Conta Própria e a Domicílio

As lentes categóricas usadas para olhar este cotidiano são a do Trabalho, Gênero e Cidadania. O relato a seguir é uma síntese da análise de conteúdo realizada com os dados das entrevistas em profundidade realizadas.

O Trabalho Concreto

A categoria trabalho concreto não vem a ser somente o trabalho produtivo. O trabalho concreto é entendido aqui como o todo que as mulheres descrevem fazer no cotidiano de trabalhadora

no seu domicílio. Nesse cotidiano que de trabalho está cheio, concretamente, as mulheres passam o dia trabalhando.

Esta categoria de *trabalho concreto* aporta sub-itens, tais como: aprendizagem do trabalho; produção; comercialização; condições materiais de trabalho; carga horária de trabalho; percepções sobre o trabalho; comparações entre experiência atual e anterior; mulher trabalhadora no domicílio. A mescla das categorias trabalho e cotidiano aborda uma análise da casa como lugar de produção e dos tempos e rotinas.

a) *Aprendizagem do trabalho atual: “é o tempo que ensina a gente a trabalhar...”*

A aprendizagem do trabalho atual não se caracterizou como uma aprendizagem recente, aquelas que realizam serviço de costura, por exemplo, aprenderam antes da sua trajetória profissional, ou antes, entre um trabalho e outro. Alguns depoimentos informam que a aprendizagem se deu durante a produção, em um processo de descoberta e adequação. O tempo ensinou a trabalhar, ou, se está sempre aprendendo.

A aprendizagem do trabalho atual se deu em um dos momentos de mudança no ciclo de vida das mulheres. Seja no momento em que os filhos estão crescendo ou que migraram para a cidade, seja no momento em que nascem os filhos, ou mesmo após casarem. Há um componente de autonomia que, mesmo aquelas trabalhadoras que são contratadas a domicílio pelas empresas, apresentam quanto à aprendizagem de novos modelos dos produtos.

b) *Produção: “eu voltei a estudar, para cada um aqui pelo menos quinze dias vocês vão ter que me dar!”*

As trabalhadoras demonstraram conhecer cada detalhe da produção, ao descreverem sua atividade explanam que existe um processo de produção com um procedimento comum e rotineiro. A produção ou é feita por encomenda ou por demanda de compra já esperada ou calculada. A encomenda varia entre o pedido de

empresas, ateliers ou mesmo por clientes individuais. Somente duas mulheres dedicam todo seu tempo de trabalho produzindo para indústrias ou fábricas que efetuam pedidos, como no caso dos serviços metalúrgicos e de costura para outras lojas. Outras realizam produção para venda individual ou mesclam os pedidos com a produção para comercialização própria:

A produção das trabalhadoras oscila conforme o mercado, os gostos e as demandas. Isso exige uma constante atualização da parte delas no que se refere aos seus preços, modos de produzir, modelos, produtos, etc. Elas demonstram isso a partir do que relatam ser, no presente, seu problema de produção.

Na comercialização há, em algumas situações, a presença familiar, o companheiro é presente na produção, comercialização e controle do fluxo de demanda. Identificou-se que as mulheres têm o papel da produção na casa, e o homem o papel público da comercialização ou da negociação de demanda, preços e prazos. O conceito de divisão sexual do trabalho, como explanado no capítulo “Trabalho de mulheres”, é como a sociedade organiza suas tarefas, papéis e funções, baseando-se nas diferenças entre os sexos. Estes casos demonstram o componente da divisão sexual do trabalho na a situação dessas trabalhadoras.

As trabalhadoras demonstraram encontrar dificuldades na negociação quanto ao preço e quanto ao prazo, tanto aquelas que comercializam ao cliente particular quanto as que realizam o trabalho contratado para as empresas. Entretanto, há certo aprendizado na negociação, elas relataram conseguir negociar após algum tempo, ou após alguma adversidade que atrapalhou o processo de produção.

c) Condições Materiais de Trabalho

O local de trabalho das mulheres é a casa ou a extensão da casa. Parece por vezes improvisado porque está na casa e por vezes bem organizado justamente porque está na casa. Foi possível perceber que não há condições físicas totalmente adequadas para

nenhuma das mulheres, embora a maioria tenha maquinários suficientes, suas cadeiras são de madeira e geralmente as mesmas cadeiras utilizadas na cozinha ou sala da casa. Em uma das oficinas a costureira tinha dois bancos mochinhos.

Em relação aos equipamentos foi possível evidenciar que há gostos pelas máquinas. Há aquelas que elas consideram trabalhar melhor, há as que são difíceis, àquelas que não conseguem adaptar-se e, as que mantiveram por conta do gosto ou das condições de espaço. Também há uma relação com aquelas que foram usadas no passado e são mantidas, ou que foram trocadas. As pessoas da família, em todos os casos, contribuíram financeiramente para a compra de algum equipamento (companheiros, avó, mãe, irmãos, etc.).

d) Carga Horária de trabalho

A carga horária de trabalho e a rotina para as trabalhadoras entrevistadas é visivelmente desgastante, num primeiro momento elas não descrevem detalhadamente sua rotina de trabalho, também não incluem as tarefas da casa nessa descrição. Quando são solicitadas a incluir, essa descrição alcança uma carga horária de quase 17 horas diárias. A média de rendimento individual está entre R\$ 600,00 e R\$ 2.500,00, líquido.

Há um discurso de existência de autonomia ligado às considerações sobre o rendimento financeiro. As frases “eu paro quando eu quero”, “eu organizo meu tempo”, etc., são comuns nos depoimentos, entretanto, estas contrastam com o relato do que vem em seguida à pausa, as obrigações maternas e domésticas. As mulheres param, mas estendem as atividades para outras, que também exigem seu tempo e seu esforço.

e) Percepções sobre o trabalho concreto: “eu gosto de trabalhar, sinceramente eu gosto”

O trabalho concreto das mulheres pelo que já se pode perceber foi aprendido na prática, na vida e com alguns cursos de capacitação. Elas relataram gostar desse trabalho ou mesmo têm o

entendimento de que “necessitam adaptar-se”, “entender melhor o processo”. Todas trouxeram alguma experiência do passado e caracterizaram o presente e seus gostos pela recordação do passado. Uma das entrevistadas associa o gosto de trabalhar com enfim ter-se adaptado à máquina, outra ter-se adaptado a não ter carteira assinada, entender que não era importante para ela, embora toda a sua família considerasse importante ter uma carteira assinada. Uma das mulheres alegou gostar dos dias em que pode acelerar o ritmo de todas as tarefas, relatando também que em dias em que não há muito o que fazer sente-se depressiva e não consegue nem fazer o serviço da casa.

f) Comparações: Experiência de Trabalho Atual e Trabalho Anterior

A comparação entre uma experiência e outras em quase nenhuma entrevista precisou ser mencionada, esta surgiu durante os depoimentos. Há comparações no sentido de que o trabalho de carteira assinada proporciona acesso a direitos e carga horária mais leve. O saldo positivo do trabalho realizado atualmente, segundo as entrevistadas, é de que trabalhando assim se ganha mais e se pode criar os filhos. Elas evidenciam não querer voltar a ter um trabalho de carteira assinada e a rotina da empresa.

O que está claro nos depoimentos é que a liberdade obtida com o trabalho não é tanto aquela de não trabalhar ou ter tanta pressão das ordens de patrões, mas sim a de poder estar em casa, exercendo os papéis que, sabe-se, a socialização de gênero construiu: mãe, esposa, dona da casa, administradora do lar, boa cozinheira, vizinha, etc. A visão do momento empresarial é de muito mais cansaço embora com menos horas, e a experiência de sofrimento no trabalho, para a maioria, foi a passagem pela indústria calçadista.

g) A Mulher que trabalha no domicílio, “por conta”

As qualidades que as mulheres atribuem a uma trabalhadora na sua situação são as que elas atribuem a si mesmas e a sua

trajetória de trabalho. Ser “pulso firme”, não ser “coração mole”, “ter persistência”, “não se conformar”, “saber que tudo passa”, “ter convicção de que é capaz”, “ter muita garra”, “ser guerreira”, “ser forte”, “ser determinada”, “ter objetivo”, “não desistir”, “ser positiva”, “ser inteligente”, “ser organizada” são algumas das características necessárias apontadas.

Os depoimentos revelam também um componente de solidão e da falta de diálogo com o exterior para conhecimento dos direitos, para a organização, para o aprendizado. Precisar “ter certezas”, não poder somente “achar”, demonstra este elemento. Relatam também existência de demandas por reconhecimento.

h) Família e produção

A família envolvida na profissão e no cotidiano de trabalho é um fenômeno corriqueiro, e em algum momento todas as mulheres tiveram ajuda da família, direta ou indiretamente, seja na atividade produtiva ou na compra de maquinários e adequação do ambiente. Em três casos os filhos menores de 18 anos ajudam na produção, dois deles recebem sua renda mensal por isso.

Uma das entrevistadas justifica o porquê e as vantagens de ter as crianças trabalhando com ela, ajudando na produção ou mesmo nas tarefas da casa. Esse depoimento contém a imbricação de todas as categorias que envolvem essa análise, trabalho, cidadania, cotidiano e gênero. Há uma ligação entre o desejo de consumo construído no cotidiano e realização da cidadania pelo trabalho, perpassado pela socialização de gênero, na qual, segundo a cultura, o menino ganha seu carro ao completar os 18 anos, esse carro também é sua cidadania no ambiente em que vive.

i) A Casa como o lugar do trabalho

As mulheres pesquisadas ficam em casa para estarem perto dos filhos, trabalham muitas horas na casa e pela casa e o fazem, em grande medida, pelos papéis que consideram ser seus. Elas relatam que aquelas tarefas realizadas são parte de seu papel. Ser mãe, ser companheira, ser esposa, ser responsável pela casa, fazer

comida, ser isso antes de tudo. E, por essa razão, trabalhar em casa é uma vantagem. A desvantagem é justamente não sair de casa. Nesse caso, o cotidiano mostra-se que é uma desvantagem e uma desigualdade em relação ao parceiro, não poder sair.

Gênero

Através da categoria de gênero buscou-se encontrar nos depoimentos elementos que confirmassem as hipóteses de que a cidadania, como está dada na sociedade, não atende as necessidades e os cotidianos das mulheres entrevistadas que trabalham nos seus domicílios. Sua forma de trabalhar, de morar, de viver, seria diferente se o olhar de gênero fosse mais crítico e voltado para a sobrecarga de viver das mulheres em todas as instâncias.

Percebe-se, nos traços da socialização de gênero, a marca das sentenças “mulher precisa dissimular”, “sentir, mas não demonstrar”, “querer, mas não demonstrar” (...). Essa marca está tanto nos relatos da profissão, como o que aparece no relato em que definem a sua condição de trabalhadora, apresentado anteriormente, quanto nos depoimentos sobre o mundo da vida, família, lazer, cidadania, etc. Esse traço mostra que a socialização de gênero é realizada ainda a partir da cultura patriarcal, como visto nos capítulos anteriores.

As mulheres da sociedade contemporânea, embora em situações adversas, não permanecem na situação de vítimas. A percepção das desigualdades de gênero parece gestar-se nas sociedades. Entretanto, as mulheres que compõem a amostra desta pesquisa pertencem ao grupo que está vivendo uma mudança imperceptível, baseada nas estratégias de sobrevivência imediata, construídas num longo período de socialização de gênero desigual.

a) Socialização de gênero ligada à trajetória familiar: “o que eu faço hoje na casa, eu faço desde quando eu tinha sete anos”

A migração, o casamento e o nascimento dos filhos representam para as mulheres uma mudança de ciclo. Percebe-se mudança na trajetória profissional nestes três momentos. Nos três é acionado o seu papel de mulher perante a sociedade: ajudar a família ou ser ajudada por algum familiar em troca de serviços da casa; casar, mudar de vida, sair daquele ciclo pós-migratório e da exploração na fábrica de calçado ou na roça e passar a exercer uma atividade na casa ou que permita estar mais na casa; nascendo os filhos, consolida-se sua trajetória profissional na casa, é o momento de começar ou encerrar o ciclo das faxinas, ateliers. A prioridade é dos filhos.

Cidadania

O olhar da cidadania a partir da percepção das entrevistadas sobre o que é *ter direitos, que direitos deveria ter, o que é cidadania*, revela que esta está ligada a realização de sonhos e planos, como poder terminar de estudar, poder proporcionar vida digna para os filhos, bom estudo e bom trabalho, ter casa, ter carro, etc. Por essa razão, o questionamento “quais teus sonhos e planos para o futuro” entra na definição desta categoria.

Quando se fala de direitos com as mulheres, elas se remetem ao que não têm, ou o que gostariam de ter, mas não logram. Querem, na maioria dos casos, acessar melhor qualidade no atendimento público de saúde e realizar os direitos dos filhos. Algumas relembram que não tiveram direito de estudar, ou demonstram o desejo de estudar. Não vivenciaram uma cidadania que garantiu educação e aporte social para que todos estudassem, as crianças necessitavam trabalhar. A relação cidadã com o trabalho é percebida mais com uma das mulheres, que possui uma “substituta” da carteira profissional, a sua carteirinha de artesã. Ela demonstra que esse símbolo marca sua passagem para a cidadania.

Há percepção de que se deveria ter direito a trabalhar menos, a ter mais lazer. Também que trabalhando na casa não se tem muitos direitos, comparando com aqueles da carteira assinada.

A participação comunitária e política não faz parte do estilo de vida das trabalhadoras entrevistadas e talvez não faça o perfil das mulheres trabalhadoras no domicílio. A igreja é a forma de participação comunitária mais comum entre as mulheres que foram ouvidas.

Quando os filhos estão crescidos ou não moram mais na mesma casa, e elas estão mais estabilizadas, o relato dos sonhos e planos aparece menos cheio de desejos, fato que demonstra como a casa e a maternidade envolvem a vida das mulheres pesquisadas, pois, quando cessa esse ciclo, os desejos são outros, ou o relato é de que não há planos no momento.

A cidadania percebida pelas mulheres é desde o seu cotidiano. Os desejos de que a família se realize, desejo de poder estudar mais, de comprar casa, carro, fazer reparos na casa, fazer cursos, etc. demonstraram ter relação com seus ciclos de vida. Quando este ciclo está avançado, filhos criados, idade escolar muito ultrapassada, entre outros fatores, a percepção de direitos e os desejos acomodam-se em “pode continuar como está”.

Considerações finais

O trabalho realizado no domicílio, seja por conta própria ou a domicílio para empresas, é um fenômeno também contemporâneo no mundo do trabalho, está imerso em todas as transformações abordadas no primeiro capítulo e com todas as barreiras expostas nos demais. Entretanto, para este específico pesquisado, o seu espectro está associado à socialização de gênero além das transformações da economia.

A cidadania entendida como plena, no Brasil, conforme aponta Carvalho, deveria aportar um conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Portanto, acesso a condições de obter moradia própria, participação política e condições de trabalho, lazer, educação e cultura necessárias para viver. Nem todas as trabalhadoras possuem moradia própria, embora relatem sonhar

com ela, não estudaram, não têm condições de pagar uma creche para os filhos e a maioria delas acessa ao Sistema Único de Saúde, nos momentos de doença, relatando não serem bem atendidas, não pagam previdência social, com exceção de duas trabalhadoras, não têm definido seu futuro financeiro e sua aposentadoria, não demonstraram condições de planejar o futuro.

Como estas mulheres estão na casa, não saem, não tem diálogo social e político comunitário, torna-se muito difícil acreditar que há uma emancipação destas ou alguma construção de mais qualidade de vida sendo edificada. As estratégias delas nas situações de vida não alcançam este patamar de constituição de uma outra cidadania.

Há o marcador da solidão nas suas formas de trabalhar e viver. Este parece determinar que suas estratégias cotidianas não ultrapassem a vida privada e não lhes permitem optar por outros caminhos. Elas não estão nos espaços públicos de decisão, a sua participação comunitária é praticamente nula, as atividades da casa são realizadas somente por elas, ou com alguma ajuda pontual, a criação dos filhos é de sua responsabilidade, seus direitos estão praticamente ausentes.

Escolher ter filhos e proporcionar-lhes um crescimento feliz ainda é uma realidade de muitas mulheres atualmente. Como a cidadania não alcança amplamente a organização das relações sociais e a cultura patriarcal está longe de dissolver-se, a opção por realizar o trabalho no domicílio. Mostrou-se uma via de realização desta realidade feminina. Ter garantias de creche e uma licença maternidade compartilhada em qualquer situação de trabalho, por exemplo, seriam uns dos elementos de uma cidadania ampliada não só às mulheres, mas também às necessidades de uma sociedade que deseja reproduzir-se.

O que se apreende, portanto, é que a vida das mulheres trabalhadoras, na sociedade contemporânea, no universo da amostra deste trabalho, é marcada por um ciclo de vida que contém três momentos de mudança significativa, que vão significar na

trajetória de trabalho: a migração; o casamento; a gravidez e nascimento dos filhos.

No primeiro momento, a economia e as transformações da sociedade, atingem a família das entrevistadas e o momento de desenvolvimento urbano e ofertas de empregos na cidade incentivam a mudança e a migração. O segundo momento do ciclo, o do casamento, significa, na maioria das vezes, o alívio do trabalho-emprego que exige uma rotina fixa e cansativa do setor calçadista, mas coloca a mulher em outra situação. No terceiro momento, os filhos marcam o fim da trajetória profissional assalariado, através da inserção em empregos, ou significam o momento da pausa.

Em todos os momentos, a categoria significativa é a de gênero. A mulher é chamada a cumprir seu papel na sociedade nestes três momentos chave de mudança do seu ciclo de vida. Durante todos eles a cidadania está ausente, ao menos aquela ampliada às funções que as mulheres assumiram como suas, através da sua socialização. Em todas há a marca de um cotidiano com baixa historicidade, em que a ação e a construção da mudança social são dificultadas.

A teoria consultada do trabalho a domicílio e do trabalho por conta própria, no Brasil, é carente em demonstrar que, antes da determinação do cenário econômico, as mulheres optam por esse tipo de trabalho para viver sua família. Viver os filhos e a família é tarefa desafiadora na sociedade contemporânea, e não somente para as famílias de classes médias baixas e baixas. A cidadania, desde esse olhar é fragilizada e precisa ser pautada com mais afinco nos estudos científicos na área da sociologia do trabalho, frente a tantas transformações e frente a tantos cotidianos não revelados.

Relembrando a análise de Câmara e Cappelin, o percurso específico da cidadania das mulheres comporta reconhecimento das rupturas às submissões na esfera familiar e dos entraves construídos pelo modelo de poder masculino, ainda no cenário contemporâneo difundido na cultura patriarcal.

Referências

ABREU, Alice Rangel de Paiva. *O Avesso da Moda: trabalho a domicílio na indústria de confecção*. São Paulo: Hucitec, 1986.

ABREU, Alice Rangel de Paiva; SORJ, Bila. *O Trabalho invisível: estudos sobre trabalhadores a domicílio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1993.

AGUIAR, Neuma (Coord.). *Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

AGUIRRE, Rosario; BATTHYÁNY, Karina (Coord.). *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. Montevideo: Cinterfor, 2001.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa; UNBEHAUM, Sandra. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: UNIFEM, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. *O Progresso das Mulheres no Brasil*. Brasília: UNIFEM/ Ford Foundation/ CEPIA, 2006.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses e a questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CÂMARA, Cristina; CAPELLIN, Paola. Gênero, Trabalho e Cidadania nos anos 90. Contribuições para atualizar o referencial teórico. In: ABRAMO, Laís; ABREU, Alice Rangel de Paiva

(Orgs). *Gênero e Trabalho na sociologia latinoamericana*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COCCO, Giuseppe. Estado, Mercado e Cidadania. In: SERRA, Rose (Org.). *Trabalho e Reprodução Social: enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: PETRES/FSS/UERJ, 2001.

_____. *Trabalho e Cidadania: produção e direitos na era da globalização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GORZ, André. *Crítica da Divisão do Trabalho*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUIMARÃES, Nadya. *Caminhos Cruzados*. Estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores. São Paulo: USP 34, 2004.

HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Flexibilidade, trabalho e gênero. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Orgs.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: SENAC, 2007.

_____. *Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho. In: EMÍLIO, Marli et al. (Org.). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

_____. O conceito de trabalho. In: EMÍLIO, Marli et al. (Org.). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In: BRUSCHINI, Cristina et.al.. *Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

HOLZMANN, Lorena. Trabalho a domicílio. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli et al. (Org.). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

POCHMANN, Marcio. Direito ao Trabalho: da obrigação à consequência. In: PINSKY, Jaime. *Práticas de Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRANDI, José Reginaldo. *O Trabalhador por conta própria sob o Capital*. São Paulo: Helvética, 1978.

PRIES, Ludger. Trabajo y trayayadores por cuenta própria: ¿Marginalizados de La teoria sociológica de mercado de trabajo y de movimientos sociales? In: DEDECCA, Claudio S.; CASTRO Nadya A. (Orgs). *A Ocupação na América Latina: tempos mais duros*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: Mito e Realidade*. Petrópolis, Vozes, 1979.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SOARES, Vera. A construção da cidadania fragilizada da mulher. In: EMÍLIO, Marli [et.al] (Org.). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

SORJ, Bila. Trabalho Remunerado e trabalho não-remunerado. In: RECAMÁN, Marisol et al. (Orgs.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e Cidadania*. São Paulo: USP 34, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

APROXIMAÇÕES ENTRE TRABALHO FEMININO E DOCÊNCIA ATRAVÉS DO TRABALHO ARTESANAL

Eliane Godinho¹
Katiane de Almeida Gonçalves²
Márcia Alves da Silva³

Introdução

O presente texto se refere a uma pesquisa que temos implementado procurando investigar o processo de construção dos sentidos do trabalho feminino e sua relação com a categorização de gênero a partir da aproximação com histórias de vida de mulheres artesãs. A pesquisa denomina-se “*Artesã e professora: aproximações entre trabalho feminino e docência*” e tem sido encaminhada pelas autoras na Faculdade de Educação da UFPel. Fazem parte da investigação um grupo formado por mulheres artesãs vinculadas a uma cooperativa popular, localizada na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, e ainda, um grupo formado por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que produzem artesanato.

Ao abordar as trajetórias de vidas das mulheres pertencentes aos dois grupos, buscamos estabelecer uma aproximação e um

¹ Discente do 5º Semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxis), Núcleo de Estudos Paulo Freire. E-mail: eliane-g-c@hotmail.com.

² Discente do 2º semestre do Curso de Pedagogia da UFPel. E-mail: katieneag@hotmail.com.

³ Socióloga, mestre e doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: prof.marciaalves07@gmail.com.

diálogo entre ambos os grupos, tendo o artesanato como um vínculo em comum. Sabemos que, historicamente, os trabalhos exercidos pelas mulheres foram vinculados ao universo doméstico. O artesanato também fez parte dessa configuração.

Dessa forma, levantamos as seguintes questões: de que forma o artesanato tem influência sobre a formação da identidade de mulher trabalhadora, tanto de cooperada como de professora? Quais as concepções de trabalho que as mulheres investigadas possuem? De que forma elas se compreendem como trabalhadoras? Para elas, o artesanato que produzem é trabalho da mesma forma que as atividades de trabalho formal vinculadas a lógica de mercado e realizada nos espaços públicos? No que se refere ao referencial teórico adotado, os estudos de gênero e a teoria feminista tem sido o suporte teórico que possibilita a abordagem das trajetórias de gênero e de trabalho feminino, especialmente no que concerne ao conceito de divisão sexual do trabalho.

Nesse texto vamos abordar aspectos advindos da teoria feminista que nos ajudam a compreender o universo do trabalho feminino e do artesanato mais especificamente. Um deles se refere às concepções de espaço público e privado. Compreendemos que essa diferenciação foi estabelecida pela modernidade e que possibilitou a delimitação dos espaços permitidos para as mulheres. Outro aspecto que vamos abordar é sobre a concepção de trabalho ao qual nos filiamos e que inclui muitas atividades que tem sido exercida historicamente e majoritariamente por mulheres. Também vamos incluir aqui algumas análises referentes à pesquisa que temos encaminhado com as mulheres artesãs.

As fronteiras femininas entre os espaços públicos e privados

Em nossa pesquisa, já desconfiávamos, inicialmente, que a aprendizagem do artesanato provavelmente havia se dado nos espaços domésticos e vinculado às relações familiares. Essa impressão inicial se confirmou conforme fomos avançando no campo da investigação. Portanto, podemos afirmar que, de certa

forma, abordar o trabalho artesanal é abordar trajetórias familiares em espaços privados.

Cèlia Amorós (1994), em sua obra desenvolve concepções sobre os espaços privado e público. Defende uma cidadania igualitária para ambos os sexos, mas admite que homens e mulheres tem ocupado posições bem distintas na sociedade, o que tem dificultado por parte das mulheres o exercício de seus direitos de cidadãs. Amorós desenvolve a ideia de que é a partir do público que as pessoas se reconhecem e são reconhecidas como sujeitos. De acordo com essa lógica, no espaço público os sujeitos se encontram como iguais, enfim, é ali que o contrato social se estabelece. Relegadas ao espaço privado, as mulheres estão excluídas do contrato social, não exercendo a igualdade.

Embora Amorós admita que em todas as épocas históricas os espaços privado e público tem assumido diferentes características, identifica uma semelhança importante entre os diversos períodos, qual seja, que as atividades socialmente mais valorizadas, as que possuem maior prestígio são realizadas por homens. E são exatamente essas atividades que constituem o espaço público. Portanto, para uma atividade ser valorizada e reconhecida socialmente, há a necessidade dela se tornar pública e, portanto, visível.

Ao contrário, as atividades ditas femininas, e que são as desenvolvidas em espaços privados, são as mais desvalorizadas socialmente, entre elas podemos situar o artesanato. Seja qual for o conteúdo, não são visibilizadas (ou são pouco visibilizadas) e, conseqüentemente, pouco valorizadas publicamente.

Amorós, portanto, vai mais além quando observa que, nos espaços privados, como não há visibilidade, não foram criados parâmetros de diferenciação, como os de competência, por exemplo. Em função desses aspectos, ela desenvolveu o conceito de ‘indiscernibilidade’ como característico do espaço privado. Isso se dá pela falta de critérios na caracterização dos espaços privados, já que esses são invisíveis, pois estão fora dos espaços públicos.

Dessa forma, sendo o espaço privado indiscernível, as mulheres não são iguais, mas *idênticas*, “*porque es un espacio en el cual no hay nada substantivo que repartir en cuanto a poder ni en cuanto a prestigio ni en cuanto a reconocimiento, porque son las mujeres las repartidas ya em este espacio*”. (1994, p. 26).

Dessa forma, o espaço público se caracteriza como o espaço dos iguais (onde a cidadania se instala como elemento fundante da igualdade social) e o espaço privado se caracteriza como sendo o espaço das *idênticas*, onde não há a possibilidade de instauração de princípios de igualdade social.

Para las mujeres el espacio de las *idênticas* se identifica com el espacio de lo privado porque, en razón de las tareas mismas a las que históricamente se las ha condicionado, al estar en un espacio de no-relevancia están condenadas a la indiscernibilidad, no tienen por qué tener un sello propio, no tienen por qué marcar un ubi diferencial, susceptible de ser valorado de acuerdo con grados: es, por lo tanto, un espacio de indiferenciación. Es “lo indefinido” per se, el genérico por excelência [...] (AMORÓS, 1994, p. 28)⁴

Hannah Arendt também aborda a questão do público e privado em sua obra, especialmente no livro “A condição humana” (2007), onde aproxima os conceitos de ‘privado’ como sinônimo de ‘privação’. A seguinte passagem visibiliza essa situação, quando Arendt afirmou que:

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação ‘objetiva’ decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. (ARENDR, 2007, p. 68).

⁴ Aqui mantenho a citação da autora em espanhol, conforme a obra original.

Dessa forma, percebe-se que o modelo de sociedade hegemônico historicamente separou os espaços públicos dos privados, privilegiando o público. Para que isso se concretizasse, utilizaram-se diversos recursos para justificar a permanência e manutenção das mulheres nos espaços privados. Um exemplo disso é o uso de argumentações advindas da biologia no intuito de implementar esse modelo. Usou-se o fato das mulheres terem a capacidade biológica de gestarem para mantê-las em casa e assumirem praticamente sozinhas o papel de cuidadoras, tanto dos(as) filhos(as) como do espaço doméstico. Aliou-se a essa concepção toda uma série de características vinculadas à fragilidade, justificando sua “incapacidade” de atuarem nos espaços públicos.

Assim, trazemos um importante questionamento já levantado por Amorós (1994) e que sintetiza a luta pela emancipação feminina na atualidade, que é basicamente o seguinte: Qual protagonismo histórico podem ter as mulheres se a história tem sido precisamente a do espaço público, do que se vê e, portanto, daquilo que se pode registrar, gravar, narrar, enfim, deixar uma memória? E, mais do que isso: pode o artesanato contribuir para um processo que vise à emancipação feminina já que, historicamente, tem sido vinculado aos espaços domésticos?

O artesanato e a divisão sexual do trabalho

Valorizamos o artesanato, pois o reconhecemos como constitutivo das trajetórias e vivências, não apenas das mulheres que participaram dessa investigação, mas de muitas mulheres. Para incorporarmos o artesanato como um trabalho importante no universo feminino, precisamos definir melhor a concepção de trabalho que adotamos, sabendo que as definições formais de trabalho nos moldes do capital não incorporam o artesanato e, mais que isso, não abarcam muitas outras atividades que as mulheres exercem cotidianamente.

Para isso, partimos da definição de divisão sexual do trabalho elaboradas por Helena Hirata e Daniele Kergoat, pois parece dar conta da complexidade da dimensão do universo do trabalho feminino. Hirata justifica a utilização desse conceito com a seguinte argumentação:

Trabalhar com a divisão sexual do trabalho é uma escolha que permite levar em conta o caráter multidimensional do trabalho, pois exclui qualquer risco de eliminar o trabalho doméstico e sua intrincação (objetiva e subjetiva, individual e coletiva) com o trabalho assalariado. (HIRATA, 2002, p. 277)

Dessa forma, já podemos perceber que a divisão sexual do trabalho aponta para uma outra compreensão da categoria trabalho, de forma que essa incorpore toda uma gama de atividades que são exercidas nos espaços domésticos, incluindo aí o artesanato.

Sendo assim partimos para a definição de divisão sexual do trabalho elaborada por Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) e que diz o seguinte:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 599)

Na pesquisa que temos encaminhado percebemos que as narrativas sobre a aprendizagem artesanal tem cumprido o papel de desvelar as trajetórias de vida das mulheres envolvidas, tanto nos espaços públicos como privados. A imensa maioria aprendeu o artesanato inicialmente na infância, nos espaços domésticos e vinculado fortemente às relações familiares. Dessa forma, há todo um desvelar desse espaço e desse período de suas vidas, tão importante na constituição de suas identidades e na formulação da

aprendizagem dos papéis a serem exercidos na fase adulta. As figuras femininas (mães, avós) são majoritárias na implementação desse tipo de aprendizagem, que aparece atrelado à aprendizagem dos papéis femininos. O trecho, a seguir, da narrativa de uma artesã vinculada à cooperativa visibiliza esse aspecto:

Mas a coisa mais marcante foi assim, que a gente [ela e as irmãs] detestava costurar, a gente nunca gostou de costurar, e a mãe foi costureira desde os doze anos de idade, então ela passou pra gente a noção da costura, insistia pra gente fazer um arroz bem soltinho, todas essas questões domésticas nós tínhamos que fazer direito... e a gente não gostava, mas mesmo assim a gente fazia porque a gente devia obediência (Artesã, 2009).

Ao mesmo tempo, ao longo das trajetórias de vida das mulheres investigadas, o artesanato produzido tem extrapolado o espaço doméstico e ‘invadido’ o público tornando-se, inclusive, fonte de renda para várias (especialmente para as cooperadas). No que se refere às alunas, o artesanato apareceu mais timidamente assumido como fonte de renda, mas, em vários casos, esse material produzido por elas tem transitado na academia gerando venda. Uma aluna disse em sua narrativa que está se separando de seu parceiro nesse momento de sua vida. Afirmou que com a venda de seu artesanato tem conseguido inclusive pagar o imóvel que estava morando, e que a partir de agora, com o final de seu casamento, a venda do artesanato será fundamental para ela.

Outra situação relatada pela aluna foi de que no decorrer do trabalho artesanal ela reconheceu as contribuições da formação acadêmica no processo de criação de seus produtos, a influência das temáticas problematizadas por discentes e colegas da graduação, que foram norteadas e contribuindo para que o produto final tivesse uma proposta pedagógica. Dessa forma, o intuito passa a não ser mais apenas à comercialização do produto, mas também incorporar propostas pedagógicas no trabalho artesanal que produz, de forma que, o que antes eram apenas bonecas de pano, agora passam a se tornarem bonecas a serem utilizadas nas escolas com

fins pedagógicos (bonecas com necessidades especiais, bonecas de diferentes etnias, famílias de bonecos, etc.).

Salientamos que a situação visibilizada por essa aluna é bem ilustrativa da situação vivida por muitas mulheres em relação aos companheiros. Segundo sua narrativa, seu parceiro jamais reconheceu o trabalho artesanal como um ‘trabalho’, da mesma forma e com a mesma importância do que o trabalho que ele exerce (remunerado e no espaço público). Dessa forma, ele se via como o único provedor do espaço doméstico. Além disso, o fato de sua companheira cursar faculdade o incomodava bastante, já que essa atividade a afastava do espaço doméstico e a fazia transitar em outro espaço, no qual ele praticamente não tinha acesso e tampouco controle. O trabalho artesanal, a graduação e a possibilidade de emancipação desta aluna foi o que potencializou a separação. Segundo ela, essas questões contribuíram para (re)significação de seus projetos de vida, a partir da análise de sua própria trajetória e da situação estabelecida em sua relação, e o quanto essas experiências foram formadoras e significativas.

Já outra aluna relata que a relação estabelecida com o artesanato tinha, a princípio, um propósito terapêutico. Porém com o agravamento de problemas de saúde de seu companheiro, o artesanato passou também a ser fonte de renda e comercializado nos espaços da faculdade, encarado como um “trabalho extra”, do qual ela não deseja se afastar.

Também obtivemos relatos bem marcantes. Uma aluna afirmou já no início de seu depoimento: “*o artesanato salvou minha vida!*” Apesar do aparente exagero, nesse momento sentimos a sinceridade em sua fala e na sequência ficou mais claro o porquê dessa afirmação inicial. Ela sofreu três AVC’s⁵ e deixa claro que foram causados, em grande parte, por um relacionamento difícil

⁵ Abreviatura para Acidente Vascular Cerebral.

que mantinha com seu marido⁶. Ela também disse que seu marido não reconhecia o artesanato que, timidamente, produzia. No entanto, afirmou que o trabalho artesanal foi fundamental para que recuperasse os movimentos físicos que havia perdido com a doença (que atingiu tanto articulações, como a fala e a memória). A relação com suas três filhas parece ter se fortalecido com a necessidade de superar as dificuldades que se apresentavam, tanto no que se refere a sua saúde como ao seu relacionamento afetivo com o marido. Hoje ela faz curso superior de Artes Visuais, motivada pelas filhas que, ao contrário de seu pai, reconheceram o trabalho artesanal produzido pela mãe.

Enfim, trata-se de diversas histórias de vida que visibilizam trabalhos femininos, no qual o artesanato tem tido papel de destaque. A pesquisadora mexicana Marcela Lagarde (2005) desenvolve uma categoria que é bem apropriada para essa discussão, que é a categoria de ‘madresposa’, que sintetiza muito bem o papel social exercido pelas mulheres, em grande parte girando ao redor da conjugalidade e da maternidade. Nesse contexto, tão vinculado ao espaço doméstico, encontramos o trabalho artesanal, enquanto atividade ‘invisível’ e, como vimos, desvalorizada socialmente.

Considerações finais

Como é possível ao(a) leitor(a) perceber, na pesquisa que temos encaminhado nos deparamos com um vasto mosaico de narrativas que visibilizam uma diversidade de experiências profissionais vividas pelas mulheres investigadas, tanto as cooperadas como as discentes. No entanto, se percebe que o artesanato tem perpassado a vida de todas elas desde a infância até o momento atual, tanto de forma mais permanente e sistemática, como de forma mais ocasional.

⁶ Ela terminou com seu casamento e hoje vive outro relacionamento.

Além disso, o artesanato tem assumido funções variadas, como forma de ampliação da renda familiar, como única fonte geradora de renda, como auxiliar em tratamento terapêutico ou, inclusive, como forma mais latente e visível de constituição de papéis de gênero apresentando, portanto, tanto potencial para se constituir em elemento importante em um processo emancipatório, como para a manutenção de estruturas hierarquizadas e patriarcais que, como vimos, possuem no espaço doméstico, um aliado. Também se percebeu que várias mulheres souberam ‘subverter’ a ordem do esperado e, sem abandonar o artesanato que produzem, levaram essas experiências para os espaços públicos no qual atuam.

O que podemos perceber em comum aos dois grupos de mulheres que fazem parte da investigação, é que elas buscam, de várias formas e metodologias distintas, visibilidade e valorização social de seus trabalhos artesanais. Portanto, concordamos com Silva e Eggert (2011), quando afirmam que

Na contracorrente de interpretações que percebem o artesanato como mais um instrumento de dominação feminina, pensamos que ele pode ser um poderoso instrumento de criatividade, elaboração subjetiva, autonomia e formação política, extrapolando, dessa forma, o espaço privado e a individualização, desde que, visando à coletividade. (2011, p. 58)

A coletividade é fundamental quando se pensa em um processo emancipatório para as mulheres pois, de acordo com Silva (2011) existe um espécie de ‘negação da realidade’ por parte das mulheres, que não reconhecem que muitos de seus problemas não são individuais, mas coletivos. Tratando seus problemas de forma individual, eles transformam-se numa sobrecarga enorme de culpa que as mulheres carregam, sentindo-se únicas responsáveis de sua condição.

Em virtude disso, é urgente reconhecermos o caráter coletivo de experiências aparentemente individuais. O que nos resta afirmar é que a academia ainda se encontra distante dessas ricas

experiências de vida e de trabalho que são latentes e que explicam, em grande medida, o que pensam e o que fazem as mulheres.

Referências

AMORÓS, Cèlia. Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. In: *Feminismo: igualdad y diferencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994, cap. 1, p. 21-52.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. *Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4. ed. México: UNAM, 2005.

SILVA, Márcia Alves da. “Confeccionando” reflexões sobre o trabalho feminino artesanal. In: _____. (org.). *Gênero, sexualidade, educação e conhecimento*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2011. p. 99-129.

SILVA, Márcia Alves da; EGGERT, Edla. Descosturar o doméstico e a ‘madresposa’ – a busca da autonomia por meio do trabalho artesanal. In: EGGERT, Edla (org.). *Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 41-59.

GÊNERO E FEMINISMO: UMA ANÁLISE DAS REIVINDICAÇÕES DE NÍSIA FLORESTA

Graziela Rinaldi da Rosa¹
Berenice Corsetti²

Resumo: Ao pensarmos sobre as ideias latinoamericanas não podemos deixar de falar de uma brasileira que durante o século XIX lutou por direitos humanos, fundou escolas e publicou livros que versavam sobre os problemas sociais, políticos e econômicos brasileiros. Nísia Floresta Brasileira Augusta, como gostava de ser denominada é uma importante feminista brasileira, pois escreveu sobre os direitos das mulheres, sobre as injustiças dos homens, reivindicou por uma maior atuação da mulher brasileira e lutou para que as meninas e mulheres fossem educadas e tivessem direito e acesso ao saber. Nísia Floresta também falou das relações de gênero. Provocativa e questionadora expressava ideias inovadoras e polêmicas numa sociedade marcada pelo patriarcalismo e androcentrismo. Nesse trabalho iremos analisar a obra *Direito das Mulheres e Injustiça dos homens*, uma importante obra para os estudos de gênero e feminismo.

Palavras-chave: Mulheres, Gênero e Feminismo.

A obra “*Direito das mulheres e injustiça dos homens*” (1832), faz uma denúncia aos absurdos preconceitos contra as mulheres existentes na sociedade da época. *Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens* (1989) fala da igualdade de inteligência que há entre homens e mulheres, reivindicando oportunidades para que as mulheres ocupem cargos que muitas vezes, são proibidas de atuar. Enfatiza a importância e a necessidade das mulheres estudarem, bem como participarem da vida pública, como verdadeiras cidadãs.

¹ Doutoranda em Educação-PPG-Educação UNISINOS-RS; grazirinaldi@bol.com.br.

² Professora PPG educação UNISINOS; bcorsetti@unisinis.br.

Até hoje só se tem tratado superficialmente da diferença dos dois sexos. Todavia os homens arrastados pelo costume, prejuízo e interesse, sempre tiveram muita certeza em decidir a seu favor, porque a posse os colocava em estado de exercer a violência em lugar da justiça, e os homens de nosso tempo guiados por este exemplo, tomaram a mesma liberdade sem mais algum exame, em vez de (para julgar cordatamente se seu sexo recebeu da Natureza alguma preeminência real sobre o nosso) se terem despedido inteiramente da parcialidade e interesse, e não se apoiarem sobre os “assim dizem”, em lugar da razão, principalmente sendo autores e ao mesmo tempo parte interessada (FLORESTA, 1989, p. 30).

Obra editada em Recife no ano de 1832 e em 1833 em Porto Alegre. A obra *Direito das mulheres e injustiça dos homens*³ é considerada a primeira obra pré-feminista brasileira.

Alguns estudiosos de Nísia tratam essa obra como uma “tradução livre” da obra *Vindication of the rights of women*⁴ (1792) da feminista inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), outras afirmam que ela teria apenas se inspirado apenas na obra. Constância Duarte (1989) diz que Nísia não fez uma mera tradução literal, fala que Nísia “tomou emprestadas” as reivindicações de Mary Wollstonecraft, “para enfrentar os preconceitos da sociedade patriarcal brasileira e postular com ardor e inusitada erudição a liberdade e o acesso feminino às ciências, à filosofia e aos postos de comando” (p. 19 e 20). Constância (1989-b) diz que:

Nísia não realiza propriamente uma tradução do texto feminista. Ela realiza, sim, um outro texto, o seu texto sobre os direitos das mulheres. Mary Wollstonecraft lhe dá a motivação ao colocar em letra impressa questões pertinentes à mulher inglesa, voltadas

³ A edição utilizada nessa pesquisa é de 1989 (4ª Edição), publicada pela Cortez Editora.

⁴ *Reivindicação dos direitos da mulher*, trata-se de um pronunciamento contra a exclusão política das mulheres na Revolução Francesa. Esse texto surgiu em Londres em 1792. Foi a edição francesa que Nísia utilizou para elaborar sua obra.

naturalmente para o público de seu país. Nísia como que realiza uma “antropofagia libertária” (p. 107).

Para Duarte (1989) talvez nessa “tradução livre” temos o texto fundante do feminismo brasileiro, se o vemos como uma nova escritura, ainda que inspirado na leitura do outro (p. 108). Duarte (1989) vê essa obra de Nísia como uma resposta brasileira ao texto de Mary. “Nossa autora se colocando em pé de igualdade com Wollstonecraft e até com o pensamento europeu, estabelecendo, assim, o elo entre as idéias européias e o público nacional” (p. 108). Duarte (1989) conta que:

Como a feminista inglesa, que em seu texto ataca os preconceitos sociais de sua época e demonstra que as mulheres são seres humanos, com direito à mesma educação que os homens recebiam, Nísia Floresta também assim o faz. Apenas à sua maneira, segundo sua experiência e mais de acordo com as especificidades da mulher brasileira (p. 20).

Para Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (1996) “jamais houve a aclamada tradução para o português da polêmica obra de Mary Wollstonecraft” (p. 168). No artigo intitulado “A Mary Wollstonecraft que o Brasil conheceu, ou a travessura literária de Nísia Floresta”, Burke diz que Nísia “não desempenhou o papel de difusora das idéias emancipatórias de sua predecessora inglesa, cuja tradução até hoje ainda está por se fazer” (p. 169). Nesse artigo Maria Lucia Burke busca evidenciar o que ela chama de “complexa e criativa estratégia” que Nísia teria usado para se fazer ouvir num ambiente preponderantemente hostil às idéias emancipatórias femininas (BURKE, 1996, p. 169). Burke (1996) diz ter encontrado o “enigma sobre o que fez Nísia no lugar da proclamada tradução de Mary Wollstonecraft” (p. 177) e conta-nos: “Ela traduziu livremente e na sua totalidade um livreto de 1739, intitulado *Woman Not Inferior to Man*, cujo autor ou autora desconhecida se escondia, e ainda se esconde, sob o pseudônimo de Sophia, a *Person of Quality* [...]” (p. 178). Burke (1996) afirma que “foi o *Woman not Inferior to Man*, de Sophia, integralmente conhecido do público brasileiro desde o ano de 1832” (p. 179).

Para Sledziewski (1991), “Reivindicação dos Direitos da Mulher, de Mary é, mais do que um programa militante, um livro sobre o estatuto da diferença entre os sexos na sociedade ocidental em mutação. O seu objetivo principal não é conseguir que as mulheres se tornem protagonistas políticas, em igualdade com os homens, mas antes fazer com que a sua responsabilidade na cidade seja reconhecida (p. 54). Para Mary, a mulher compete escolher o seu destino e a maternidade deve ser vivida como uma tarefa cívica. Assim como Nísia Floresta (1832), ela disse que os homens eram os responsáveis por não terem confiado as mulheres o cuidado de refletir sobre a sua própria vocação e lhe impuseram como um castigo.

Sledziewski (1991) destaca que o mais importante para Mary é a sua idéia de que a emancipação do sexo oprimido não passa pela negação da sua identidade. “Para Mary Wollstonecraft não pode haver liberdade autêntica fundada na renúncia das mulheres ao seu ser: ou seja, à sua qualidade de sujeito racional e sexuado” (p. 55). Mary é uma revolucionária por abrir o horizonte de futuras feministas para uma maneira feminina de julgar e faz a crítica para a lógica racionalista masculina que até então dominava a civilização (SLEDZIEWSKI, 1991, p. 55). O apelo de Mary Wollstonecraft mantém-se por todo o século XIX, não tendo texto reivindicativos segundo as suas idéias (DEMARLE, 1991, p. 183). Nísia reivindica uma sociedade menos androcêntrica em sua obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1989):

Os homens não podendo negar que nós somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades; eu espero, entretanto, que as mulheres de bom senso se empenharão em fazer conhecer que elas merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado (1989. p. 41).

Não pretendemos fazer um estudo comparativo entre a obra de Mary e de Nísia, pois consideramos e reconhecemos o estudo de Constância Duarte que utilizou três edições da obra de Mary e

escreveu sobre as semelhanças e diferenças entre as duas autoras⁵. Contudo é importante destacar os “encontros de Nísia com Mary” na obra aqui apresentada, bem como conhecer algumas reflexões que vem sendo feitas sobre a obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* de Nísia Floresta.

Para Duarte (1989-b):

[...] os Direitos das Mulheres de Nísia Floresta se encontra com os Rights of Woman de Mary Wollstonecraft, tanto na denúncia da mulher como classe oprimida como na reivindicação de uma sociedade mais justa, em que ela seja respeitada e tenha os mesmos direitos. Também são pontos comuns as denúncias da superioridade masculina apoiada na força física, a educação como o meio eficaz de promoção feminina e o aparato filosófico de feição iluminista. No mais, os textos se distanciam tomando cada qual o seu rumo, segundo as motivações das autoras, o público a que se destinavam e as peculiaridades da condição feminina e noutro lugar (p. 108).

Constância Duarte (1989), conta-nos sobre as semelhanças entre as autoras e diz que “no penúltimo capítulo do Rights of Woman, ela (Mary) inclusive traça um audacioso plano de educação nacional” (p. 112). Nísia propôs uma mudança na educação para meninas, com um propósito feminista e nacionalista, pois relacionava o papel da mulher para a melhoria de problemas sociais. Além disso, quando Constância Duarte (1989) nos conta que na Introdução da obra de Mary, a autora diz que se convenceu que a miséria das mulheres provém de sua descuidada educação. Mary haveria chegado a essa conclusão após ter observado o mundo, interrogado a história, consultado inúmeras obras de educação, o comportamento dos pais, o funcionamento das escolas (p. 112). Nísia deixa claro na obra *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1989) e no seu conjunto de obras que versam sobre a educação feminina, que é através da educação que as mulheres

⁵ Refiro-me ao seu texto sobre a tradução da obra “Direito das Mulheres e Injustiça dos homens” (1989-b).

iriam ter uma vida digna. A mulher educada para Nísia seria uma melhor mãe, esposa e estaria assim sendo uma cidadã, capaz de contribuir para a sociedade.

Os conceitos morais também estão presentes nas obras dessas duas autoras. A prática da virtude e dos bons costumes é aclamada por Nísia, que assim como Wollstonecraft evidenciou o papel educativo das mães e esposas, como úteis para a sociedade. Mas, para Burke (1996) “os valores do casamento e da maternidade não eram centrais como em Wollstonecraft” (p. 187). Burke diz que “o maior empenho de Sophia⁶, assim como fora o de Poulain, era para conscientizar a mulher da sua capacidade-igual ou até superior à do homem-e do seu direito de desempenhar papéis tradicionalmente masculinos” (p. 188). Nas obras de Nísia Floresta, encontramos tanto a reivindicação pelo reconhecimento de que a mulher tem capacidade para desempenhar os papéis que os homens desempenhavam, quanto à valorização da mulher enquanto “mãe”, “esposa” e “filha”. Nísia viveu numa época que limitava as mulheres a serem mães e esposas e Nísia traçou caminho da ciência, mais que natural seria encontrarmos contradições nas suas ideias, pois ela estava inserida num contexto social que era muito diferente daquele que ela buscou para viver posteriormente, no exterior. Por isso, hoje, reconhecendo suas dificuldades e limitações típicas da época e da sociedade, não podemos deixar de dizer que Nísia é atual, pois nunca se falou tanto da dificuldade de ser mãe e manter um casamento, ao mesmo tempo que esteja estudando e pesquisando. Além disso, Nísia defendeu a ideia de que as mulheres que estudassem contribuiriam para uma melhor condição de vida própria e de seus filhos, bem como para um maior desenvolvimento social. Essa ideia e resultados positivos da educação das mulheres têm sido apontados por estudos atuais.

⁶ Esse é o pseudônimo utilizado por uma autora ou autor (mais provavelmente autora), desconhecida. Foi escrito cerca de 100 anos antes de Nísia “traduzir”, em 1743. Esse texto, segundo Burke (1996) teria também sido plagiado (grande parte do texto) de Poulain de La Barre.

Nísia teria admirado as idéias de Mary e nela teria se inspirado (BURKE, 1996, p. 185). E, “como Nísia, Mary também infringira as convenções, vivera ligação ilegítima, fora mãe solteira e sofrera duras críticas por tais transgressões” (p. 185). Burke (1996) destaca ainda que “ao fazer de Wollstonecraft a autora do *Woman not Inferior to Man*, Nísia estava, de certo modo, dizendo que esta era a obra que mais condizia com alguém que desafiara tão arrojada e revolucionariamente as convenções sociais (p. 87) e “traduzir esse texto era, por si só, um ato revolucionário e marcava a fase inicial de uma trajetória intelectual que iria, no seu processo, recuar para respostas menos radicais e talvez mais realistas” (p. 189). Na obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, Nísia não se posiciona de maneira revolucionária. Essa é uma das questões que demonstra seu “conservadorismo”, analisado pela pesquisadora Constância Duarte (1989) e que Burke (1996) também salienta, apontando a moderação com que criticava o patriarcalismo e a aceitação, ainda que com nuances, da diferenciação entre papéis sociais masculinos e femininos testemunhavam seu intuito mais harmonizador (p. 187). Burke (1996) acredita que o que Nísia Floresta fez não foi nada além do que era comum naquele período (início século XIX). Para essa autora, a obra aqui estudada faz parte da “mesma ambição de desafiar a ideologia patriarcal, problemática comum a outros tratados feministas (Burke, 1996, p. 170). Mas cabe destacar que a realidade na sociedade brasileira era outra, bem diferente da Europa, aqui não tínhamos textos feministas de autoria feminina (e tampouco masculina) com fins de publicação. A escrita estava reservada ao submundo da razão e as mulheres estavam a margem desse processo.

Para Burke (1997) a única semelhança entre o texto de Mary e Nísia se dá ao fato de serem textos feministas (1996, p. 170). Burke (1996) diz que “Nísia teria optado pela “infidelidade criativa”, a que se somava uma argumentação mais ordenada e refinada do que a do confuso e repetitivo texto inglês” (p. 172), mas salienta que “as letras e o feminismo brasileiros têm motivos

ainda maiores para se orgulhar da façanha de Nísia Floresta e do texto que ela pretendeu dar aqui início à batalha pelos direitos da mulher” (BURKE, 1996, p. 192). Alguns elogios dado a Nísia Floresta nesse artigo merecem ser destacados:

[...] Nísia poderia ter decidido reescrever um texto produzido no calor do momento e em defesa de uma causa que exigia imediata ação. Nesse caso, aprimorando uma obra valiosa em idéias, mas falha em forma, e adaptando-a à cultura local, seu trabalho talvez pudesse ser uma daqueles felizes casos lembrados por Borges em que a tradução supera o original (BURKE, 1996, p. 172).

Além disso, tanto Constância Duarte (1989, p. 18-120) quanto Burke (1996, p. 173) elogiam a eloquência retórica de Nísia Floresta. E encontram semelhanças nas histórias de vida dessas duas mulheres. Burke (1996) fala de uma “filiação mais estreita” entre Nísia e Mary:

Ambas fundaram escolas, escreveram tratados sobre educação das “filhas”, exerceram a atividade de jornalistas, de tradutoras e não parecem ter-se inibido com as dificuldades que depararam em seus caminhos e com o fato de serem “excomungadas da ortodoxia patriarcal”, para usar as palavras de Gilberto Freire a propósito de Nísia Floresta. Como viajantes, ambas se fizeram acompanhar pelas filhas-e não por maridos, companheiros ou tutores, como era o usual- e entremearam as descrições entusiasmadas dos lugares visitados com longas passagens em que revelavam, em tom confessional e apaixonante, suas angústias, decepções, lembranças e esperanças. Em certo sentido, as duas escritoras combinavam reflexões audaciosas, inteligentes e independentes, com considerações eivadas de melancolia e sentimentalismo. As duas, se sabe, fizeram suas viagens transtornadas por profundos desgostos amorosos que transparecem periodicamente em seus relatos [...] (p. 190).

Para Burke (1996), Nísia também era muito mais enfática do que Sophia quando se trata de afirmar os direitos das mulheres à vida pública (1996, p. 188). Assim como Burke (1996) compara as idéias de Sophia e Nísia, Constância Duarte (1989-b) também aponta distinções entre Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft.

Ambas (Mary e Nísia) denunciam as tolices ditas por autores e filósofos, falam da opressão e do preconceito na sociedade patriarcal; falam dos modelos femininos e as duas criticam comportamentos femininos. Nísia por exemplo, criticou a maneira que as francesas deixavam seus filhos com as amas de leite, ela não propôs uma revolução, mas Mary sim. Essa é uma das questões que Constância Duarte (1989-b) nos chama atenção, dizendo que não podemos deixar de pensarmos que Nísia é em todos os sentidos, fruto de seu tempo e ela conciliou com as práticas dominantes, ou cedeu às forças da hegemonia ideológica da elite patriarcal, na medida em que recuou e não falou em revolução e independência econômica (p. 124). Constância Duarte (1989-b) considera o fato de Nísia ter apenas 22 anos e Mary, 33 anos outro ponto importante, pois Nísia ainda não teria escrito como Mary e amadurecido bem suas idéias.

Concordamos com Duarte (1989-b) que Nísia foi “uma mulher educada entre as que surgiram no Brasil patriarcal e também uma das raras mulheres de letras de seu tempo [...] foi também uma brasileira erudita e “ilustrada”, como bem poucas em nossa história (DUARTE, 1989-b, p. 134). Assim, reconhecemos os limites de Nísia, a eles chamamos de “contradições”. Nísia faz a crítica à educação feminina, às escolas da época; aos gestores; à vaidade e futilidades de seu tempo, aos homens. Aponta o tempo todo que a solução é a educação feminina, mas limita a mulher como filha, mãe e esposa. Ela funda escolas para meninas (que é um avanço para o Brasil da época), mas a mulher não é pensada para independência econômica, que poderia levá-la a um patamar de independência e autonomia dentro da sociedade.

Independente de ter sido uma “travessura literária”⁷ de Nísia Floresta. É importante destacar que o fato de considerarmos Nísia

⁷ Burke (1996) usa essa expressão e a define como a astúcia de Nísia em romper com as regras convencionais do mundo das letras para enfrentar mais diretamente questões sociais” (p. 191).

Floresta a percussora do feminismo brasileiro se deve, especialmente por ela ter publicado a obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* e “o mais importante é o “salto” dado por essa pensadora, bem como sua visão crítica do presente, o ineditismo e ousadia que tanto “pasmou” os que dela tiveram notícia” (DUARTE, 1989-b, p. 124-125). Constância Duarte (1989-b) salienta que “é preciso ter consciência que também tivemos a nossa Mary Wollstonecraft- a possível, dentro do quadro social e ideológico que a realidade brasileira permitia” (p. 125) e mostra que “as idéias de emancipação tomam novo impulso nos anos seguintes às três edições dos *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* e que, aqui e ali, encontram-se ressonâncias do mesmo pensamento expressado por Nísia” (p. 132). Quem lutava por direitos femininos na época de Nísia? No Rio Grande do Norte? Quem do Brasil viajou para o exterior e estudou, publicou livros e fez reivindicações por uma melhor educação para as mulheres brasileiras?

Obviamente foram contextos diferentes, realidades diferentes, influências teóricas e estrutura de vida diferentes que nortearam a vida dessas mulheres (Nísia e Mary) e por isso temos que valorizar sim a filosofia da educação proposta por Nísia, que considerava as mulheres. Se, como diz Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (1996), “jamais houve a aclamada tradução para o português da polêmica obra de Mary Wollstonecraft”(p. 168), Nísia escreveu e conseguiu publicar essa obra feminista, o que para a cultura brasileira foi um grande feito. Burke (1996) apresenta sua análise sistemática dos dois textos o de Mary e o de Nísia e diz que as adaptações, adições, alterações e até mesmo eventuais deturpações das idéias da obra original seriam, pois, estudadas a fim de se evidenciar a complexa e criativa estratégia usada pela tradutora para se fazer ouvir num ambiente preponderantemente hostil às idéias emancipatórias femininas (p. 169). Burke (1996) apresenta o contexto social e sua história de vida para falar dos possíveis motivos que fizeram Nísia “forjar” uma tradução. Pensando nos motivos que levaram Nísia a fazer essa suposta

“travessura literária” Burke lembra que em 1832, ao publicar sua tradução, Nísia, com apenas vinte e dois anos, já havia passado por duras experiências: vivera os tempos conturbados de duas revoluções que abalaram o Nordeste brasileiro e afetaram sua vida familiar; vira seu pai, um advogado português, ser perseguido pelos antilusitanos; casara-se aos treze anos; abandonara o marido pouco depois; mudara-se do Rio Grande do Norte para Olinda, onde a família procurava menor animosidade, mas onde o pai é assassinado; fora perseguida e ameaçada pelo primeiro marido; passara a viver com um jovem acadêmico de Olinda numa ligação ilegítima; adquirira fama de adúltera, tivera dois filhos e perdera o primogênito. Além disso, Burke (1996) salienta:

Criada nos padrões patriarcais da época, mas tendo de enfrentar muito cedo as dificuldades de alguém que infringe convenções. Nísia provavelmente vivia nessa época um período de grande questionamento e rebeldia, propício a abraçar idéias que no futuro lhe pareceriam demasiado ousadas. O ambiente cultural relativamente progressista de Olinda e sua ligação com um estudante da Faculdade de Direito devem ter sido extremamente importantes para sua formação intelectual e lhe propiciado contato com as obras de Wollstonecraft e Sophia (p. 185).

A obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* foi dedicada por Nísia às brasileiras e aos acadêmicos brasileiros, às mulheres porque ela esperava uma mudança de comportamento, em que as mulheres fossem envolvidas na virtude, a fim de que as qualidades “amáveis” e “naturais” se destacassem frente a “ignorância” dos homens de seu tempo. E dedicou a sua obra, ou sua “travessura” à mocidade acadêmica, porque depositava nela a esperança de mudar a situação “infeliz” de que as mulheres eram privadas das vantagens de uma boa educação e proibidas de desenvolver o que chamou de “talentos naturais” (FLORESTA, 1989, p. 22). Na dedicatória referida Nísia deixa claro que esperava dos futuros profissionais (acadêmicos), que esses fizessem justiça e, caso não mudassem a ordem das coisas na sociedade patriarcal, que pelo menos as mulheres tivessem mais dignidade para viver.

Na introdução, Nísia disse que refutaria o preconceito contra as mulheres, que ela chamou de “costume sem fundamento”. O costume que Nísia se refere é o de acreditar que são seres superiores e acreditam ter “direito de superioridade” (FLORESTA, 1989, p. 21). Para ela, o costume era um dos maiores absurdos e ela questionou os motivos que levavam os homens a pensar dessa maneira. Imbuída do espírito e ideais divulgados pelo Iluminismo, a autora coloca desde o início os conceitos filosóficos fundamentais em que vai se apoiar no desenvolvimento de sua argumentação. Entre eles e em posição de destaque temos o “primado da razão”, isto é: a crença de que o homem tem uma vantagem única sobre os demais seres vivos, porque pode raciocinar. Para os iluministas, a ênfase no uso da razão é o melhor método para se alcançar a verdade. Com base nesta exigência- a razão- Nísia vai desmontar toda argumentação masculina de superioridade (DUARTE, 1989, p. 24). Na introdução ela aponta o caminho que irá fazer para escrever a obra:

[...] examinemos, por ordem, quais são as idéias gerais que os homens concebem de nosso sexo, sobre que fundamento baseiam suas opiniões e quais são para nós e eles os efeitos do tratamento, que temos recebido, em consequência dessa sua opinião. Examinarei de passagem no curso deste pequeno livro, se há alguma diferença essencial entre os sexos que possa justificar o império que os homens arrogam sobre nós, quais são as causas e como se deve explicar a diferença aparente, que forma sua pretensão (FLORESTA, 1989, p. 32).

O primeiro capítulo dessa obra fala como os homens tratam as mulheres. Nísia critica o desprezo dos homens, fala da necessidade de valorizar o “emprego de cuidar dos filhos (as)”; denuncia a ingratidão dos filhos com suas mães. E escreve numa visão utilitarista sobre o papel das mães na sociedade.

O Capítulo II, intitulado “Se as mulheres são inferiores ou não aos homens, quanto ao entendimento”, Nísia busca entender que fundamentos os homens baseiam as ideias sobre as mulheres. Nesse capítulo, Nísia deixa claro que as diferenças que existem

entre homens e as mulheres vem da educação (p. 47). Para Nísia “o conhecimento de nós mesmas e de outras muitas coisas é absolutamente necessário para aumentar-nos a persuasão de nossas obrigações morais” (1989, p. 50). Nísia Floresta acredita que as mulheres devem se dedicar às ciências e ao estudo.

É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada, como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra (FLORESTA, 1989, p. 51).

Nísia Floresta deixa claro nesse capítulo que é pela ciência que se consegue a exatidão do pensamento, a pureza da expressão, a justeza das ações. Diz que sem a ciência não se pode jamais ter um verdadeiro conhecimento de si mesmo e diz ainda que:

[...] é ela que nos coloca em estado de distinguir o bem do mal, o verdadeiro do falso; é ela que nos torna capazes de regular nossas paixões, mostrando-nos que a verdadeira felicidade e virtude consiste em restringir nossos desejos, do que em aumentar o que possuímos. Além disto, seja-me permitido notar o círculo vicioso em que esse desprezível modo de pensar tem colocado os homens sem o perceberem. Por que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência (FLORESTA, 1989, p. 52).

Essa Idéia de Nísia Floresta mostra o pensamento central dela quanto a educação para as meninas. Nísia acreditava que se as mulheres não têm acesso a empregos como os homens, é porque foi negado a elas o direito de estudar. O acesso das meninas à educação é a solução para a desigualdade entre os sexos. E para modificar essa situação é preciso destruir os fundamentos preconceituosos existentes na sociedade referente às mulheres.

No capítulo III, intitulado “Se os homens são mais próprios que as mulheres para governar”, Nísia alega que se sabemos

reprimir a nós mesmas, somos capazes de governar os outros (p. 59). Além disso, para Nísia a docilidade e a ternura que formam o principal caráter das mulheres, bastam para persuadir os homens (FLORESTA, 1989, p. 59).

No capítulo IV “Se as Mulheres são ou não próprias a preencher os cargos públicos”, Nísia deixa claro que se as mulheres estavam sendo privadas do poder e de privilégio, isso não era por falta de merecimento e de capacidade das mulheres, o que ela chamou de “capacidade natural”, “mas sim por falta de um igual espírito de violência, de uma injustiça manifesta e de uma opressão ilegítima, como a deles” (FLORESTA, 1989, p. 64).

[...] por um pouco que se considere as mulheres como criaturas racionais e se afaste por um momento as desvantagens, que a sua usurpação injusta e tirânica tem lançado sobre elas, ver-se-á que são pelo menos tão capazes como eles, de preencher aquelas funções (FLORESTA, 1989, p. 64-65).

Nesse capítulo Nísia critica severamente os homens, denunciando “o erro e a ignorância degenerada em hábito” (p. 65):

Todavia seu entendimento é tão fraco e seus órgãos tão pouco dispostos a escutar a voz da razão, que o costume os tem tornado escravos os mais decididos de seu senso, do que não o somos por sua usurpação: estão tão acostumados a ver as coisas tais quais agora são, que não podem imaginá-las de outra maneira (FLORESTA, 1989, p. 64).

Nísia Floresta já denunciava o preconceito em sua época com relação ao fato das mulheres estudarem e seguir carreiras:

Nada seria tão admirável para eles, que imaginar uma mulher combatendo à frente de um exército, dando leis sobre o trono, advogando causas, administrando justiça em um Tribunal de magistratura, marchando pelas ruas precedida de espadas, lança e outros sinais de autoridade como os Magistrados; ou ensinando Retórica, Medicina, Filosofia, ou Teologia, na qualidade de professora de uma Universidade [...]por um pouco que se considere as mulheres como criaturas racionais e se afaste por um momento as desvantagens, que a sua usurpação injusta e tirânica

tem lançado sobre elas, ver-se-á que são pelo menos tão capazes como eles, de preencher aquelas funções (FLORESTA, 1989, p. 64-65).

No capítulo V, “Se as mulheres são naturalmente capazes de ensinar as ciências ou não”, Nísia critica os filósofos tentando mostrar que nós mulheres somos tão capazes quanto eles, e ironiza:

Eu duvido que o nosso sexo quisesse passar tantos anos tão inutilmente, como fazem esses homens que se apelidam Filósofos; se quisesse aplicar-se ao estudo da Natureza, estou persuadida que acharíamos um caminho mais breve para chegarmos a esse fim. Não faríamos, como certos homens, que empregam anos inteiros e algumas vezes mesmo toda sua vida, a raciocinar sobre entes de razão e bagatelas imaginárias, que só existem em seus próprios cérebros (FLORESTA, 1989, p. 70).

Nísia escreve acreditando que as mulheres podem fazer tantos progressos como os homens. Para ela, “não há ciência, nem cargo público, no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente próprias a preenchê-los tanto como os homens” (1989, p. 73). E conclui que:

[...] se não nos vêem nas cadeiras das Universidades, não se pode dizer que seja por incapacidade, mas sim por efeito da violência com que os homens se sustentam nesses lugares e em nosso prejuízo [...] (1989, p. 69).

No Capítulo VI, Nísia Floresta versa “Se as mulheres são naturalmente próprias, ou não, para os empregos”. Fala sobre questões de gênero, sobre a maneira que as mulheres são educadas e curiosamente falou dela mesma:

Muitas mulheres são intrépidas como os homens; e falando de mim, eu afrontaria mais facilmente, e com menos repugnância, o furor de uma armada vitoriosa, a que teria valor de resistir, do que a solicitar a benevolência de um Ministro corrompido, que com razão eu desprezaria (1989, p. 84).

Ao final desse capítulo Nísia Floresta (1989), diz acreditar ter provocado a reflexão sobre o fato de não haver ciência,

empregos e dignidades, a que as mulheres não tenham tanto direito de pretender com os homens (p. 86), visto que esses não possuem além da força do corpo, algo que faça com que a mulher seja incapaz de fazer algo. Para Nísia é a injusta opressão dos homens que priva as mulheres de direitos e essa é, segundo ela, fácil de refutar!

Depois de tanta provocação, como a própria Nísia Floresta (1989) disse ter feito nessa obra, a autora diz ao concluir que não era a sua intenção revoltar as mulheres contra os homens, nem transformar algo referente a essa situação (p. 89). Constância Duarte (1989), destaca que nesse aspecto ela não segue o texto original de Mary Wollstonecraft, que declara que só uma revolução seria capaz de alterar a situação das mulheres na sociedade (p. 89). Além disso, Duarte (1989) destaca que na obra *Opúsculo Humanitário*, Nísia também possui essa postura cautelosa e declara ficar satisfeita apenas com o acesso das meninas à instrução (p. 89). Isso nos deixa claro que a principal preocupação de Nísia Floresta foi com a educação. Ela fez denúncias quanto à educação das meninas, fundou escolas, inovou no ensino e deixou claro nessa obra que só através da educação as mulheres mudariam não seriam oprimidas e excluídas dos cargos públicos, por exemplo.

Como podemos perceber essa pensadora é peça fundamental para os estudos feministas e de gênero latinoamericanos. A compreensão da proposta educacional de Nísia Floresta, que perpassava pelos problemas de gênero de sua época e por suas reivindicações feministas precisam ser mais estudados. Na medida em que vamos estudando seus escritos, parece que encontramos um tratado sobre a educação, onde cada obra vai se comunicando com a outra e esclarecendo a filosofia da educação escrita por Nísia Floresta. Em “Opúsculo Humanitário” ela faz uma crítica e define a sua Filosofia da Educação com uma educação moral, baseada nas virtudes. Mostra o conhecimento que tinha, (fora do comum) sobre a realidade educacional no mundo e no Brasil e não nos deixa dúvida de que sua preocupação foi com a

educação das meninas. Em outras obras⁸, vamos encontrando de quais princípios morais Nísia estava falando.

Referências

BURKE, Maria Lúcia Garcia Palhares. *Nísia Floresta, O Carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural*. Editora HUCITEC. São Paulo, 1996.

DEMARLE, Marie-Claire Hooek-. Ler e escrever na Alemanha. In.: PERROT, Michelle, DUBY, Georges (direção). *História das Mulheres no Ocidente - Vol. 4: O século XIX*. Edições Afrontamento, Porto, 1991, p. 171-198.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: Vida e Obra*, 3v. 795p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – LITERATURA BRASILEIRA. Orientador(es): NADIA BATTELLA GOTLIB, 1991.

_____. *Nísia Floresta: Vida e Obra*. Editora UFRN. Natal: 1995.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: Vida e Obra*, 3v. 795p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – LITERATURA BRASILEIRA. Orientador(es): NADIA BATTELLA GOTLIB, 1991.

_____. *Nísia Floresta: Vida e Obra*. Editora UFRN. Natal: 1995.

_____. A tradução. In.: Introdução de *Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens. Introdução e Notas de Constância Lima Duarte*. Editora Cortez: São Paulo, 1989-b. p. 107-134.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. Introdução e Notas de Peggy Charpe Valadares. Editora Cortez: São Paulo, 1989.

⁸ Refiro-me especialmente a *Conselhos a Minha Filha* (1845).

_____. *Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens -b- Introdução e Notas de Constância Lima Duarte*. Editora Cortez: São Paulo, 1989-b.

_____. (Por N. F. B. Augusta) *Conselhos à minha filha*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Typ. Im. De Paula Brito, 1845.

SLEDZIEWSKI, Élisabeth. Revolução Francesa. A viragem. In.: PERROT, Michelle, DUBY, Georges (direção). *História das Mulheres no Ocidente- Vol. 4: O século XIX*. Edições Afrontamento, Porto, 1991, p. 41-58.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A Vindication of the Rights of Woman*. New York: Dover, 1996.

NOVAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS

Isaura Isabel Conte

Resumo: Por meio deste texto nos propomos a evidenciar e a problematizar o sentido da construção das Novas Relações de Gênero no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e, para tal, enfocaremos alguns desafios que o Movimento vem enfrentando e maturando com relação ao feminismo classista. Parte-se da luta por reivindicação de direitos e as condições precárias de trabalho em que as camponesas encontravam-se até o final da década de 1980 e, a partir disso, problematiza-se as construções recentes enquanto Movimento. O referido artigo é baseado em pesquisas documentais e entrevistas, sendo que os principais autores e autoras utilizados nas reflexões são: Muraro (2002); Gebara (2002); MMC (2007; 2008; 2009); Deere e Leon (2002), Eggert (2002), Bourdieu (1989), Canclíni (1998), entre outros. Destacamos que, a partir das lutas desencadeadas desde o universo de trabalho, as mulheres camponesas iniciaram a forjar nova cultura a partir de si mesmas, com a força do coletivo e, assim, foi possível ampliar horizontes político – emancipatórios em questionamento a invisibilidade e a inferioridade a que estavam submetidas.

Por meio deste artigo nos propomos a refletir e a problematizar sobre as Novas Relações de Gênero a partir do acúmulo de debates e práticas do Movimento de Mulheres Camponesas¹. Este estudo é baseado em pesquisas desde a inserção militante/participação direta na Organização, somado a pesquisa documental e entrevistas.

¹ Sempre que nos referirmos ao MMC, estaremos o situando como Movimento do Estado do Rio Grande do Sul, salvo quando destacamos o MMC em âmbito Nacional. Enfatizamos desde já que, o referido Movimento teve seu surgimento no início da década de 1980 sob a nomenclatura de Organização das Mulheres da Roça (OMR); em 1989 declara-se autônomo de entidades apoiadoras, passando a se denominar Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR/RS); em 2004, soma-se à constituição do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o qual passa a ser uma Organização de caráter nacional.

O que nos leva a discutir o tema das chamadas novas relações de gênero é o fato de que há muito tempo fala-se nele, inclusive para além do MMC, porém, há poucas abordagens de maneira mais detalhada a respeito de seu significado. Mas, em nosso entendimento, de maneira geral, quando fala-se em novas, fica evidente a negação do que é considerado velho, ou velhas, entendendo-se como aquilo que precisa ser superado e, esta é uma das premissas de porque fala-se em novas relações de gênero no MMC.

A situação em que as mulheres empobrecidas do campo se encontravam no início da década de 80, quando foi criado a OMR, revela o seguinte contexto: de um lado, elas estavam sem acesso a direitos básicos e fundamentais por não ser reconhecidas como trabalhadoras e, de outro, sentiam-se culpadas de sua situação, já que a maioria não conseguia dar-se conta de porque eram consideradas inferiores, inclusive diante da Lei² (CONTE, MARTINS E DARON 2009) e, desse modo, o fato de ser mulher da roça empobrecida, tornava-se um condicionamento.

De acordo com as autoras, com a criação do MMTR/RS em 1989, assinala-se que a luta passa a ser, oficialmente, para além da esfera dos direitos, ou seja; assume-se diretamente a questão de gênero articulada à de classe, pois as mulheres estavam convictas da necessidade de transformações na estrutura econômica e também cultural, devido a situação que perceberam ao fazerem parte de um coletivo maior, sendo este o Movimento. Neste aspecto, o MMTR/RS foi definido como um Movimento popular de classe e gênero³.

² Trata-se da Constituição Federal anterior a 1988.

³ Como Movimento superando o caráter de Organização (de luta por direitos), o MMTR/RS assume a luta por um projeto popular para o Brasil e o entendimento era de que isto aconteceria com as mudanças de gênero e classe feitas conjuntamente (Gênero, Classe e Projeto Popular, 2001).

Desde seu surgimento aos dias atuais, o Movimento passou por transformações significativas, como, por exemplo, o fato de se constituir uma organização feminista além de camponesa – o MMC/RS – no ano de 2004, por ocasião do primeiro congresso Nacional⁴ do Movimento ocorrido em Brasília, de 05 a 08 de março, do qual participamos. Contudo, desde o início da Organização estava explícita a luta pela libertação das mulheres, evidenciada na frase que colocava a OMR (1983-1989) como um instrumento de luta no qual “as mulheres devem participar e comandar, desenvolvendo seu papel político na sociedade” (CONTE, MARTINS e DARON, 2009, p. 97).

Com relação às Organizações de mulheres camponesas no RS, num primeiro momento, percebe-se desejo/necessidade de terem espaço em vista de poderem coletivamente buscar saídas diante da situação que lhes afligia enquanto mulheres. Neste aspecto, aparece o recorte de gênero na luta classista, pois, elas enquanto empobrecidas juntaram-se, como setor específico para forjar espaço que até então não haviam encontrado nas instituições que faziam parte como por exemplo; igrejas e alguns sindicatos de trabalhadores rurais.

Acima de tudo, as mulheres camponesas no início da década de 80 dando-se conta da situação que viviam, percebem também que estava-se num momento em que haviam rearranjos significativos no país – saída de um período de mais de vinte anos de ditadura militar – versus a possibilidade de transformação democrática radical, sendo que milhares de militantes acreditavam que se chegaria ao socialismo.

Diante do exposto, ressaltamos o contexto lationamericano em que eclodem os movimentos populares, devido ao fato de que

⁴ Com este Congresso, o MMC passa a ser um Movimento Nacional e na ocasião, em 2004, contava com a presença de mulheres de quatorze Estados da Federação. Atualmente o MMC está organizado em vinte e dois Estados, com maior ou menos intensidade, segundo as possibilidades organizativas.

as oligarquias liberais do final do século XIX e início do século XX teriam feito de conta que constituíam Estados, mas apenas organizaram algumas áreas da sociedade para promover um desenvolvimento subordinado e inconsciente; fizeram de conta que formavam cultura nacionais e mal constituíram cultura de elite, deixando de fora enormes populações indígenas e camponesas que evidenciam sua exclusão em mil revoltas (CANCLÍNI, 1998, p. 25).

A partir de Canclíni podemos explicitar que, o surgimento do MMC se deu devido ao fato de as mulheres perceberem-se “deixadas de fora” como categoria empobrecidas do campo, e, além disso, encontravam-se em situação de desvantagem com relação ao gênero, ou seja; eram consideradas inferiores pelo fato de serem mulheres. Analisando o momento político em que surgiam Organizações de mulheres⁵ no restabelecimento do regime democrático, de acordo com Martins (1995), a ditadura militar deixou muito bem estruturado um projeto de desenvolvimento do capital, inclusive com relação ao campo, aprofundando as contradições da relação capital – trabalho.

Desde esta consideração, em diálogo com Mészáros (2009, p. 305), é possível afirmar que “quanto maiores as ‘disfunções sociais’, maiores a carga e as exigências impostas às mulheres como eixo da família nuclear; quanto maiores esses pesos, menores as suas condições de lidar com eles”. Assim, as saídas para transpor as restrições e negações só poderia ser coletiva, visto que, individualmente as mulheres camponesas pouco conseguiriam se mover e tornar-se sujeitos políticos, capazes de pautas políticas à sociedade. Foi aí que partiram para uma reivindicação legítima de direitos, como grande mobilizador, entretanto, uma pesquisa recente desenvolvida no MMC⁶ evidenciou que, esta busca serviu,

⁵ Início da década de 1980, sem negar esforços anteriores no período ditatorial.

⁶ Dissertação de Mestrado, cujo título do trabalho é: “Mulheres camponesas em luta: resistência, libertação e empoderamento”, apresentada como trabalho de

também, de justificativa para as mulheres saírem de casa (universo do lar), num primeiro momento, para além de suas comunidades.

De acordo com a fala de uma pesquisada, naquele período, para que a mulher pudesse sair de casa, precisava se justificar e ser respaldada, tanto pela família quanto pela comunidade, mas, foi a partir disso que elas descobriram a amplitude de um universo muito além do espaço privado e, posteriormente, que as lutas deveriam ser para além dos direitos. Diante desse aspecto pode-se afirmar que as mulheres ao se reunirem em coletivo e conseguir ler suas realidades e politizá-las, possibilitou descobrirem-se oprimidas, exploradas, e, acima de tudo, dominadas enquanto sexo feminino.

Bourdieu (1995) ao falar da dominação masculina sobre as mulheres argumenta que esta é perpassada pela violência simbólica, que por sua vez

impõe uma coerção que se institui por intermédio do reconhecimento extorquido que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante na medida em que não dispõe, para o pensar e para se pensar, senão de instrumentos de conhecimento que tem em comum com ele e que não são senão a forma incorporada da relação de dominação. (Idem, p. 142).

Com relação à dominação de que fala Bourdieu, imaginamos que, mesmo sem acesso a estudos deste autor e mesmo outros referenciais assemelhados, as mulheres camponesas, desde o início da Organização deram-se conta da dominação ao perceberem que a condição de cada uma delas não era uma fatalidade ou “falta de sorte”, pois, se tratava da situação que a grande maioria delas estava submetida. Assim, o Movimento foi o possibilitador para que compreendessem o mundo para além da fatalidade e da restrição de suas casas, seus trabalhos na roça, a criação dos filhos (as) e a comunidade.

conclusão do curso de Pós- Graduação, pela Unijuí, de autoria de Isaura Isabel Conte (2001), sob orientação da Dra. Noeli Valentina Weschenfelder.

Ainda que, foram as necessidades que forçaram a existência do Movimento, tão logo reunidas e formando a Organização como instrumento de luta, iniciaram-se os debates de gênero, e junto a ele reflexões sobre sexualidade/corpo e saúde (CONTE, MARTINS e DARON, 2009). Schaaf (2001) ao estudar o Movimento na década de 1990 a 2000, constata que as mulheres do então MMTR/RS ao fazerem estudos de gênero não se diziam feministas, no entanto desde aquele período, tinham acesso a teorias feministas a partir de acessórias que contribuía pontualmente.

Certamente, era mais conveniente e menos impactante o então MMTR/RS denominar-se Movimento de gênero do que Movimento feminista, ainda que as ações, ao que afirmam as entrevistadas eram pela libertação e pelo poder, chamado de autonomia das mulheres. Sobre a utilização do termo gênero, nos filiamos as reflexões de González (2010), que faz os seguintes esclarecimentos: 1) gênero surge como uma categoria analítica a partir dos anos de 1960, sendo aceito cientificamente para desocultar as mulheres na história; 2) é um termo aparentemente mais neutro e, que sugere também as histórias dos homens e, por este motivo, possui maior aceitação.

Contudo, analisamos que estrategicamente as mulheres do MMC foram ousadas, mas, ao mesmo tempo discretas, pois este foi o jeito que acharam para formar e consolidar a Organização que, tempos mais tarde veio a ser feminista. De fato, concordamos que o termo feminismo é mais impactante e causa maior ruptura pelo fato de evidenciar as mulheres em espaços e condições de poder e em luta constante por equidade⁷. Silva (2010, p. 13) descreve o Movimento feminista como “um processo sistemático de ações

⁷ Preferimos a utilização do termo equidade ao invés de igualdade, devido a ponderação de Mészáros (2009) de que a igualdade entre mulheres e homens no capitalismo não é possível. O autor coloca o desafio da igualdade substantiva e, para tal, é necessário transformações profundas na estrutura social.

coletivas das mulheres contra a dominação patriarcal, a exploração capitalista, o racismo, o controle da sexualidade e muito mais”.

Ainda sobre o conceito de feminismo a afirmação de Gebara (2002) é de que trata-se de um movimento político pela emancipação da humanidade, o que é corroborado por Silva (Idem, p. 26) quando enfatiza que o feminismo “é um movimento social de mulheres por sua liberdade e autonomia e pela libertação da humanidade da dominação e exploração”. A partir das devidas conceituações, destacamos que, o mais importante foi o fato de as mulheres criarem o Movimento e primarem por autonomia, ainda que duramente criticadas por sindicalistas e outros “companheiros” de luta, pois, segundo o entendimento deles, o fato de criar um movimento rural de mulheres estaria dividindo a luta (CONTE, MARTINS e DARON, 2009).

Contudo, não colocamos o movimento feminista como sendo algo perfeito e único na construção daquilo que se entende por Novas Relações de Gênero e, admitimos suas lacunas como qualquer outro espaço e Movimento social. Como crítica a ele, citamos Faria (2009) esclarecendo que o Movimento feminista no Brasil, na década de 90 foi, em grande medida institucionalizado, inclusive por interferência da Organização das Nações Unidas (ONU).

Além deste aspecto problematizamos, também, amparadas em estudos de González (2010) que a vertente feminista dos anos 60, advinda grandemente a partir dos EUA na chamada segunda onda, deixou para trás o recorte classista de suas origens da revolução Russa, inclusive no caráter que se deu à data do 08 de março, como dia internacional da mulher. Apesar disso, não negamos sua contribuição para evidenciar as mulheres como sujeitos e, neste sentido Eggert (2002, p. 85) argumenta que “o feminismo provoca uma postura metodológica comprometida com um fazer e um ouvir atento a detalhes muitas vezes considerados inúteis na ação investigativa compreendida como ‘normal’”.

Diante de tudo, outra consideração oportuna é de que, as mulheres camponesas foram historicamente “consideradas as principais depositárias e reprodutoras dos valores patriarcais dominantes na sociedade rural brasileira” (GIULANI, 2004, p. 645) e, devido a este fator, pouco poderia se esperar delas. Diante deste aspecto, Conte (2011) aponta que as mulheres do MMC, mais do que falar ou explicitar, inclusive por escrito, sobre feminismo, construíam ações mais ou menos silenciosas desde um campo que grande parte das pesquisas não consegue perceber. Assim, grandemente para as feministas da cidade e das academias, o campo continua sendo um lugar estereotipado e, das mulheres camponesas, pouco se espera enquanto potencial de lutas.

Uma das entrevistadas, que fez parte da Organização desde seu início, argumentou que o Movimento ao reunir somente mulheres e fazer o debate de gênero, causava certo desconforto, ou seja; insegurança em grande parcela dos homens das comunidades rurais. Na afirmação foi destacado que o medo maior por parte deles era que as mulheres, ao possuírem direitos iguais (acesso a documentos pessoais e bloco de produtor rural em nome também da mulher além da possibilidade de titulação conjunta da terra) viriam a tomar o “lugar do homem”, podendo comandar a unidade de produção e fazer negócios (venda de produtos, etc). Assim, percebe-se que de fato, há um desacomodamento de um lugar que até então era seguro para os homens, e, talvez também para muitas mulheres.

Este fato nos leva a considerar que, as ações que o Movimento provocava e desencadeava mesmo pessoas que dele não participavam, instigava as novas relações de gênero assumidas pelo Movimento em nome da autonomia das mulheres. Acredita-se que com maior acesso à informações, munidas de elementos políticos a partir da Organização, e, percebendo que outras mulheres se desafiavam e conseguiam, aconteciam rupturas na ordem patriarcal machista tida como normal até então.

Independente do que pensavam os homens e também as intituladas feministas, acredita-se que o Movimento foi aglutinando processos de consciência crítica nas mulheres militantes, de forma especial. Sendo assim, primeiramente, as próprias militantes foram sendo desestabilizadas de várias de suas concepções na medida em que foram entendendo que o mundo poderia ser diferente assim como suas vidas. Obviamente, que tais mudanças não se deram tampouco se dão sem conflitos consigo mesmas, e, nos grupos familiares sendo que, as mulheres assumem esse conflito quando falam desta construção de si (como Nova Mulher⁸) e também dos outros.

Na atualidade, já se percebe mulheres do MMC como bastante ousadas e, as lutas de tantas outras organizações feministas tem contribuído para que se considere as mulheres como sujeitos políticos e de direitos, embora vivamos sob o patriarcado⁹ e o capitalismo, que juntos, se encarregam de criar sempre novas contradições diante das lutas contra hegemônicas. Não há como não considerar o avanço da luta feminista em nível mundial, ainda que nem todo o feminismo seja classista, pois, foi por meio dele

⁸ No MMC a Nova Mulher é entendida como aquela que vai sofrendo transformações devido a ação do coletivo. Assim, ela começa ser/agir diferente do que fora até então, num processo dialético entre rupturas, estagnações e retrocessos.

⁹ Muraro (2002), destaca que o patriarcado se estabelece a partir das sociedades agrárias, tendo forte vínculo com o surgimento da propriedade privada. Desse modo, os homens passaram ao domínio da cultura (esfera pública) ao passo que as mulheres foram relegadas ao reino da natureza, sendo consideradas impuras e incapazes. Com o patriarcado as mulheres perderam suas funções de reconhecimento e poder nos grupos sociais e foram forçadas a reproduzir a dominação sobre si mesmas. Gebara (2002) descreve esta opressão como elemento cultural hegemônico, que faz com que o centro da memória e da história das mulheres seja o masculino, considerado superior. A autora afirma que até que Deus continuar sendo, em nossa cultura, masculino, e portanto, os homens seus representantes, as mulheres continuarão sendo secundárias e inferiores.

que as mulheres foram colocadas em um cenário de um pouco mais de dignidade.

Tais avanços não deixam de ser inconvenientes frente ao machismo, que naturalmente reclama o lugar do homem como ser superior e, também, vai provocando posturas diferentes das mulheres, saindo da sombra do outro e ocupando seu lugar; deixando o lugar de vítima para se pensar e se repensar e assumir o comando. Segundo Muraro (2002, p. 71) “para se persuadir, o homem teve que se convencer de que pariu a primeira mulher”, e a partir desta concepção, as mulheres foram convencidas que a centralidade do poder não pertence a elas e, assim, propagou-se o patriarcado.

Muraro descreve que o patriarcado se estabeleceu mais fortemente nos últimos dez mil anos e, às mulheres foi determinado papéis e lugares secundários. Da parte dos homens parece cômodo se manterem na posição em que estão, sabendo ser um lugar de vantagem. De outra maneira, as mulheres percebendo sua desvantagem histórica, reclamam seu lugar considerando que este é um caminho árduo a se fazer constante e incessantemente, pois, busca-se por um lugar que parece não ser seu, ou, no dizer de Gebara (2002), trata-se de ocupar um lugar que é seu, mas está ocupado por outro.

Assim, parafraseando Gebara, é necessário fazer uma desapropriação do poder roubado, o que vai bulir em algo enraizado, inclusive, como elemento de cultura e dos costumes, questionando o Ser Mulher e o Ser Homem e seus papéis na história da humanidade. Este questionamento se dá porque, não se aceita mais o lugar de ser menos¹⁰, por parte das mulheres.

Elas sentiram a dor de estar no lugar de inferioridade e desconsideração que as leva á culpa, a submissão e a desqualificação do que fazem como trabalho ou tarefa, ou, mesmo,

¹⁰ Da concepção freireana – o ser menos como Ser que sofre opressão.

do que falam e valem na esfera social pelo fato de valer menos, ainda que a lei garanta igualdade. Neste aspecto, vale considerar o já dito por Mészáros (2009), de que a igualdade entre homens e mulheres, ainda que exista legalmente, não é possível na sociedade regida pelo capital, devido a ele perpetuar a subordinação do trabalho em regime de economia individual¹¹.

Algumas considerações

Mesmo no início da década de 1980, as mulheres empobrecidas do campo reunidas na OMR, conseguiram dar-se conta que o Estado em todas as suas configurações privilegiava “os grandes”, pois, especialmente elas, não possuíam garantias de direitos assegurados e, sequer eram reconhecidos como categoria profissional. O reconhecimento da profissão de agricultores (as)/trabalhadores (as) rurais se deu com a aprovação da Constituição Federal de 1988, devido a grande pressão popular, o que contribuiu para que saíssem em grande medida da invisibilidade, colocando-se numa posição menos subalterna.

Ao olharmos para a história das mulheres, mesmo de forma brevíssima, desvelamos as camponesas sobrecarregadas de trabalho, com relação aos homens, responsáveis pela produção de subsistência, geradoras de filhos (as) para mão de obra e pouco visíveis em termos de protagonismo, seja nas lutas populares em espaço de liderança, seja em reconhecimento pelos seus trabalhos. A soma da exploração sofrida enquanto classe e a opressão de gênero foi o motivo para a formação das Organizações que levaram, mais tarde ao o que é atualmente o MMC.

Neste sentido, o Movimento foi um elemento importante e fundamental para que as mulheres se descobrissem enquanto força

¹¹ A economia individual entendida por Mészáros significa a manutenção da divisão social do trabalho com a hierarquia familiar machista, em que as mulheres estão subordinadas.

coletiva de transformação, a começar por si mesmas, nas teceduras de suas ousadias. Desse modo, ao saírem do espaço privado ao fazerem parte da Organização, foram obrigadas a dividir, distribuir tarefas domésticas, até então tidas como suas e, acredita-se que este foi um primeiro passo com relação às Novas Relações de Gênero.

O Movimento também possibilitou uma partilha forçada dos filhos (as) na medida em que as mulheres viajavam em tarefas/mobilizações e/ou, de outro modo, conseguiam perceber o cuidado coletivo das crianças pequenas que tinham de estar junto com suas mães em fase amamentação. Além disso, outro aspecto relevante da força coletiva do Movimento, é que as mulheres aprenderam e aprendem cotidianamente a saber que podem, inclusive, comandar desde a unidade de produção à esferas públicas.

O que percebemos é que no Movimento a dimensão do Cuidado passou a uma esfera politizada, pelo fato de ser uma exigência da própria luta (umas cuidar das outras e dos pertences coletivos) e este continua sendo um exercício permanente. Assim, o cuidado de si como mulher passou e passa a ser também entendido como cuidado das outras mulheres independentemente de conhecê-las ou não, de serem do campo ou da cidade. Junta-se ao cuidado, o exercício da solidariedade e o companheirismo como valores essenciais na construção do que o MMC acredita enquanto novas relações de gênero. Diante disso, aquilo que é possível construir enquanto sinal de novas relações de gênero traduz-se como contraponto ao que apregoa a sociedade do consumo, da pressa e do lucro acima de qualquer outra dimensão da vida.

Nas discussões das novas relações de gênero, é destacado do direito ao prazer, às coisas boas da vida enquanto mulheres, a começar a falar e evidenciar o prazer também sexual, ainda tabu para grande parte das militantes. O fato de o Movimento possibilitar encontros de mulheres desde os grupos de base nas comunidades vai possibilitando confiança entre elas, o que permite

que comecem a falar de si, de sexualidade, de suas vontades, sonhos e frustrações.

Sabe-se que há muito o que construir frente as novas relações de gênero, admitindo a dialética e suas contradições pelo fato de o novo ir se colocando forçadamente no lugar do velho. Isto significa de maneira nítida para o MMC que é preciso admitir e assumir que as mulheres, apesar de avanços e garantias legais, ainda encontram-se em desvantagem na sociedade. A partir deste entendimento, percebe-se as seguintes linhas políticas seguidas ou almeçadas pelo Movimento:

- As mulheres assumir que estão em desvantagem com relação aos homens, significa terem e construírem espaços de debates autônomos sobre assuntos que dizem respeito a si, suas vidas e suas lutas pela reapropriação do poder que lhes foi roubado. Por isso, nem todos os debates devem e podem ser feitos junto com os companheiros homens, por que há uma relação de opressor (homem) e oprimido (mulher).
- Que a liberdade seja sinônimo de companheirismo, de compartilhamento entre mulheres e homens. Primeiramente, as mulheres precisam ter oportunidade de perder o medo de falar, de dizer suas vontades, seus sonhos e de não esquecer o sonho pessoal em detrimento de fazer algo sempre para agradar e servir os outros. Que o amor que as mulheres sentem não precise ser revertido em trabalho e servidão (companheiro, filhos/as).
- Que as mulheres possam decidir sobre seus corpos, mas, que não precise ser após serem vítimas daquilo que a sociedade patriarcal as sujeita. As mulheres, de forma geral, precisam superar a idéia de que o sexo deva ser em detrimento do seu prazer ou medo da perda do outro. O medo da perda significa, segundo Muraro (2002) demonstração de inferioridade que as mulheres incorporaram devido ao patriarcado, que as colocou como menos.

Diante de tudo, destaca-se que o caminho possível encontrado pelo MMC, para a construção das novas relações de gênero seja as lutas constantes por autonomia pessoal e coletiva das mulheres, em solidariedade e companheirismo, não significando, entretanto, que lança-se mão de reflexões profundas e talvez doloridas para si mesmas. Neste sentido, as lutas, os enfrentamentos coletivos que o Movimento tem feito, os círculos de debates e estudos com auxílio teórico auxiliam a construir esse novo na sociedade que é velha.

Nesses círculos, nas caminhadas, marchas, acampamentos, mobilizações, convívio na vizinhança, na participação comunitária e nos movimentos populares e espaços de formação desses, acredita-se forjar aos poucos uma educação para um cuidado amplo, politizado e compartilhado, deixando de ser sobrecarga de responsabilidade das mulheres pelo fato de serem do sexo feminino. Ao que se percebe retoma-se a confiança enquanto mulheres umas nas outras e, dela nasce possibilidades de esperança de que pode-se fazer e ser algo diferente, que se possa deixar de lado o sofrimento como um condicionante pelo fato de se ter nascido mulher.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Revista *Educação & Realidade*. Porto Alegre/Ufrgs. Vol. 20. n. 2. p. 133-194, jul./dez. 1995.

CANCLÍNI. Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair na modernidade*. Tradução de Heloíza Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: USP, 1998.

CONTE, Isaura Isabel. *Mulheres camponesas em luta: resistência, libertação e empoderamento*. 2009. 156 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

CONTE, Isaura Isabel; MARTINS, Mariane Denise; DARON, Vanderléia Pulga. Movimento de Mulheres Camponesas: na luta a constituição de uma identidade feminista, popular e camponesa. In: PALUDO, Conceição (Org.) *Mulheres, luta e resistência: em defesa da vida*. São Leopoldo: Cebi, 2009. p. 86-132.

EGGERT, Edla. Refletir a educação popular a partir da teologia feminista. In: PEREIRA, Elisa Gonsalves (Org.). *Educação e grupos populares: temas (re)correntes*. São Paulo: Alínea, 2002. p. 79-97

EISLER, Raiane. *O prazer sagrado: sexo, mito e política do corpo*. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de lutas das mulheres no meio rural. In: BUTTO, Andrea (Org.). *Estatísticas rurais e a economia feminista*. Um olhar sobre o trabalho das mulheres. Brasília: MDA, 2009. p. 11-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEBARA, Ivone. *Cultura e relações de gênero*. São Paulo: Cepis, 2002.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Mary Del. *Histórias das mulheres no Brasil* (Org.). São Paulo: Contexto/Unesp, 2004. p. 640-668.

GONZÁLEZ, Ana Isabel Alvarez. *As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres*. São Paulo: Expressão Popular e Sempreviva Organização Feminista, 2010.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. 5. ed. As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1995.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. 3. Reimpressão. Tradução de Paulo César Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOVIMENTO DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS DO RIO GRANDE DO SUL. *Gênero, classe e projeto popular*. Compreender mais para lutar melhor. Passo Fundo. Gráfica e Editora Battistel, 2001.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio*. 8. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

SCHAAF, Alie van der. *Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e de igualdade de gênero no Rio Grande do Sul*. 1999. Dissertação (Mestrado) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2001.

SILVA, Carmen. Os sentidos e a ação educativa no feminismo. In: _____. (Org.). *Experiências em pedagogia feminista*. Recife: SOS Corpo, 2010. p. 08-27.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO NO RECONHECIMENTO DA ALTERIDADE

Márcia Carbonari¹

Resumo: O texto parte da idéia de que gênero é uma construção social constitutiva da identidade dos sujeitos e das relações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres. Através de uma leitura atenta dos elementos culturais e simbólicos que contribuem na formação do sujeito como masculino e feminino e as implicações que essa construção opera no conjunto das relações sociais, buscamos demonstrar que historicamente a justificativa para a desigualdade de gênero envolveu as características biológicas. A proposta do reconhecimento da alteridade na relação de gênero como realização da dignidade humana de homens e mulheres consiste na possibilidade de por fim ao binômio opressor-oprimido, cultura-natureza, público-privado, homem-mulher, razão-emoção. Com aporte no pensamento de Enrique Dussel, constituímos a compreensão de que a efetivação dos direitos humanos passa pelo reconhecimento do Outro, é a irrupção da alteridade nas relações humanas que dará conteúdo a dignidade humana. A mulher constitui o outro dominado, coisificado pela cultura patriarcal. Valorizar a alteridade como fundamento de uma ética do humano é ouvir a voz do Outro que interpela por justiça e exige responsabilidade. Somente a partir da reconstituição da exterioridade do Outro feminino que ocorre a possibilidade de libertação e de relações de gênero equitativas. Reconhecermos a alteridade na relação de gênero é condição para a efetivação dos direitos humanos.

Palavras-chave: Gênero, direitos humanos, alteridade.

A construção do conceito de gênero

Quando a gente sabe abrir-se cotidiana e habitualmente ao ‘face-a-face’, a gente se situa no caminho sem descontinuidade do amor ao Outro [...]. (Enrique Dussel)

¹ Licenciada em História pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em Direitos Humanos pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Os estudos sobre a mulher, sua participação na sociedade, na organização familiar, na política, no trabalho, na educação vêm se ampliando cada vez mais e com um ritmo acelerado. As mulheres conquistaram e vêm conquistando espaços significativos na sociedade, reivindicando respeito e fazendo valer seus direitos. O movimento feminista e de mulheres tiveram um papel primordial nesse processo. Muitos e muitas dos atores e atoras que contribuíram para essa transformação da sociedade e ampliação das pesquisas acadêmicas, especialmente dos estudos sobre as mulheres, carregam consigo a marca da vinculação ao movimento feminista ou de mulheres, trazendo para a vida social e especialmente para a academia a luta política pela transformação da sociedade.

Pela trajetória rica e tensional foram sendo cunhadas categorias diversas para a abordagem da problemática da relação desigual entre homens e mulheres e a crítica a naturalização dessa desigualdade. É no bojo deste debate que surge o termo gênero como categoria analítica dando a este conceito um caráter essencialmente social já que, apesar dos diferentes usos e perspectivas teóricas, gênero nasce para demarcar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 2011).

No campo dos debates de gênero, a relação de dominação e a forma de conceber homem e mulher passou a ser questionado, demonstrou-se que a partir das diferenças biológicas foram criados comportamentos, valores e atributos para homens e mulheres, que passaram a caracterizar o feminino e o masculino. Hoje vemos aflorar inúmeros estudos que auxiliam na compreensão dessa relação assimétrica entre homens e mulheres e avanços significativos aconteceram na garantia da igualdade de gênero.

O lugar social que cada pessoa ocupa na trama social é uma construção que passa pelo conjunto de normas, costumes, representações que cada sociedade vai delineando como sendo o válido para cada gênero. Percebemos que, historicamente, o lugar

do homem é no domínio público, o da mulher no domínio privado e para cada um desses espaços há uma série de exigências, permissões, atribuições e proibições que irão lapidando a identidade de cada sujeito. Essa identidade se cristaliza de tal forma que não permite variações. Dessa forma, passamos a naturalizar os processos e os papéis atribuídos socialmente a cada um e a cada uma.

Deste modo, percebe-se que as diferenças de gênero, construídas social e culturalmente, marcam profundamente a formação de nossa identidade ao longo do tempo. Por outro lado, os papéis sociais que assumimos como sendo os mais apropriados e condizentes ao fato biológico de pertencer a este ou aquele sexo formam uma rede social rígida e hierárquica, permeada por relações de poder, que contribuem para a constituição de desigualdades e reafirmação de valores.

Considerando que a identidade de gênero e a relação homem e mulher é resultado de uma construção cultural, as atribuições naturais baseadas nos aspectos biológicos não se sustentam, são antes de tudo atribuições sociais fundadas em um regime moral que marca a constituição subjetiva das pessoas. Por essa ótica, o ser homem e o ser mulher e a relação de dominação e desigualdade que se estabelece entre ambos é possível de ser superada através de uma perspectiva cultural e ética que passa pela diferenciação entre sexo e gênero. A problematização da biologização do ser humano coloca em xeque a afirmação de que a constituição de gênero é um processo natural e imutável, como parte de uma essência humana, portanto sem possibilidade de mudança.

A formação do sujeito como masculino e feminino é uma construção social constitutiva da identidade dos sujeitos e das relações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres. A esse processo sócio-cultural e histórico, que perpassa a constituição subjetiva e intersubjetiva é que denominamos gênero. Neste sentido, ao adotar a perspectiva sócio-cultural nos afastamos de

posições essencialistas e fixas e optamos por uma ótica de processo, de construção e não para algo que exista a priori. O feminino e o masculino constituem-se mediante um processo individual e social de apreensão do gênero. Não se trata de características sexuais, mas sim o que socialmente se construiu sobre elas. Sobre isso, Deifelt afirma,

Gênero e sexo são coisas distintas. Sexo é a caracterização biológica, ao passo que gênero é a construção cultural do que constituem os papéis, as funções e os valores considerados inerentes a cada sexo em determinada sociedade. Percebe-se que, em grande escala, os atributos construídos remetem a um essencialismo, ou seja, como se existissem duas naturezas, uma feminina e uma masculina, que predis põem as mulheres a valores como paixão, ternura, maternidade (tudo que remete ao mundo privado, doméstico), ao passo que os homens teriam como características inerentes a lógica, o raciocínio, a cultura e o mundo público/político (2003, p. 172-173).

No entanto, a desigualdade que se justifica nas diferenças biológicas e a lógica binária que contém uma relação de dominação-submissão estão cristalizadas no imaginário social que mesmo diante da conquista de um estatuto jurídico de igualdade e do avanço nos estudos de gênero, pertencer a este ou aquele sexo ainda é sinônimo de discriminação e desvalorização.

A dicotomia e a polarização dos gêneros parece ser uma marca das sociedades modernas, nesse *jogo das dicotomias* os dois pólos diferem e se opõem, os pares dessa oposição são tratados como unitários e idênticos a si mesmo. Além disso, essa lógica demarca uma relação de dominação de um elemento sobre o outro.

A dicotomia masculino/feminino que carrega em si a relação de dominação-submissão do homem sobre a mulher é uma construção social que envolve aspectos culturais, éticos e simbólicos da vida social. Neste sentido, é necessário antes de tudo compreender que essa oposição é construída e não inerente e imutável e passível de ser superada. Segundo Louro,

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa, implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (1997, p. 31-32).

Essa perspectiva de desconstrução da lógica binária que implica na problematização e historicização do processo que estabelece os termos dessa polarização e conseqüente relação de dominação-submissão permite perturbar essa idéia fixa e essencialista dos gêneros e invocar uma nova forma de compreender e de constituir as relações sociais.

Através das diferentes práticas sociais, homens e mulheres estabelecem relações entre, resultando em negociações, avanços, recuos, resistências, consentimentos, revoltas. É impróprio afirmar que as relações sociais se dão de forma linear e fixa, dentro de um esquema onde um sempre vence, sempre domina e o outro é subjugado, dominado.

As relações sociais de gênero abarcam uma gama de conexões, sentidos, sentimentos, representações sociais, identidades que vão sendo construídas e moldadas pelas relações humanas. O ser humano é um ser social que se constitui na e pela sociedade, onde se imbricam nesta construção a individualidade e a coletividade.

Esse processo no qual se atribui as pessoas uma série de características, expectativas e oportunidades, dependendo do seu sexo biológico, constitui a identidade de gênero. A constituição dessa identidade de gênero não é uma determinação de natureza biológica. Os indivíduos não nascem com uma identidade de gênero e, como resultado de uma evolução natural, se tornam homens ou mulheres. A formação do sujeito que o leva a se identificar como sendo homem ou mulher é resultado de um longo

processo que imbrica elementos culturais, sociais, éticos e simbólicos construídos e reafirmados nos códigos e ritos, nas instituições e padrões produzidos e reproduzidos por meio do processo de socialização e formação dos sujeitos.

Esse conjunto de características, práticas, atributos, expectativas e oportunidades que recai sobre os corpos sexuados são marcadamente históricos e se distinguem de uma sociedade para outra, de uma época para outra.

Neste sentido, dizer que gênero é uma construção social e histórico-cultural de é compreender que o feminino e o masculino se assumem mediante um processo individual e social de apreensão do gênero através da constituição da identidade e da socialização. Afirmar que ser homem é conter os atributos masculinos e que ser mulher é conter os atributos femininos não é um dado natural e automático, mas sim uma construção social e cultural reificada constantemente e que tornou a nossa realidade social partida e polar, desigual e violenta, infligindo sobre a mulher a inviabilização de sua autonomia e liberdade, enfim negando sua alteridade.

O ser humano como masculino e feminino

Enquanto humanos somos seres sempre em construção, estamos sendo. Essa afirmação nos permite outra visão de ser humano, nos permite perceber que existem condicionantes biológicos, sociais, culturais, econômicos, mas que enquanto seres de abertura e de relação podemos ser sempre mais do que somos. Podemos construir uma sociedade mais justa onde homem e mulher convivam de forma mais harmônica e integradora. Relações de reciprocidade e colaboração, não de discriminação e de dominação.

Historicamente aceitou-se que a dimensão feminina imperava na mulher e a dimensão masculina era própria do homem. Para Boff, masculino e feminino são princípios e como tal não são uma entidade em si, mas partes de um todo maior, estão além das

coisas e na constituição das mesmas, “como princípios significam um jogo de relações que continuamente constroem o humano na forma de ser homem e de ser mulher” (2003, p. 208). Como princípios que atuam na configuração da realidade, não estão presentes apenas na constituição humana, mas na natureza, nos demais seres vivos e até no transcendente, no divino. Ao cristalizarmos a dimensão feminina na mulher e a masculina no homem, negamos a diversidade que constitui a humanidade e o universo em si. Além disso, ao separarmos essas duas dimensões e darmos o poder e a produção do mundo ao homem e à mulher o cuidado e a reprodução da vida na clausura do lar, não se permitiu o desenvolvimento maior e mais integrador do ser humano, tornamos nossa visão direcionada, oprimimos e deixamos oprimir dentro de nós um outro modo de ser.

No processo de formação das sociedades e na construção do nosso modo de ser enquanto seres humanos no mundo, o princípio masculino e feminino estão divididos em pólos opostos e fixos, assim como uma gama de outros pares. Essa relação assimétrica causou diversos males e conflitos nas relações humanas e, além do mais, enclausurou o princípio feminino não permitindo que esse participasse e se manifestasse na construção do mundo. Neste sentido, o mundo e as relações humanas tornaram-se frias e competitivas, desprovidas do cuidado e da sensibilidade e respeito para com o Outro, esse outro como aquele que não é o Mesmo, o idêntico a mim, mas aquele que é diverso. O Outro não inferior, Outro não objeto, mas que em relação a mim se encontra em igual condição, é portador de dignidade.

Afirmar que o princípio masculino e feminino, além de parte de um todo maior que é o universo, também estão presentes no homem e na mulher é segundo Boff e Muraro condição para um relacionamento de gênero mais integrador e justo para cada uma das partes.

Pertence ao masculino da mulher e do homem o movimento para a transformação, para o trabalho, para a agressão, para a clareza que

distingue, separa e ordena. Pertence ao feminino do homem e da mulher a capacidade de repouso, de cuidado, de conservação, de entender símbolos e mensagens inscritas nos fatos, de cultivar o espaço do mistério que desafia sempre a curiosidade e a vontade de conhecer.

O feminino no homem e na mulher constitui a fonte originante de toda a vida; e o masculino, a vida já formada e evoluída. No feminino reside o poder de plenitude interior; o poder de organização exterior. No feminino o cuidado e a conservação; no masculino a conquista e a apropriação. No feminino o combate defensivo; no masculino o combate ofensivo. No feminino – sempre no homem e na mulher –, a viagem para dentro, para o coração; no masculino a viagem para fora, para o universo. No feminino, a reverência em face do mistério da vida e de Deus; no masculino, a vontade de conhecer e decifrar todos os mistérios... e por aí vamos (2002, p. 76).

Nessa ótica integradora do ser humano, onde cada parte é única, mas inacabada e que se constrói na relação com a outra é que se encontra a chave para a adoção de uma antropologia unitária, na dialética do masculino e do feminino é que nos tornamos homens e mulheres. É no encontro do masculino e do feminino, na combinação entre ambos que a vida nasce como diversidade e complexidade.

O sujeito não é uno, mas diverso, se nascemos homens ou mulheres isso não quer dizer que cada um vivenciará da mesma maneira sua masculinidade e feminilidade. Cada sujeito vivenciará de forma diferente essa experiência de estar vivo, de estar no mundo, de relacionar-se consigo e com os outros. Somos a soma e a articulação de vários elementos que vão compondo a nossa identidade, ou melhor, as nossas identidades.

Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo ‘somando-as’ ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem

mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes ‘posições’(LOURO, 1997, p. 51).

Ao afirmarmos que o sujeito se constitui em múltiplas identidades fica insustentável a idéia de uma identidade central, única, imutável, uma categoria central que tem caráter universal e os que não se enquadram são tidos como *diferentes, desviantes*.

Se adotarmos como categoria central a identidade masculina, ocidental, heterossexual, colocamos no rol de anormal ou periférica todos e todas que nela não cabem, não se enquadram. A perspectiva de gênero nasce com o intuito de implodir com essa lógica do central e do periférico, do normal e do anormal ao mostrar que “diferentes situações mobilizam os sujeitos e os grupos de distintos modos, provocam alianças e conflitos que nem sempre são passíveis de ser compreendidos a partir de um único móvel central” (LOURO, 1997, p. 52).

O cenário social se torna cada vez mais plural e dinâmico. Se na década de 60 e 70 surgiram com toda a força às mulheres reivindicando o fim das desigualdades e da opressão histórica recaída sobre elas, mais recentemente também assistimos irromper uma gama de grupos e sujeitos reivindicando o reconhecimento da diversidade e o respeito aos seus direitos. Gays, lésbicas, transsexuais, negros e negras, indígenas, orientais, crianças, idosos, etc., revelando assim a pluralidade, a diversidade humana. Esse *desvelamento do outro* exige de cada um e de cada uma outro posicionamento, outro modo de nos relacionarmos conosco e com os outros. Urge a construção de uma sociedade pautada pelos valores do respeito, da solidariedade, da partilha, uma construção pautada pela garantia dos direitos humanos para todos e todas, sem distinção de etnia, sexo, condição social e econômica, religião, partido político. O reconhecimento da diversidade passa pela afirmação e respeito à dignidade humana como valor máximo, a dignidade que se encontra em mim e no outro. O Outro não como o espelho onde me identifico, mas como a janela que abre uma outra percepção das coisas e do mundo, o Outro que sendo distinto exige

de mim a vivência e a atitude ética do encontro imprevisível entre duas alteridades.

Alteridade e gênero

O ser humano como ser inacabado e em abertura se constitui enquanto sujeito na relação com os outros e na interação com o mundo. Neste sentido, somos seres não determinados desde sempre e para sempre porque estamos sendo a cada momento, ou seja, o ser humano é um ser em construção e em caminhada. Embora, quando nascemos, encontramos um universo já construído que impõe a cada um e cada uma certos limites e possibilidades, mas nos confrontamos uns com outros intersubjetivamente. Daí nasce a constante relação do eu, com os outros e com o mundo, passando a transformar a nossa existência. É na interação com os outros e com o mundo que nos constituímos e somos constituídos como sujeitos. No entanto, nem sempre essa relação é tranqüila, pacífica e simétrica.

A formação do sujeito baseada no gênero foi e ainda é pautada por uma relação hierárquica, assimétrica e de dominação. Na relação homem-mulher, a mulher não foi reconhecida como sujeito, mas como derivada. Não foi permitido a ela desenvolver sua subjetividade, sua dignidade, sua condição de ser humano por ser oprimida pelo sistema construído sob uma estrutura que valoriza os aspectos masculinos. A mulher enquanto sujeito histórico concreto sofreu na pele a discriminação e o preconceito por encarnar, na nossa cultura, o feminino.

Neste sentido, o reconhecimento da alteridade do feminino como possibilidade de emergência do Outro distinto, neste caso a mulher, provoca problematização da lógica binária, de dominação e inferiorização da mulher. Para nos auxiliar nesta árdua proposta de afirmar a mulher como sujeito, como o outro que demanda respeito e reconhecimento de sua condição enquanto ser humano e como via

para a emancipação de gênero, buscamos na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel² elementos teóricos que delineiam uma proposta que vai além da construção teórica, mas que exige a vivência ética da alteridade que significa a irrupção do outro realmente outro, que surge na exterioridade do sistema, neste caso do sistema patriarcal.

Na reflexão dusseliana a sociedade moderna pautada pela racionalidade trouxe consigo o fechamento do ser na determinação da totalização que entende o outro como outro a partir do referencial teórico europeu. O outro não alcançou a emancipação de ser realmente Outro, distinto, mas o Mesmo, isto é, a extensão da razão totalitária presente unicamente no âmbito teórico e não existencial, não considerando a situação de marginalização e incapacidade atribuída ao ser latino-americano. Essa forma de compreensão contribuiu significativamente para a desumanização do humano. Aproximando ao debate de gênero, a totalidade masculina tomou o feminino como o Mesmo, não permitindo ao feminino a constituição de uma alteridade livre. A manifestação da totalidade masculina, apesar dos avanços dos movimentos de luta pela igualdade feminina, pela valorização da mulher e pelo fim da discriminação, prevalece na nossa cultura pela dicotomia que identifica o masculino com o forte, o racional, o criativo, destinado ao espaço público, enquanto que o feminino ainda é identificado com o sentimento e com o afeto, com o não-racional, e, é relegado a um nível humano de segunda categoria, subalterno, condenado desde sempre a uma subserviência existencial e de realização própria secundária (GROLLI, 2004, p. 17).

Na perspectiva dusseliana, a mulher constitui o outro dominado, coisificado pela cultura patriarcal que instituiu o varão, o homem como o “Ser” – o centro – e todo o resto é o “Não Ser” –

² Para mais detalhes sobre a biografia do filósofo argentino conferir: GROLLI, D. *Alteridade de Feminino*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004, p. 29 a 38.

periferia³. Neste sentido, a mulher é dominada e encarna a inferioridade, a mulher é o Outro dominado, negado enquanto ser, foi destituída de sua alteridade e incorporada como “parte” à serviço do homem ou da totalidade que constitui o mundo masculino.

Nesta perspectiva, valorizar a alteridade como fundamento de uma ética do humano é ouvir a voz do Outro que interpela por justiça e exige responsabilidade. Somente a partir da reconstituição da exterioridade do Outro, como o distinto, do Outro que esta fora do sistema de totalidade que ocorre a possibilidade de libertação. Na irrupção da alteridade, no reconhecimento do outro como Outro e não como a parte de um sistema onde só há o Ser – sujeito central – e o não-ser – o outro dominado é que se constitui a abertura, a possibilidade de o ser humano poder oferecer-se para o outro, responsabilizando-se pelo outro. Essa é a experiência ética por excelência.

Para Dussel a ética só existe na relação com o Outro livre e distinto do “Mesmo”, é na alteridade que se encontra a ética e, neste sentido, a consciência ética exige a escuta, exige ouvir a voz do Outro. Mas só ouve a voz do Outro aquele que o reconhece como Outro e que se situa numa dimensão simétrica e não de dominação “é então o *encontro* da voz-do-Outro que interpela e exige justiça a partir de sua exterioridade dis-tinta, encontro de tal voz com aquele que sabe *ouvir-o-Outro*” (1977b, p. 71). Se não há Outro, não há ética, por que a ética, como propõe Dussel, exige o reconhecimento do Outro e o respeito a sua condição de alteridade.

³ Para aprofundar a reflexão dusseliana conferir os seguintes títulos de Dussel: *1492: Encobrimento do Outro. A origem do “mito da modernidade”*. Petrópolis: Vozes, 1993; *Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida da ética*. Vol. 1. São Paulo: Edições Loyola, 1977a; *Para uma ética libertação latino-americana: eticidade e moralidade*. Vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 1977b; *Para uma ética da libertação latino-americana: erótica e pedagógica*. Vol. 3. São Paulo: Edições Loyola, [198-?] e *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Edições Loyola, sd.

A alteridade é a capacidade e atitude humana de apreender o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos, e sobretudo, da sua diversidade. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais a violência impera. A tendência é de colonizar o outro, torná-lo objeto, meio para a satisfação individual. A afirmação da alteridade implica na problematização do individualismo, da coisificação do humano, da opressão recaída sobre o diferente, o diverso, o que não se inclui no molde.

Neste sentido, ao reconhecer o feminino como alteridade e não como parte, prolongamento interno do sistema que institui o masculino como a identidade central, como “Ser”, adotamos uma nova forma de conceber o ser humano e as relações que estabelece com os outros e com o mundo. Homem e mulher como sujeitos portadores de direitos e de dignidade que devem ser respeitados para a realização plena e integral do ser humano. Relações de respeito e não de opressão deste ou daquele. Relações simétricas entre homens e mulheres e não de sobreposição de um sobre o outro. Ao irromper como sujeito, a mulher problematiza a dialética moderna de polarização entre masculino-feminino, público-privado, natureza-cultura, superioridade-inferioridade e propicia a possibilidade de pautarmos o debate de gênero baseado na ética da alteridade e na realização dos direitos humanos para todos e todas.

O reconhecimento da alteridade do feminino, da mulher como o Outro, como ser de liberdade se apresenta como *novidade*, instaura novos começos. Na relação do Eu e o Outro não existe previsão, não existe possibilidade de intuirmos o resultado do encontro de dois livres, esse é o âmbito do mistério da vida humana. O *novo* que emerge da relação face-a-face exprime a criação, ou seja, “a práxis analéctica do Outro autônomo e livre *em meu mundo*, trazendo como dom, presente, gratuidade, o novo, aquilo para o qual eu não tinha *dynamis* (potência, pro-jeto, possibilidade). O novo vem do Outro; devo saber ouvir a sua palavra que constitui em mim o inesperado; trata-se da Alteridade criadora” (1977a, p. 118-119).

O resultado da relação de alteridade repõe novas bases à existência de ambos, não consiste numa via de mão única, supõe reciprocidade, supõe troca, supõe movimento em várias direções. Neste sentido, ao reconhecer a mulher como o Outro da relação e que está pari passo ao homem, provocamos a mudança não só da condição da mulher, mas do homem também. Como resultado desse vivido, a sociedade humana poderá ver nascer novas possibilidades de viver sua humanidade.

A construção de gênero no reconhecimento da alteridade e efetivação da dignidade humana.

A emancipação de gênero exige uma ruptura com padrões comportamentais e com certos valores que delineiam nosso ser social. A dicotomia homem/mulher, que contém a dominação-submissão de um para com o outro, a hierarquização das relações de gênero e o processo histórico de encobrimento da mulher e sua desvalorização enquanto sujeito causou e causa muitos males a humanidade como um todo. Na nossa cultura a mulher encarna as características do feminino e esse foi subjugado e desqualificado. Dessa forma, a mulher foi cada vez mais oprimida.

Atualmente avanços e conquistas aconteceram, mas a realidade mostra que ainda se está longe de concretizar um processo emancipatório, onde a mulher apareça como sujeito livre e onde o homem também se liberte. Não basta dar às mulheres condições estruturais para a conquista da cidadania, como o direito ao voto, ao salário justo, etc. É necessário também a mudança cultural, a mudança de valores. Se faz necessário que os direitos adquiridos ultrapassem a fronteira do ideal, da normatividade para ganhar vida no cotidiano de cada um e cada uma. É no bojo dessa reivindicação que se forja a luta das mulheres para concretizar sua dignidade. Essa luta do/a oprimido/a, do/a marginalizado/a dá conteúdo a luta pelos direitos humanos como efetivação da dignidade humana e de uma sociedade mais justa e igualitária.

O debate de gênero e direitos humanos é convergente pois problematiza a realidade denunciando que não basta uma igualdade formal entre homens e mulheres, mas é preciso insistir na mudança de cultura e na tradução dessa mudança na vida concreta das pessoas.

Não queremos com isso dizer que devemos *jogar fora* tudo o que foi construído e incorporado nas normativas nacionais e internacionais no que diz respeito a promoção da igualdade de gênero, mas que é necessário avançar na *mudança de paradigma*, como afirma Piovesan, que aponta a necessidade de “introjetar novos valores e uma nova visão de Direito, de sociedade e de mundo. Traduz também a necessidade de inclusão de grande parcela da população mundial e da inclusão de seu modo de perceber e compreender a realidade”(2003, p. 234).

No entanto, a nossa cultura ainda marcadamente patriarcal, não permite a irrupção do Outro feminino e, por consequência, não permite o surgimento da mulher como sujeito e a constituição livre de seu modo de ser e viver inviabilizando a efetivação de sua dignidade. A proposta dusseliana de libertação do Outro que está oprimido e totalizado encontra ressonância no debate de gênero e direitos humanos na medida em que encaramos a emancipação não como um processo que passa somente pela mulher, mas também pelo homem. Neste sentido, partindo da análise de Dussel, acreditamos que, a emancipação de gênero em termos de reconhecimento da alteridade feminina não supõe a exclusão do homem, mas supõe, antes de tudo, a valorização da pessoa humana que é feminina e masculina.

Diante disso, a proposta do reconhecimento da alteridade na relação de gênero como realização da dignidade humana de homens e mulheres consiste na possibilidade de por fim ao binômio opressor-oprimido, cultura-natureza, público-privado, homem-mulher, razão-emoção. Neste sentido, relações de gênero alternativas implicam em respeito e responsabilidade ética para com o outro que aplicado a realização dos direitos humanos implica no respeito

à dignidade de cada ser. No entanto, só haverá possibilidade de respeito a dignidade se tivermos atitude ética de olhar o rosto do outro, não como ente abstrato, ideal, mas na concretude, na carnalidade. Assim também, direitos humanos não é uma abstração, mas é reconhecer no violado que ele/ela não é um ser abstrato, distante, sem conteúdo, mas é um ser concreto de carne e osso, palpável. O rosto é presença viva, é expressão e não uma imagem. O rosto do outro é o que me dá a norma e o conteúdo ético para a realização da dignidade humana. O rosto da mulher oprimida, discriminada, submissa, enclausurada no espaço privado é negação da realização da dignidade humana à mulher.

A proposta de emancipação de gênero que perpassa pelo reconhecimento da alteridade e afirmação da realização da dignidade humana pela garantia efetiva dos direitos humanos não implica em uma receita pronta, em uma fórmula mágica que de uma hora para a outra extinguirá a discriminação e a desigualdade. A existência de relações eqüitativas entre homens e mulher passa pela compreensão de que as desigualdades não são naturais, mas construções sociais e, portanto, passíveis de serem superadas. A conquista da igualdade não se dá por decreto, mas é um processo que deve mobilizar a todos e todas e que exige uma mudança de cultura, uma mudança de atitude em relação à vida e ao ser humano.

Dessa forma, a efetivação dos direitos humanos passa pelo reconhecimento do Outro, é a irrupção da alteridade nas relações humanas que dará conteúdo a dignidade humana. Reconhecer a alteridade implica no respeito as especificidades de cada ser humano. Seja homem ou mulher, o seu sexo biológico não pode determinar sua posição na vida social e as possibilidades de cada um e cada uma. A identidade do sujeito deve se constituir na relação com o Outro, distinto e livre. O Outro na relação de gênero é a superação da lógica binária que discrimina e hierarquiza as relações sociais entre homens e mulheres. Como pessoas humanas são portadores de dignidade e merecedores de uma vida digna e não há nada que justifique a violação dessa dignidade. O

encobrimento do Outro feminino, desumanizou o ser humano, transformou o Outro no objeto, no meio de realização individual. A sociedade de consumo exacerbou ainda mais a coisificação do humano, transformando nossa existência miserável. Somente a partir da reconstituição da exterioridade do Outro feminino que ocorre a possibilidade de libertação e de relações de gênero equitativas.

A emancipação de gênero como realização da dignidade humana implica no encontro de dois iguais, mas distintos. O encontro face-a-face, pessoa-pessoa que recria e revigora a existência, que traz a novidade e recupera a esperança e a aposta em uma sociedade mais justa e humana, onde homens e mulheres na proximidade sejam sujeitos protagonistas de Outras histórias. A nossa aposta é no humano e na capacidade criadora de gerar a real novidade na prática sistemática do *face-a-face*, a proximidade sem mediação, humano com outro humano, sem pretensão de apreensão ou compreensão, mas de encontro de distintos que possibilita condições para que cada um e cada uma possa pensar, refletir e vivenciar a profundidade e a criatividade de um ser livre.

Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. *Masculino/feminino: o que é o ser humano?* In: SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (SOTER). *Gênero e teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 203 a 216.

_____; MURARO, Rose Marie. *Feminino e masculino: uma consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

DEIFELT, Wanda. *Temas e metodologias da teologia feminista*. In: SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (SOTER). *Gênero e teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 171 a 186.

DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida da ética*. Vol. 1. São Paulo: Edições Loyola, 1977a.

_____. *Para uma ética libertação latino-americana: eticidade e moralidade*. Vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 1977b.

GROLLI, Dorilda. *Alteridade e feminino*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

_____. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html> Acesso em: 09/09/2011.

MULHER NO ESPAÇO DO FUTEBOL: UM ESTUDO A PARTIR DE MEMÓRIAS DE MULHERES

Márcia Cristina Furtado Ecoten¹
Berenice Corsetti²

Introdução

Depois de muito tempo de invisibilidade social feminina, as mulheres conseguiram chegar a espaços que, antigamente, eram destinados e permitidos apenas aos homens. Mas isso foi resultado de diversas lutas dos movimentos feministas, desde os séculos XIX e XX, que trouxeram avanços em relação às condições de vida da mulher. Tais conquistas podem ser consideradas como uma revolução em nosso tempo. O movimento feminista caracterizou-se pela luta em busca de diversos direitos para as mulheres, dentre eles direito à igualdade, acesso ao mercado de trabalho, direito ao voto, papel sexual da mulher, reivindicações e denúncias de violência contra a mulher, participação efetiva das mulheres na política e demais órgãos públicos, entre tantos outros.

Hoje vemos mulheres em posições que, até pouco tempo, eram improváveis, como na política, na direção de grandes empresas e de órgãos públicos e em tantos outros cargos que caracterizaram-se por ser destinados aos homens.

¹ Graduada em História. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

² Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Contato: bcorsetti@unisin.br.

As mulheres e o silêncio historiográfico

A história das mulheres é caracterizada por um grande silêncio historiográfico. Isso é bastante contraditório, já que muitos autores afirmaram, em distintos momentos, que “tudo é história”. Se temos a consciência de que “tudo é história”, porque as mulheres ficaram excluídas da história por um longo período de tempo?

Michelle Perrot (2007) afirma que há duas grandes explicações para esse ocultamento das mulheres frente à história. A primeira delas seria a pouca visibilidade feminina no espaço público, que foi o grande objeto de interesse, durante muito tempo. A segunda explicação seria o silêncio das fontes, pois, as mulheres deixavam poucos vestígios escritos ou materiais, pois tinham um acesso à escrita muito tardio, e suas produções domésticas eram prontamente consumidas ou dispersas.

Outro ponto importante para a ausência da mulher ao longo da história é que esta, durante muito tempo, foi vista e escrita sob a ótica masculina. Esta ótica privilegiava sempre a visão do homem, tratando a mulher apenas de forma generalizada. Perrot (2005, p. 17) reafirma isso: “É claro que falam das mulheres, mas generalizando. “As mulheres são...”, “A mulher é...”. A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas”.

Ainda segundo a autora, em várias sociedades, a invisibilidade e silêncio das mulheres era uma questão de ordem das coisas, pois isso era a garantia de uma cidade tranqüila:

[...] Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a stasis, a desordem. Sua fala em público é indecente. “Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão.” Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno (PERROT 2005, p. 17).

Para a autora, o silêncio mais profundo é o do relato, pois desde os primeiros historiadores, gregos ou romanos, na Antiguidade, este relato é baseado no espaço público, falando das guerras, dos reinados, dos homens, ilustres ou públicos. Isso também ocorria nas crônicas medievais e histórias de santos.

O pouco que havia de estudos sobre a mulher, a tratava como uma figura frágil e submissa, especialmente na Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. Até mesmo os livros infantis, lidos até hoje, trazem história de mulheres frágeis, protegidas por homens fortes e destemidos. A pesquisadora Jacqueline de Romani, no livro *O Lugar da Mulher* (1982, p. 64), deixa bastante clara essa situação:

As estórias infantis, sobretudo os contos mais clássicos, oferecem uma série de exemplos [...]. Basta lembrar-nos de Branca de Neve, Cinderela, A Bela Adormecida, dentre outros. O padrão de comportamento de homens e mulheres refletidos nestas estórias é, via de regra, o seguinte: A bela, frágil, doce e indefesa heroína “dorme” (literalmente no caso da Bela Adormecida, ou quase), e há um belo e forte herói, de preferência nobre, que passando por ali (os homens em geral passam galopando, indo e vindo, simbolizando o movimento), a encontra, desprotegida e cercada de perigos. Ele se apaixona por sua beleza e fragilidade, ela está salva, pois tem a sua proteção [...].

A autora segue sua exposição, lembrando que, ainda nestas estórias, as mulheres que são atuantes e decididas são sempre às vilãs, aquelas que merecem ser castigadas no final. Habitualmente, são as bruxas, megeras, feiticeiras e madrastas, que confrontavam a idéia de que o sexo forte era o masculino.

O silêncio reservado às mulheres era reiterado por diversos campos, como a religião, os sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Mas não podemos acreditar que as mulheres foram passivas a tamanha invisibilidade. Muitas delas, desde a antiguidade, tentaram romper com as regras impostas pela sociedade machista em que estavam inseridas. Mas foi século XIX que as mulheres foram se apropriando gradativamente do campo do

trabalho, em fábricas, escritórios e diversos outros locais, tidos como “masculinos”, o que fez com que, finalmente, fosse se desenvolvendo uma “consciência de gênero”.

A historiografia hoje

O aumento significativo de estudos que tratam a temática da mulher e ainda discussões de gênero decorre de diversos fatores que, de certa forma, se relacionam entre si. Fatores científicos, sociológicos e políticos fizeram com que a mulher virasse um “objeto de estudo”, tanto nas ciências humanas em geral, quanto na história. Este surgimento de uma História das Mulheres ocorreu, primeiramente, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, ainda na década de 60, e na França, na década de 70.

Como fator científico, podemos apontar as grandes transformações que o campo da História vem sofrendo, nos últimos anos. Como fator sociológico está a presença das mulheres na universidade. Houve um aumento significativo no número de mulheres que passaram a estudar e ainda, lecionar nestas instituições, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

A autora Maria Izilda de Matos (1997), na obra *Gênero em Debate*, nos mostra que foi na década de 70 que as mulheres “entraram em cena” e tornaram-se visíveis na sociedade e na academia. Foi nesta época que surgiram diversas novas pesquisas sobre o tema, fazendo com que os estudos sobre a mulher deixassem de vez a marginalidade em que se encontravam. Ganham espaço estudos sobre o trabalho feminino, principalmente o trabalho fabril. Isso porque o trabalho tinha um papel fundamental para a sobrevivência, e também por ocupar grande parte da vida cotidiana da humanidade.

Na década de 80, no Brasil, a produção a respeito das mulheres tratava abordagens variadas, analisando e problematizando aspectos distintos referentes à categoria “mulheres”. A *Revista Brasileira de História*, no ano de 1989,

publicou um número tratando especificamente o tema da mulher. A edição recebeu o título de “A mulher no espaço público” (v.9, n.18). Na apresentação deste número, a organizadora, Maria Stella Martins Bresciani dizia que a história das mulheres é uma “história de exclusão”. Falar sobre o tema, de agora em diante, era uma forma de se tentar reparar, em parte, todo o tempo em que as mulheres foram excluídas dos estudos históricos.

Matos (1997) afirma que, nas produções mais recentes e significativas, foram resgatados os estudos sobre poderes e as lutas femininas, procurando recuperar a atuação das mulheres no processo histórico, como sujeitos ativos, fazendo com que a idéia de mulheres passivas, ociosas e confinadas no espaço doméstico, passasse a ser contestada.

Hoje em dia, existem incontáveis estudos referentes às mulheres, abrangendo temáticas que, até pouco tempo atrás, eram vistas com preconceito. Este é o caso das mulheres no esporte, especificamente, no campo do futebol, uma temática não muito estudada, e que traremos a seguir.

A mulher no espaço do futebol

Com o avanço das conquistas feministas, alguns aspectos relacionados à vida da mulher, foram sendo tratados de forma mais aberta. Sua participação no esporte foi um destes aspectos, mas sempre rodeado de dificuldades e preconceitos. Como exemplo, podemos citar o futebol. Este esporte, desde sua origem, foi marcado por uma maciça presença masculina. Como este espaço não é apenas um espaço esportivo, mas também social, os valores da sociedade tiveram um reflexo marcante na constituição da idéia de que futebol não era um espaço feminino.

A discussão entre espaços femininos e masculinos vem sendo trabalhada ao longo do tempo, nas mais diversas sociedades. Essa dicotomia sempre existiu, e a própria sociedade, especialmente o meio familiar, até nos dias de hoje, faz com que

ainda exista esse tipo de distinção. Este aspecto pode se reafirmado por um depoimento dado em 2004, pelo então técnico da Seleção Brasileira Feminina de Futebol, Renê Simões. Na véspera da partida final dos Jogos de Atenas, o técnico deu uma declaração a uma emissora de televisão, pedindo desculpas a suas três filhas, por nunca ter lhes dado de presente uma bola de futebol, e por nunca tê-las ensinado a jogar.

As mulheres sempre estiveram envolvidas neste esporte, no Brasil, de diversas formas, tanto nos bastidores, como jogadoras amadoras. O esporte, inicialmente, tinha um caráter mais social, pois era um divertimento das elites brasileiras. Fazia parte dos “eventos” de domingo.

Capellano (1999, p. 28-29), nos mostra que as mulheres tiveram um papel precursor em relação às torcidas de futebol. O termo “torcer” foi incorporado ao futebol brasileiro devido ao modo como as moças das boas famílias se comportavam nestes eventos.

Foram as mulheres, aliás, que consagraram a expressão “torcer”. Como não ficava bem para uma dama se descabelar, gritar, chorar, com seu time de coração, elas levavam para os estádios pedaços de pano, os quais torciam durante as partidas para aliviar a tensão. O habito as fez ficar conhecidas como “torcedoras” e não demorou muito para o termo ser adotado para designar todos aqueles que compareciam com frequência às partidas no intuito de incentivar as equipes.

Mas à medida que o futebol foi se popularizando no Brasil, houve uma mudança radical em relação ao esporte e aos espectadores das partidas de futebol. Saíram de campo os jogadores vindos das famílias mais abastadas, e entraram em cena jogadores que eram escalados por seu talento, e não por seu sobrenome. Com isso, a elite deixou os gramados e também as arquibancadas, mas não o futebol, ela passou então a ter outra forma de participação, controlando e dirigindo os clubes. Mesmo com a mudança de “estilo” dos espectadores, as mulheres continuaram acompanhando

o futebol, claro que não mais as mocinhas da aristocracia, mas “outras mulheres”.

Gradativamente, as mulheres passaram das arquibancadas para os gramados. Em 1940 já havia notícias de partidas de futebol disputadas por mulheres³. Mas nesta época, viviam-se tempos de autoritarismo político no Brasil, e a heugenia fazia do corpo uma questão de Estado. Era preciso mulheres com corpos saudáveis para gerarem filhos saudáveis, contribuindo assim com a Nação.

Depois disso, aos poucos, o futebol praticado por mulheres foi se consolidando no país, com a criação de times femininos e também da Seleção Brasileira Feminina de Futebol. Mesmo com as conquistas que as “meninas do Brasil” alcançaram o futebol feminino ainda enfrenta muitos problemas. Além da discriminação, há a falta de patrocínio aos times e às jogadoras, em contraste com o futebol masculino, que nos faz conviver com cifras cada vez mais assustadoras.

Mas e a mulher como torcedora de futebol? Aos poucos, as mulheres foram ganhando espaço no campo de futebol, como torcedoras, como entendedoras e como debatedoras do até então “esporte de homem”. Hoje em dia vemos mulheres em diversos espaços do esporte, como jogadoras, como jornalistas esportivas, como árbitras, como técnicas, espaços estes, inimagináveis até bem pouco tempo atrás.

Segundo a autora Leda Maria da Costa (2007, p. 22), nunca o termo “futebol é coisa de homem” esteve tão em baixa. Para ela, a mulher como “ser que torce” está se tornando cada vez mais comum em nosso meio, tanto em espaços como as arquibancadas

³ Mesmo antes de 1940, já havia registros de partidas disputadas entre mulheres no Brasil. O historiador José Sebastião Witter afirma, na década de 90, em nota de rodapé ao texto *Breve História do Futebol Brasileiro*, que o primeiro jogo feminino que se tem notícia foi disputado em 1913, entre os times dos bairros da Cantareira e do Tremembé, em São Paulo.

dos estádios, quanto nos espaços virtuais da internet. Ela nos mostra que: “Em grupo ou isoladas, o fato é que as torcedoras de futebol vêm ganhando visibilidade, estimulando, desse modo, novas formas de composição identitária feminina, assim como, criando um público apreciador e consumidor de futebol que traz para esse esporte diferentes demandas e significados”.

Assim como em tempos mais antigos, ainda há, hoje em dia, uma série de preconceitos quanto à mulher que gosta de futebol. Para os homens, parece impossível que uma mulher possa gostar do jogo em si e as acusam de estarem atentas ao esporte apenas por interesse em jogadores, como se elas não fossem capazes de observar, além da beleza de determinado jogador, sua capacidade técnica também. Outra questão preconceituosa é a referência que fazem a feminilidade destas mulheres, colocando em dúvida sua opção sexual.

Nos dias de hoje, há um infinito número de torcidas organizadas especificamente femininas espalhadas por todo o país. Como exemplo, temos a Jovem Fla Pelotão Feminino (Flamengo – RJ), Dragões da Real (São Paulo Futebol Clube – SP), Galoucura Feminina (Atlético Mineiro – MG), Camisa 12 (Vasco da Gama – RJ), Mulheração (Volta Redonda – RJ), Gatas da Fiel (Paysandu – Pará), Força Feminina Colorada (Sport Clube Internacional – RS), entre outras.

Enfim, em se tratando de um país onde o futebol tem relação direta com o sentimento de identidade nacional, temos que pensar o quanto ainda precisa ser conquistado pelas mulheres dentro desse “campo”. O futebol é um espaço de sociabilidade e de liberdade, onde as mulheres também têm seu lugar.

Memórias de mulheres torcedoras de futebol

Como instrumento de pesquisa, montamos um roteiro de entrevistas semi-estruturado, para contemplarmos mais especificamente os aspectos que nos interessavam. Nosso objetivo

foi o de compreender como se deu o processo de construção de identidade da mulher torcedora de futebol. Para isso trabalhamos com questões referentes ao surgimento e o significado dos clubes em suas vidas, as relações familiares e sociais relacionadas com seus clubes de futebol.

Apresentamos a elas ainda perguntas a respeito dos rituais de cada uma na hora de torcer, suas alegrias e tristezas ao longo de suas trajetórias como torcedoras e seus ídolos de referência. Trouxemos ainda uma questão especificamente sobre a mulher, perguntando o que cada uma delas pensa sobre a participação da mulher no espaço do futebol⁴.

Selecionamos cinco colaboradoras, tentando abranger diferentes faixas etárias, ocupações e relação com os clubes. Nossa faixa etária variou entre 27 e 61 anos de idade. Quanto às ocupações, entrevistamos duas funcionárias de universidades, uma secretária e uma professora. Contamos ainda com a participação de uma funcionária de um clube de futebol, que trabalha a 37 anos no clube. Para finalizarmos, entrevistamos duas gerações de uma mesma família, mãe e filha, que trabalham como voluntárias em ações de outro clube.

Com estas entrevistas percebemos semelhanças nas respostas de algumas perguntas. As mais comuns foram em relação ao surgimento do clube em suas vidas e ainda a respeito das relações familiares. Estas duas questões estão diretamente relacionadas uma à outra, pois todas elas torcem para seus clubes em função destas relações familiares e sociais. A maioria delas nos apresentou a família como fator fundamental para a escolha do clube. Apenas em uma delas esta relação se deu de forma diferente, pois a escolha do clube se deu por conta de relações de amizade, e não familiares.

⁴ Devido às dimensões deste artigo, não traremos citações das falas de nossas colaboradoras.

Quanto ao significado dos clubes em suas vidas, obtivemos diversas respostas. Elas fazem referência à garra, à história do clube, suas raízes, à paixão, o orgulho e trabalho.

Para tentarmos perceber o envolvimento de cada uma delas com os jogos de seus times, apresentamos uma questão referente aos rituais de torcedoras de cada uma delas. Aqui, as respostas foram bastante vastas, pois cada uma delas apresenta características diferentes do ato de torcer. Uma delas destacou sua “evolução” como torcedora, pois foi ficando mais participativa ao longo dos anos. Outra nos diz que não é muito religiosa, mas que mantém um altar em casa, com divindades que ela acredita, e que faz oferendas em dias de jogos importantes.

Mãe e filha nos mostraram características semelhantes em relação às formas de torcer, certamente por sempre assistirem aos jogos de seu time juntas, normalmente no estádio. Ambas fizeram referência a certos “amuletos”, como camisetas e roupas do time que torcem e ainda portões de entrada no estádio (alguns dão sorte, outros não). Nossa funcionária de clube normalmente trabalha durante os jogos, mas também demonstra certos rituais, como o de sempre usar roupas e acessórios na cor do time, mesmo quando está de folga. Ela destacou ainda a preparação para o dia de jogos importantes – a concentração em família.

Pudemos perceber ainda que as memórias relacionadas às alegrias e tristezas fazem referência às conquistas mais recentes dos times, pois a maioria delas nos fala dos últimos títulos conquistados por seus clubes. Já em relação às tristezas, elas apontam algumas derrotas, especialmente contra rivais. Uma delas nos diz claramente que perder pra um time qualquer, tudo bem, mas perder para o rival é inaceitável. Quanto aos ídolos, as respostas, de forma resumida, nos trazem a presença de jogadores vitoriosos e com características semelhantes, como liderança, caráter, seriedade.

Nossa última pergunta foi a que tratava especificamente da questão da mulher no espaço do futebol. Todas elas destacam que houve evolução nos últimos tempos, mas que ainda há muito a ser

conquistado e que o preconceito em relação à participação das mulheres neste campo ainda é grande. Uma delas faz uma comparação entre os dias de hoje e a época de sua mãe, que era frequentadora de jogos de futebol, pois o marido era goleiro de um time. Nesta fala, temos a confirmação do que apontamos anteriormente, pois nossa entrevistada reafirma que o jogo de futebol era um acontecimento social e que as mulheres participavam dele sim, mas sempre acompanhadas.

Outra colaboradora diz que as mulheres estão cada vez mais conquistando espaços, não só no futebol, e que isso assusta os homens. Ela afirma ainda que as mulheres não conseguem mais espaço no futebol, profissionalmente falando, porque os homens fecham as portas para elas.

Nas respostas surgiram ainda lamentos pelo pouco número de torcedores para o futebol feminino. Mas comemoram o espaço conquistado nas arquibancadas e também dentro dos clubes, em ações sociais e até mesmo nos Conselhos Deliberativos de alguns clubes.

No final das entrevistas deixamos que cada uma delas fizesse alguma consideração que achasse importante e que não havia sido contemplada nas perguntas apresentadas. Nossa colaboradora que trabalha em um clube de futebol a muitos anos, destaca as mudanças que o futebol vêm sofrendo ao longo dos anos. Para ela, a competição monetária e as grandes cifras acabaram estragando o esporte, pois o foco não é mais o futebol em si, mas sim o dinheiro.

Duas de nossas entrevistadas falaram ainda de sua preocupação com a violência nos estádios, e ainda sobre a rivalidade exacerbada entre a torcida dos clubes. Como positivo, destacaram as campanhas vinculadas na imprensa, que vêm contribuindo para a diminuição da violência nos estádios. Uma delas apontou a presença de crianças nos campos de futebol como fator de conscientização contra a violência.

Considerações finais

Em nossos estudos, percebemos que a mulher sempre fez parte do universo futebolístico, mas inicialmente, este papel era desempenhado de forma discreta, como agentes de um evento social, tal qual ocorria no início do século XX. Aos poucos, fomos percebendo mudanças quanto a esta participação. Com o tempo, as mulheres passaram a gostar, a entender e a jogar futebol, ato que foi inclusive proibido pelo governo de Getúlio Vargas.

Em relação ao campo específico da torcida, pretendíamos verificar como se construiu a identidade clubística destas mulheres. Para isso, trabalhamos com um roteiro de entrevistas, previamente estruturado, que abrangia questões-chaves para tal compreensão.

A pesquisa nos oportunizou perceber que a ligação com seus clubes, na vida de cada uma delas, esteve diretamente vinculada à família e às relações de amizade. Normalmente os pais eram torcedores, ou amigos muito próximos, que passaram esta paixão adiante. Para algumas, a reafirmação desta paixão ocorreu no momento em que tomaram conhecimento da história do clube e suas raízes históricas.

Hoje em dia vivemos tempos em que tudo é muito fugaz, passageiro, mas isso não pode ser aplicado à relação de um torcedor com seu clube do coração. Todas as nossas entrevistadas reafirmaram em seus depoimentos a sua identidade clubística, explicando inclusive que tal escolha nunca foi questionada.

A categoria de análise onde obtivemos mais amplitude nas respostas foi a que tratou do significado dos times na vida de cada uma delas. Elas fizeram referência à garra, à história do clube, suas raízes, à paixão, ao orgulho, ao trabalho e, ainda, às relações que o futebol estabelece entre as pessoas.

Nossas entrevistadas ainda nos falaram sobre seus rituais de torcedoras. Essa questão trouxe à tona toda a superstição que está ligada ao futebol. Cada uma delas, a sua maneira, demonstrou que o “torcer” tem diferentes modos de se concretizar. Algumas têm

rituais religiosos, mesmo com santos, digamos, “alternativos”, outras demonstram sua superstição através de roupas, camisetas, ou apenas peças de roupas na cor dos times.

Outros questionamentos foram a respeito da admiração pelos ídolos e suas alegrias e tristezas. Todas elas fizeram referência grandes ídolos de seus times. Ficou bastante claro o porquê do destaque para estes jogadores, normalmente capitães em épocas vitoriosas dos times. Os ídolos apontados por nossas colaboradoras apresentavam características em comum, apontadas por nossas entrevistadas, como liderança, bom caráter, humildade, cultura e também pela beleza.

Trabalhar com a temática do futebol nos fez perceber o quanto este esporte já faz parte da vida das pessoas, especialmente, das mulheres. Vivemos tempos em que as mulheres além de torcedoras de seus clubes, gostam, entendem e discutem futebol. É uma pena que isso ainda seja visto com preconceito pela ala masculina, pois, para eles, uma mulher não pode simplesmente gostar de futebol e muito menos entender.

Temos muitas críticas ao futebol de hoje em dia, especificamente referente às transações milionárias de jogadores. Para nós, o futebol, há muito tempo deixou de ser um esporte popular. Prova disso são os preços dos ingressos nos estádios. Mas não podemos negar o fascínio e a paixão que tal esporte desperta nas pessoas. É justamente esta paixão e este fascínio dos torcedores que movem o futebol hoje em dia.

Trabalhar com as memórias destas mulheres torcedoras nos fez perceber que o ato de torcer é individual, mas ao mesmo tempo é algo coletivo, pois todas elas, diferentes entre si, se tornam tão iguais quando se trata do seu amor por um time de futebol. Iguais a nós também, pois à medida que íamos conhecendo suas histórias, íamos nos reconhecendo naquelas falas, e percebendo que, quando se lida com paixões, somos todas (os) muito parecidas (os).

Referências bibliográficas

BASSANEZI, C. *Virando as páginas, revendo mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CAPPELLANO, R. *O torcedor de futebol e a imprensa especializada*. Juiz de Fora: UFJF, 1999.

FILHO, Mário Rodrigues. *O Negro no Futebol Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 25, nº 50, dez. 2005. p. 315-328.

MATOS, M. I. S. de. Outras Histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: MATOS, M. I. S. de; SOLER, M. A. (orgs.). *Gênero em Debate: Trajetória e Perspectivas na Historiografia Contemporânea*. São Paulo: Educ, 1997, p. 85-114.

MELO, V. A. *Mulheres em movimento: a presença feminina nos primórdios do esporte na cidade do Rio de Janeiro (até 1910)*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, nº 54, 2007, p. 127-152.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, E. J. L. de. *As relações entre lazer, futebol e gênero*. 2001. 125 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.

ROMANI, J. P. de. *Mulher: natureza e sociedade*. In: LUZ, Madel (org.). *O lugar da Mulher*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 59-71.

O ROSTO DAS MÃOS DE QUEM TRABALHA NO CAMPO DO ARTESANATO

Márcia Regina Becker¹

Edla Eggert²

O título desse texto enuncia a palavra rosto assim como o tema da edição desse ano do Corredor das Ideias que também traz em seu tema a palavra: “Nosso rosto Latinoamericano. As experiências. As culturas.” Nessa perspectiva gostaríamos de traçar algumas considerações iniciais sobre *rostos*:

O modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a idéia do Outro em mim, chamamo-lo, de fato, rosto. Esta maneira não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e **ultrapassa a imagem plástica** que ele me deixa, a idéia à minha medida e à medida do seu ideatum – a idéia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas kath'auto. **Exprime-se.** (LEVINAS, 1980, p. 38. grifos nossos)

Rosto é, então, a maneira como o Outro se apresenta, e nesse sentido não se resume a uma parte do nosso corpo físico e, sim, é como alguém a quem podemos acolher, deixando que tome a palavra para nos dizer, pedir ou propor. A linguagem é o que assume a forma desse rosto, desse Outro. Deste modo, o *rostos* vai aparecendo como linguagem e discurso, verbal ou não, pois

¹ Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq na UNISINOS e estudante de graduação do curso de Pedagogia.

² Pesquisadora Bolsista Produtividade nível 2 e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação na UNISINOS

sabemos como os gestos e, às vezes, os profundos silêncios podem ser reveladores.

É com essa compreensão de *rosto* que queremos explicar o sentido a que empregamos essa palavra no título para esse texto que gira em torno do projeto de pesquisa: *A narrativa de processos autoformadores de tecelãs – construindo novos debates para EJA* que tem como campo empírico um atelier de tecelagem, no qual assume *rosto* um grupo de mulheres tecelãs³.

Tal *rosto* requer ser acolhido em suas complexidades, ou seja, situando-o num trabalho que não é industrial ou fabril e sim artesanal. Ao longo do texto abordaremos algumas questões que giram em torno deste campo de trabalho e as implicações dele com a educação formal.

Propor-se a estudar os saberes do artesanato é antes de qualquer coisa adentrar num campo pouco estudado na academia, por isso um mínimo de conhecimento histórico da constituição desse trabalho se faz necessário para compreendermo-lo na contemporaneidade.

Podendo ser possível, num primeiro momento, intuir um *rosto* feminino, hipótese essa que será comprovada por meio de uma pesquisa de dados a ser representada, neste texto, por meio de números que nos darão a dimensão, ou melhor, o *rosto* do artesanato no Rio Grande do Sul (passaremos a usar RS) e que pretendemos apresentar mais adiante.

³ Essa pesquisa é financiada pelo CNPq por meio da bolsa produtividade e da bolsa de Iniciação Científica. Além de projetos menores de um edital do universal e do Edital CNPq Gênero, mulheres e feminismos (2008-2011) com um projeto intitulado: O processo (auto)formador de trabalhadoras no artesanato gaúcho.

O artesanato, trabalho ontem e hoje

Se colocarmos o artesanato num plano histórico, ele é uma manifestação que ocorre em muitos povos existentes pelo mundo, sendo que, a Antropologia, a Arqueologia e a História podem nos fornecer subsídios sobre o assunto. Sobre definições e a evolução do artesanato, o brasileiro e professor de história do artesanato José Pereira (1979) indica que nos primórdios, na Austrália, existiam tribos unicamente dedicadas a determinados ofícios que se diferenciam entre os homens que se dedicavam no fabrico de canoas, lanças e etc. e as mulheres que se dedicavam a cestaria e a construção de cabanas; no continente africano também são encontrados traços de manifestações do artesanato como um sistema de produção⁴.

Na Antiguidade os povos: egípcio, babilônio, grego e romano cada qual deixaram seu legado por meio deste campo de trabalho que com seu desenvolvimento vai permitir a invenção de novas técnicas e tecnologias. Os egípcios contribuíram em especial na tecelagem e na tapeçaria. Os babilônios deixaram um legado histórico de um conjunto de leis chamadas de Código de Hamurab que regulamentava todo tipo de atividade de trabalho, inclusive o artesanato. Na Grécia,

o trabalho se organizava sob a forma de indústria doméstica, de que são exemplos a fiação e a tecelagem, a costura, o bordado e a tapeçaria como atividades femininas, assim como a marcenaria e a confecção de calçados eram atividades masculinas (PEREIRA, 1979, P. 25).

Podemos observar a clara divisão sexual do trabalho nessas sociedades antigas em especial na Grécia. Essa divisão parece se

⁴ O artesanato é entendido como um sistema de produção distinto do sistema de produção industrial.

fortalecer mais ainda a maneira que o artesanato⁵ se desenvolveu a partir de Roma: se estruturando em corporações já no tempo do Império Romano e depois na Idade Média onde, segundo Richard Sennett em *O Artífice* “o homem do ofício artesanal não aceitava as mulheres como membros das guildas, embora cozinhassem e limpassem na casa das oficinas” (2009, p. 72). Esse autor nos fornece uma compreensão de como a Igreja desempenhou um importante papel ao delegar às mulheres determinadas atividades artesanais:

Em suas origens a doutrina da Igreja geralmente considerava o tempo livre como uma tentação, o lazer, como um convite à indolência. Esse temor aplicava-se particularmente às mulheres. Eva encarnava a tentação, distraíndo o homem do seu trabalho. Os patriarcas da Igreja consideravam as mulheres especialmente tendentes à licenciosidade sexual se nada tivessem para ocupar as suas mãos. Este preconceito deu origem a uma prática: a tentação feminina podia ser combatida através de um artesanato específico, o da agulha, fosse na tecelagem ou no bordado, mantendo permanentemente ocupadas as mãos das mulheres SENNETT, 2009, P. 71, 72).

A Igreja traçou o destino das mulheres como as responsáveis pelo pecado no mundo⁶. Mantê-las ocupadas se constitui até hoje em uma importante aprendizagem e de certa forma traz retorno financeiro, uma vez que o trabalho doméstico e esse tipo de atividade manual não são considerados um trabalho produtivo. Quando chega a Revolução Industrial, muitas mulheres acabam se ocupando sozinhas do trabalho doméstico permitindo aos homens o trabalho fora de casa, no entanto, segundo a historiadora francesa Delphine Gardey:

⁵ Talvez fosse mais apropriado o uso de trabalho artesanal ou trabalho manual ao falarmos nessa época, pois a palavra artesanato vem a existir nos dicionários de várias línguas apenas no início do sec. XX.

⁶ Ivone Gebara, considerada por nós como a teóloga mais importante que o Brasil possui constrói um argumento significativo sobre a fenomenologia do mal feminino.

é necessário insistir no fato de que trabalhar em casa não era uma garantia de disponibilidade para cuidar das crianças ou dos afazeres domésticos – que se pense no trabalho incessante das camponesas ou na extrema precariedade da remuneração dos trabalhos de agulha, obrigando geralmente a oito ou nove horas de trabalho contínuo (GARDEY, 2003, p. 43).

As mulheres muito mais do que os homens, se ocupam e sempre se ocuparam desse artesanato específico ligado ao tecido e a agulha e ter esse conhecimento histórico nos ajuda a entender um pouco melhor o artesanato na contemporaneidade.

No RS em relação à tecelagem manual a atividade de tecer fazia parte da rotina das mulheres dos primeiros portugueses que se estabeleceram pouco antes mesmo do século XVIII no RS. Todo serviço doméstico, o cuidado dos filhos, o provimento de vestimentas para toda a família dependia exclusivamente das mulheres.

A fixação da tecelagem doméstica no interior é uma continuidade dos diversos fazeres da casa, unindo-se aos trabalhos do campo, onde a mulher assume os cuidados da família, da cozinha e do artesanato de subsistência, onde se inclui a tecelagem pelo seu sentido primeiro de útil e de necessário (LODY, 1983, p. 14).

Quando inicia a industrialização no Brasil e vão surgindo as primeiras indústrias têxteis Saffioti (1981), observa que nessas fábricas é abrigado um grande número de mulheres trabalhadoras por que:

a sofisticação tecnológica da indústria tem minado, grandemente, a ideologia de que a mulher apresenta **mais habilidade manual** para desempenho de tarefas minuciosas, do tipo das que têm lugar em indústrias têxteis de baixa densidade capital (SAFFIOTI, 1981, p. 21) Grifo nosso.

No entanto, na medida em que, nessas mesmas indústrias os teares manuais cedem lugar para teares mecânicos, as mulheres vão deixando seus postos para os homens. Outra leitura que podemos fazer nessa divisão sexual do trabalho é a relação tecnológica que

está posta, uma vez que, se atualmente os homens estão relacionados muito mais com as tecnologias de ponta o que é feito manualmente segue como trabalho majoritário das mulheres.

Assim construímos pistas em torno das atividades artesanais praticadas pelas mulheres como: bordar, tecer, trançar, costurar que são algumas atividades que, em grande medida, figuram no artesanato que as mulheres praticam hoje⁷.

O artesanato no Brasil

Atualmente temos alguns dados preliminares fornecidos pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior⁸, organizados juntamente com o Programa do Artesanato Brasileiro (PAB) e do Sistema de Informações Cadastrais do Artesanato Brasileiro (SICAB) em que o artesanato no Brasil, serve como fonte de renda para milhares de famílias. Sendo 8,5 milhões de pessoas cadastradas e desse número total 80% são mulheres. Quase 90% do total moram em zona urbana bem como realizam suas atividades na própria residência, 49% comercializam seus produtos na própria residência e ainda, 52% recebem menos de um salário mínimo nacional.

Os dados apontam que grande parte da realização da atividade relacionada ao artesanato no Brasil é praticada por

⁷ Não queremos com isso dizer que as mulheres não praticam outros tipos de artesanato que não estejam ligados ao tecido e a agulha, mas quando visitamos feiras de artesanato podemos observar o grande contingente de mulheres apresentando sua produção artesanal ligada a tecelagem, a costura, ao bordado, ao tricô, ao crochê, ou seja, ligado a um artesanato específico: o da agulha e do tecido.

⁸ Durante a nossa pesquisa observamos a carência de uma sistematização de dados sobre o setor artesanal em nível nacional. Em contatos realizados com a coordenação do Programa do Artesanato Brasileiro – PAB obtivemos a informação de que um novo levantamento de dados esta sendo realizado a partir de cada unidade federativa e será unificado e disponibilizado até 2012.

mulheres. Por isso também quando visitamos uma feira de artesanato observamos que perduraram os tipos de artesanato que sempre foram realizados muito mais por mulheres do que por homens. No México onde o artesanato também é muito praticado a pesquisadora Eli Bartra desenvolve estudos sobre a arte popular e argumenta:

El Arte popular es toda aquella creación plástica, visual, de los grupos mais pobres del mundo. Sabido es que los más pobres de entre los pobres son las mujeres, luego entonces es um arte fundamentalmente de las mujeres (Bartra, 2004, p. 10)

Por meio de pesquisas realizadas nos últimos anos⁹, hoje sabemos que o trabalho feminino costuma ser desvalorizado em relação ao mesmo trabalho realizado pelos homens, fato consubstanciado nos salários consideravelmente inferiores que as mulheres recebem em relação aos auferidos pelos homens quando desenvolvem as mesmas funções. Essa desvalorização ocorre tanto no espaço público quanto na esfera privada. O trabalho de dedicação às atividades domésticas tanto é desvalorizado que muitas vezes hoje ainda não chega a ser reconhecido como trabalho. Suspeitamos que o trabalho artesanal (o artesanato) se insere também nesses moldes. Já não escutamos alguma vez que artesanato é “coisinha de mulher”, em tom de ironia? São suspeitas e perguntas que cabem ser feitas e merecem nossa atenção uma vez que o campo do artesanato passou a ser predominantemente feminino e por isso entendemos ser necessário um olhar analítico pelo viés do gênero e da hermenêutica feminista¹⁰ que tem por princípio a suspeita sobre a verdade universal e a homogeneização das ideias.

⁹ Heleieth Saffioti e Helena Hirata são pesquisadoras que realizam estudos sobre o trabalho praticado por homens e mulheres com o viés da análise de gênero.

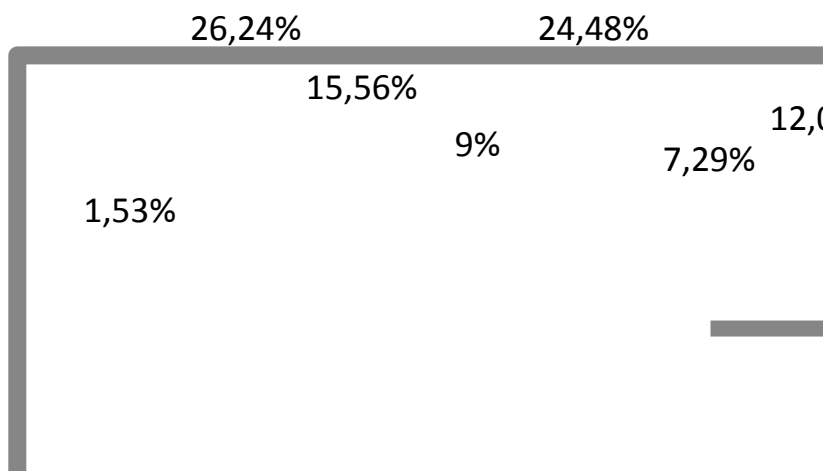
¹⁰ Sobre a hermenêutica feminista conferir o artigo de Márcia Paixão e Edla Eggert (2011).

O artesanato no RS

Realizamos um levantamento sobre o artesanato no RS e a metodologia adotada para esse levantamento se fez por meio de uma consulta aos dados fornecidos pela Casa do Artesão, localizada em Porto Alegre e que é a entidade responsável pelo cadastramento dos artesãos no RS.

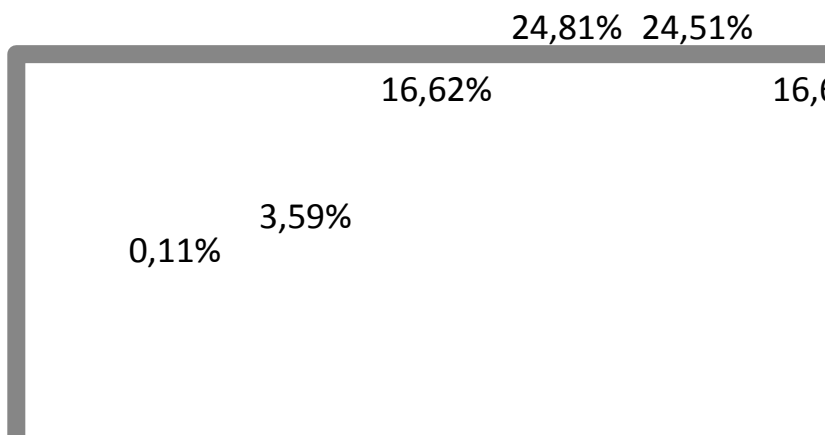
Dos dados fornecidos pela Casa do Artesão (em março de 2011) sobre o artesanato no RS temos um total de artesãos cadastrados de: 74.147 sendo que 57.835 são mulheres e apenas 16.312 são homens o que corresponde a 78% de mulheres e 22% de homens; já em relação aos níveis de escolaridade podemos constatar que cerca de 50% do total de cadastrados não concluíram seus estudos até o ensino médio e a maioria dos artesãos está entre os trinta e um anos de idade e os setenta anos de idade. A seguir apresentamos duas tabelas que sistematizam os dados coletados sobre o artesanato no RS.

Gráfico 1 – Níveis de escolaridade dos artesãos do RS



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Casa do Artesão de Porto Alegre

Gráfico 2 – Idade dos artesãos no RS



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Casa do Artesão de Porto Alegre

Ainda a partir de conversas informais e preliminares com extencionistas da EMATER¹¹ no RS há uma suspeita que no meio rural existe um grande contingente de mulheres trabalhadoras rurais que não possuem a carteira de artesão por determinados entraves legais e por isso não entram nos números que apresentamos anteriormente. Certamente o número poderia ser maior se de fato todas as pessoas que praticam artesanato pudessem ser contabilizadas no RS o que nos leva a pensar que o número de mulheres nos dados sobre o artesanato no RS seria ainda maior.

Com os dados fornecidos pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e dos dados levantados sobre o artesanato no RS, podemos observar que, tanto em nível nacional como em nível estadual a maioria do total de artesãos são mulheres, o que quer dizer que o rosto das mãos que trabalham nesse campo é um rosto feminino.

¹¹ Participação na reunião regional do artesanato do Vale do Rio Caí no dia seis de julho deste ano na cidade de Harmonia, RS.

Considerações finais

Vimos por meio dos dados levantados que o rosto das mãos que trabalham no campo do artesanato é um rosto feminino. Vimos também que historicamente as mulheres foram destinadas/ensinadas a se ocuparem de atividades, ou seja, de determinados tipos de atividades entendidas como trabalhos manuais. Para não esquecerem de que não devem passar nenhum tempo sem fazer nada, pois o tempo livre era visto como algo muito perigoso para a alma feminina.

Durante os primeiros encontros com o grupo de mulheres tecelãs, no atelier de tecelagem, a pesquisadora e coordenadora da pesquisa, Edla Eggert, se deparava com um recorrente desabafo das tecelãs que girava em torno da educação de jovens e adultos – a EJA. E, o que ficou evidenciado foi a existência de uma proposta de EJA com dificuldades de acolher mulheres trabalhadoras adultas: “*a constatação de que todas as presentes naquele atelier tiveram experiências de exclusão chamou a atenção*” (EGGERT, 2008, p. 432). Entendemos que, ali estava o rosto das tecelãs chamando a nossa atenção por algo que a educação formal de ensino ainda não conseguiu pensar e elaborar em termos de um projeto curricular direcionado para o campo do artesanato praticado por mulheres.

Fulvia Rosenberg (2002) ao retratar a educação de mulheres jovens e adultas no Brasil chama a atenção para as necessidades específicas de mulheres adultas que procuram à escola e que pouco ou quase nunca são consideradas pelas instituições escolares:

[...] menor liberdade de locomoção; cansaço decorrente da justaposição ou sobreposição de jornadas de trabalho; disponibilidade subjetiva para realizar atividades fora de casa que possam competir com seu papel familiar (ROSENBERG, 2002, p. 34).

Ainda existem muitas limitações e dificuldades especificamente enfrentadas por parte das mulheres. Mesmo que o nível de escolaridade das mulheres tenha se elevado nos últimos

anos e em parte tendo ultrapassado os anos de escolaridade dos homens conforme Rosenberg (1994) e Nogueira (2003), as mulheres principalmente de baixa renda ainda apresentam dificuldades no acesso à escola. E de uma escola que seja sensível a vida dessas mulheres.

Temos visto que o ensino técnico integrado ao ensino básico e médio (PROEJA) está surgindo como possibilidade para jovens e adultos elevarem o nível de escolaridade e estudarem um ofício. No entanto, no RS não existe nenhum projeto curricular na modalidade PROEJA voltado para o campo do artesanato¹² uma vez que os dados nos apontam para quase cinquenta por cento de artesãs no Estado que não chegaram a concluir seus estudos até o ensino médio.

Procuramos nesse texto apresentar dados sobre o artesanato no RS e também no Brasil para ampliarmos o caminho de uma análise em processo. Verificamos por meio desses dados que o rosto neste campo de trabalho assume uma forma feminina, o que nos motiva a seguir estudando esse campo de trabalho que entendemos promissor para os estudos da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BARTRA, Eli (Org.). *Creatividad invisible: mujeres y arte popular en América Latina y Caribe*. Xochimilco: Universidade Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2004.

¹² Em pesquisa realizada por meio de dados fornecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica dos cursos existentes nos Institutos Técnicos Federais onde o programa do PROEJA é desenvolvido encontramos a realização de apenas três cursos técnicos em artesanato. Esses cursos ocorrem na Região Nordeste do país, ou seja, um em Maceió e os outros dois no Maranhão. O Estado do RS, que é onde conhecemos vários grupos de artesanato, e que é o Estado onde nos localizamos, não apresenta nenhum curso técnico em artesanato na modalidade PROEJA.

EGGERT, Edla. Ateliers e salas de aula: produções metodológicas. In: QUARTIEIRO, Elisa M; SOMMER, Luís H (orgs). *Pesquisa, Educação e Inserção Social: Olhares para a região sul*. Canoas: Edit. ULBRA, 2008. p. 429-438

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria Comércio Exterior. *Programa Do Artesanato Brasileiro*. Disponível em: <www.encomex.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1259344319.pps>. Acesso em: 13 de jan. 2010

_____. *Programa Do Artesanato Brasileiro*. Disponível em: <www.encomex.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1241643801.pps> Acesso em: 13 de jan. 2010.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LEVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LODY, Raul Giovanni. *Artesanato brasileiro*: Tecelagem. 1. ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares*. In: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90

OLIVEIRA, Carlos F; VEIGA NETO, Alípio Ramos. A negociação do artesanato nordestino nos mercados internacionais. *Revista Alcance*, Itajaí. v. 15, n. 03, p. 291 – 305, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/ra/article/viewFile/761/615>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

PAIXÃO, Márcia; EGGERT, Edla. *A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres*. In: EGGERT,

Edla (org). Processos educativos no fazer artesanal de mulheres no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PEREIRA, José C. Artesanato: definições e evolução. Brasília: MTB, 1979

ROSENBERG, Fulvia. A Educação de Mulheres Jovens e Adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica. Mulher Brasileira é Assim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62

SAFFIOTI, Heleieth. Do Artesanal ao Industrial: a exploração da mulherer. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981

SENNETT, Richard. *O Artífice*. São Paulo: Record, 2009.

AS TRÊS FACES DA FÊNIX

Ana Manuela Farias Régis¹

Ursula Rosa da Silva²

Resumo: A Fênix é conhecida como uma ave mitológica, que ressuscita das próprias cinzas, a qual, nos quadrinhos americanos, é o alter-ego da telepata Jean Grey, a personagem que melhor representa o papel da mulher sob o olhar masculino. Jean Grey possui três fases e três faces dentro de toda sua trajetória nos quadrinhos, ela era a mulher desejável, cobiçada por dois personagens, Logan (vulgo Wolverine) e Scott (vulgo Ciclopes). Sua aparência, sua submissão como mulher perfeita, caiu no gosto popular, no entanto, quando ela, sozinha salva toda a equipe dos X-men, aparece, pela primeira vez, o seu primeiro alter-ego. A Fênix, seu primeiro alter-ego, é uma personagem com poderes ilimitados, questiona as ordens vindas dos homens, no entanto, ainda assim, era submetida a elas. Então surge a terceira fase da Fênix, conhecida como a Fênix Negra seu segundo alter-ego, uma mulher que é puro sentimento, não mede esforços para conseguir o que quer, e não tem medo de destruir algo que atrapalhe seu caminho. E, é dessa forma, que a Fênix é construída, passa de uma mulher submissa a uma mulher que não quer mais ser julgada e mandada. Com isso, ela provoca a sua própria destruição, pois a Fênix Negra não pode existir, ela é só sentimento, e completamente independente, por isso precisa ser eliminada. Assim, os homens e mulheres dos quadrinhos juntam forças para destruir esta personagem. O presente estudo trata de uma analogia estabelecida entre a personagem Fênix e a figura da mulher a partir da História das Mulheres no Brasil, tomando como referência o texto de Priori (2008). Esse texto nos mostra a mulher brasileira no período Colonial brasileiro, como o estereótipo do bom modelo, do comportamento que se deve esperar da sexualidade feminina. Por outro lado, assim como a Fênix, a mulher da colônia também desperta para questionar e negar sua condição de sexo inferior. Do mesmo modo, como a

¹ Licenciada em Artes-Visuais, Especializanda em Educação, Bacharelanda em Artes Visuais – Centro de Artes/ UFPEL, colaboradora do Projeto de Pesquisa Caixa de Pandora e bolsista do Projeto Arte na Escola.

² Orientadora, Professora Associada do Centro de Artes/UFPEL, Doutora em Educação, Doutora em História Coordenadora do Grupo de Pesquisa Caixa de Pandora e do Projeto Arte na Escola.

Fênix Negra, este comportamento não é aceito pela sociedade, afinal essas mulheres são bruxas, prostitutas, homossexuais, pois, só vêem o desejo e o prazer, e, assim como a Fênix Negra, essas mulheres são queimadas e destruídas.

Palavra- Chave: Mulher, fênix, moça, bruxa e freira.

Introdução

Desde criança fui fascinada pelo universo dos quadrinhos, meu pai sempre me trazia Histórias em Quadrinhos (HQ) tais como: Turma da Mônica, Asterix, Tio Patinhas, Mafalda, Pato Donald, dentre outros, para ler e sempre ficava empolgada para saber como findava cada aventura, me imaginava dentro das histórias. Com o passar do tempo e as mudanças com a idade, os gostos se modificaram, as personagens de HQ também, mas, não minha paixão pelo universo quadrinístico, pelo contrário, esta aumentava. Depois da infância, apreciando estes quadrinhos (Cebolinha, Tio Patinhas, Donald, Obelix e suas loucas aventuras na Roma antiga), passei para um universo em que os super-poderes não se limitavam a poções mágicas. Era um universo totalmente novo, personagens fantasiados possuíam força, inteligência, agilidade sobre-humana que invadia meu quarto diariamente. Era adolescente, na época, e foi quando Ororo Monroe, Kurt Wagner, Fênix, Kitty Pride (personagens dos quadrinhos americanos X-men) dentre outros, apareciam lutando contra forças inimigas para proteger a Terra e todos os habitantes que nela moravam. Esse universo não era só para apreciação, como leitora, passei a querer também produzir meus quadrinhos, fazer parte dele.

Comecei a me especializar nesse ramo e já por volta dos vinte anos de idade conheci algo que mudaria minha visão sobre os HQs. Os mangás estavam invadindo o Ocidente e eu, uma apaixonada por quadrinhos, não demorei muito a gostar e a apreciar a arte que vinha do Japão. Divagava como era maravilhoso esse universo e como queria trabalhar nele, sempre batalhei muito para entender esse mercado, e não demorei muito para produzir algo semelhante aos personagens dos “olhos grandes”, e percebi que esse mundo era também muito restrito. Foi então que comecei a

refletir a importância dos quadrinhos no mundo, a iconologia por trás destes personagens fantasiados e entender a mensagem de cada um deles. Muitas vezes, me deparava com questões que, ao meu ponto de vista, eram absurdas, mas que, para a sociedade que o produziu, era bastante relevante. Foi quando percebi que os HQs não eram só entretenimento, mas também, um reflexo de um pensamento social. Percebi o quanto as Histórias em Quadrinhos fazem parte de um contexto artístico e o quanto ele envolve o mundo visual. Neste momento decidi fazer uma faculdade de Artes, para entender melhor esse meio e saber como surgiu, na concepção da sociedade, esse universo.

Durante meus trabalhos percebi, a formação das mulheres nos quadrinhos era diferente, bem como o mercado de trabalho para elas. Este foi, então, o tema que desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso, que aborda as mulheres quadrinistas e sua formação. Diante dessa busca, o tema Quadrinhos e Feminino foi avançando e continuei a aprofundar a pesquisa sobre o universo das HQs feito por mulheres. Neste levantamento teórico, cheguei ao Shôjo Mangá – mangá feminino japonês, contextualizando toda a sua criação e suas influências na estética dos quadrinhos atuais, estudo desenvolvido dentro do grupo de pesquisa Caixa de Pandora – Mulheres Filósofas e Artistas do Século XX e XXI, da UFPel.

A partir das minhas pesquisas envolvendo o tema Quadrinhos e o Feminino, desenvolvi na disciplina de Gravura I, no curso de Bacharelado em Artes Visuais, um trabalho traçando a história das mulheres no Brasil com a iconologia das personagens femininas nas *comics* americanas. Foi então que surgiu a vontade de pesquisar a personagem Fênix traçando um paralelo com a mulher brasileira no período colonial.

A mulher no período Colonial, no Brasil

Esta pesquisa desenvolveu-se, mais especificamente, com base no livro *Histórias das Mulheres no Brasil* (Priori, 2008), trabalhando com o capítulo *A arte da sedução: sexualidade*

feminina no período colonial. A escolha desse capítulo foi feita para traçar, a partir da personagem feminina das *comics* americanas, um paralelo com a mulher brasileira colonial.

A escolha desse tema se deve a minha proximidade com os quadrinhos, no primeiro momento, e também porque pretendia contar a história da mulher no período colonial em páginas de HQs, utilizando uma personagem icônica já existente nos quadrinhos. Conforme fui percebendo a semelhança entre as mulheres brasileiras e as personagens de quadrinhos criadas nos anos 60, considereei que poderia ser traçado um paralelo entre essas mulheres icônicas e as mulheres coloniais.

A moça

Corre a missa. De repente, uma troca de olhares, um rápido desvio do rosto, o coração aflito, a respiração arfante, o desejo abrasa o corpo. Que fazer? Acompanhada dos pais, cercada de irmãos e criadas, nada podia fazer, exceto esperar. Esperar que o belo rapaz fosse bem-intencionado, que tomasse a iniciativa da corte e se comportasse de acordo com as regras da moral e dos bons costumes, sob o indispensável consentimento paterno e aos olhos atentos de uma tia ou de uma criada de confiança. (PRIORI, 2008, p. 43)

Assim era tratada a jovem no período colonial, no Brasil. As moças desta época estavam sempre sendo observadas para não cometerem nenhum deslize quanto a sua imagem: a de moça recatada e pronta para casar. A alcunha da mulher no período colonial era, e ainda é justificada pelo mito da Eva, afinal ela que foi fraca e seduzida, conseqüentemente seduzindo o homem, e trazendo como resultado a expulsão do paraíso. Este estigma era o que justificava as mulheres estarem sempre sendo vigiadas e servirem tão somente para a reprodução. Os padres se encarregavam de as lembrar, constantemente, de que eram seres inferiores e que existiam somente para servir e obedecer. Como relata um pároco da época, Paulo Tarso:

Quanto às mulheres, que elas tenham roupas decentes, se enfeitem com pudor e modéstia; nem tranças nem objetos de ouro, pérolas ou vestuário suntuoso, mas que se ornem, ao contrário, com boas obras, como convém as mulheres que se professam piedosas. Durante a instrução, a mulher conserve o silêncio, com toda submissão. (PRIORI, 2008, p. 43)

Nessa época a mulher tinha duas funções, ser dona de casa e parideira. A boa mulher era aquela que saía da casa de seu pai direto para a casa de seu marido, nunca saía as ruas, somente para ir à igreja. E nelas os padres nunca perdiam a oportunidade de lembrá-las do mito do Éden, em que o primeiro contato de Eva foi com as forças personificadas do mal, na forma da serpente.

A Freira

A freira foi uma mulher muito comum no período colonial. Mas quem eram as freiras? Por que elas estão ligadas à sexualidade feminina?

De acordo com Emanuel Araújo, as jovens do período colonial, fora do olhar masculino, passavam a integrar uma corporação das mais fechadas, com suas próprias regras e transgressões. Dentro do convento se afluava toda a sexualidade reprimida em sua casa, nele ela poderia flertar, brincar e se descobrir como mulher. O voto de pobreza e ou castidade, não se aplicava às jovens abastadas, elas continuavam tendo privilégios dentro dos conventos.

Longe do olhar paterno e da vigilância do vizinho, a jovem e vaidosa freira passava a integrar uma corporação das mais fechadas, com suas próprias regras e transgressões. (...) Assim a sexualidade reprimida em casa podia agora se extravasar de mil maneiras. (...) A própria cela, reproduzia ou até amplificava o luxo e o bem estar da vida doméstica anterior, encontrando-se ali cortinas, rodapés torneados, pias de cristal, espelhos, porcelanas, esculturas, perfumes, bancos com franjas de seda ou de ouro, móveis caros, teto com relevos e pinturas. (ARAÚJO *apud* PRIORI, 2008, p. 69)

Por muitas vezes, essas jovens mulheres, libertas da castidade de vida doméstica, levava à excitação dos sentidos, que eram acentuados quando elas apareciam fora do convento: um verdadeiro jogo de esconde e mostra. Ora, tudo que elas não podiam em casa, no convento era possível, suas riquezas lhe davam direitos a confortos e adornos que, até então, eram negados por seu pai. Nos conventos, elas eram cortejadas por admiradores, os freiráticos, muitas admitem que tinham relações de namoricos com mais de dois e contavam suas façanhas às amigas enclausuradas. Eram tão comuns essas “brincadeiras”, que diversos versos do poeta Gregório de Matos³ nos relatam:

Manas, depois que sou freira
apologuei mil caralhos
e acho ter os barbicalhos
qualquer de sua maneira:
do casado é lazeira
com que me canso e me encalmo,
o do frade é como um salmo,
o maior do breviário,
mas o caralho ordinário
é do tamanho de um palmo.
(MATOS apud PRIORI, 2008, p. 72)

E nem os padres deixavam de ter relações com suas freiras juvenis, muitos foram expulsos de suas paróquias por manterem relações com essas meninas. Tanto era comum este tipo de relações que houve intervenção do próprio rei, para que fosse proibida a entrada de sacerdotes dentro dos mosteiros femininos.

³ *Gregório de Matos Guerra* (1636 - 1695), chamado como *Boca do Inferno* ou *Boca de Brasa*, foi um advogado e poeta do Brasil colônia. É considerado o maior poeta barroco do Brasil e o mais importante poeta satírico da literatura em língua portuguesa, no período. Fonte: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=190>.

A Bruxa

Houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir da costela recurva, ou seja, uma costa do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária a retidão do homem. E como, em virtude dessa falha a mulher é animal imperfeito, sempre decepciona a mente. (PRIORI, 2008, p. 46)

Além dessa imperfeição as mulheres eram mais propensas a receberem a influência do espírito descorporificado, possuíam uma língua “traçoeira”, pois conta a suas amigas tudo o que aprendem com as artes do mal. Os adornos das bruxas eram “emprestados” do figurativo que simbolizava o mal, como a serpente, afinal foi a serpente que seduziu Eva e, por isso, foi expulsa do paraíso, juntamente com Adão.

A bruxaria e a sexualidade andavam de mãos dadas, ou seja, era comum achar que os feitiços expostos por elas, na maioria das vezes, eram uteis no campo afetivo, pelo menos era a crença comum na época. A igreja não deixava por menos, proibia qualquer tipo de prática que fosse destinada ao afeto. No entanto, as “bruxas” não deixavam de produzir seus elixires, elas tiveram uma prática eram muito ativa, na cidade de Salvador, antes do Santo Ofício chegar, em 1590. De acordo com relatos de bruxas deste período, com destaque para Maria Gonçalves Cajado, cuja prática levou os teólogos a acreditarem que a mulher, bem como as feiticeiras, tinham ligações sexuais com o diabo.

À meia-noite no meu quintal com a cabeça ao ar, com a porta aberta para o mar, eu enterro e desenterro umas botijas, e estou nua da cintura para cima e com os cabelos “soltos”, e falo com os diabos, e os chamo e estou com eles em muito perigo. (PRIORI, 2008, p. 48)

Ainda há relato do Boca do Inferno, como era conhecido o poeta Gregório de Matos sobre os rituais da bruxas como descreve no poema:

Dormi com o Diabo à destra

E fazei-lhe o rebolado.
porque o mestre do pecado
também quer a puta mestra,
e se na torpe palestra
tiveres algum desar,
não tendes que reparar,
que o Diabo quando emboca
nunca dá a beijar a boca
e no cu eis de beijar.

Mesmo com todos os relatos, toda a história iconológica das bruxas são percebidos numa visão masculina, heterossexual, branca e européia, muitos deles poderiam ser de costumes das mulheres mestiças do local.

Outra prática das mulheres que enquadrei como bruxa foi o homossexualismo, pois, as mulheres eram, algumas vezes, condenadas por sodomização.⁴ A prática homossexual era muito comum entre as moças da colônia, por serem, presas em suas casas até o casamento, não podendo ter nenhum tipo de relacionamento, antes do casamento, muitas moças buscavam em suas confidentes as primeiras carícias e os primeiros afetos. De acordo com relatos houve muitos casos de moças por volta dos 7 aos 15 anos. Como eram preparada cedo para o casamento, sua sexualidade era aflorada cedo.

Muitas mulheres mantiveram suas práticas homossexuais mesmo depois do casamento. Com a chegada do Santo Ofício, algumas dessas mulheres relatadas não confirmavam tais práticas, muitas mantinham seus relacionamentos em segredo, parece que não tinham o interesse de se exporem eram círculos restritos, entre

⁴ A igreja Católica na época do Santo ofício considera sodomização quando a prática sexual há penetração. Ou seja, as mulheres por não possuírem pênis não eram consideradas, muitas vezes, como homossexuais, dos 29 casos de homossexualismo feminino ocorrido na época do Santo Ofício no Brasil, 3 casos foram levados a fogueira. Fonte: História das Mulheres no Brasil, 2008.

vizinhas, escravas e amigas e também de não serem condenadas a fogueira do Santo Ofício.

Jean Grey

Foi a primeira integrante feminina na formação clássica dos X-Men reunidos pelo Professor Charles Xavier. Criada por Stan Lee e Jack Kirby, em 1963, sob o nome de “Garota Marvel”, coube a Jean os encargos de ostentar o nome do próprio meio de quadrinhos a que pertence e o papel de representante de destaque do papel da mulher em meio à delicada questão do preconceito existente contra a raça mutante no universo Marvel. Por muito tempo a única mulher na primeira formação do grupo mutante, Jean representava a própria tensão sexual existente em meio à mescla turbulenta dos dilemas da adolescência, com o fardo da discriminação genética, mote principal da série. Desejada por todos os seus companheiros, principalmente pelo extrovertido e milionário Warren Worthington III (o Anjo), acabou optando pelo introvertido Scott Summers (O Ciclope), dividido entre seus deveres como líder da equipe e seus próprios traumas derivados de seus poderes. Coube a Jean o papel de amante, amiga e confidente, a grande responsável pela superação de Ciclope em termos de seus problemas pessoais, o que o levou, atualmente, a ser capaz de assumir o papel de líder incontestado da raça mutante. Também foi seu o papel de subordinada nas artes psíquicas e futura sucessora de seu mentor, o telepata mais poderoso da Terra, o Professor Xavier que, platonicamente, também nutria um amor sem esperanças por sua aluna.

A Fênix

O papel de amiga, amante e até mesmo, “mãe”, encarnado por Jean Grey, foi levado a extremos quando do surgimento das novas formações de X-Men, assumiu o papel de amiga e ícone para mutantes como Tempestade, Colossus e Noturno, estrangeiros que tiveram o auxílio de Jean para aclimatarem-se a seu novo modo de

vida; de amante incondicional em um triângulo que tornou-se imortal na mitologia das HQs, formado juntamente com seu amado Ciclope e com o selvagem e impetuoso Wolverine e o, também incondicional, papel de “mãe” quando do surgimento de seus “filhos” oriundos de “realidades futuras alternativas” (Cable e Rachel Summers).

Em meio a tudo isso, a figura de Fênix surge como uma catarse para a personagem, nascida em meio ao sacrifício supremo de Jean para salvar as vidas de seus amigos e do homem que amava. Criada por Chris Claremont (o responsável maior pelo revival e pelo sucesso absoluto da série dos X-Men a partir dos anos 70), Fênix era descrita como uma entidade de poder puro, o potencial de Jean Grey liberto além de quaisquer amarras e associado a uma glória e paixão indescritíveis que faziam com que a jovem mutante experimentasse uma sensação de liberdade e plenitude da vida que jamais havia conhecido.

A Fênix Negra

Ainda assim, por amor aos seus, Jean Grey sufocou seu próprio estímulo, limitando-se a conviver com aqueles que considerava seus amigos, amados, apesar de se encontrar em um nível totalmente à parte destes. Tamanha fome pela vida e pelo conhecimento de uma existência de glórias infinitas a sua espera mescladas com a manipulação covarde de antigos adversários e o peso da importância que representava para seus amigos, seu amado e seu mentor acabaram por libertar o lado negro de sua alma, que ameaçou consumir todo o universo sob a alcunha da Fênix Negra. Ela sacrificou novamente a si mesma para preservar a existência de todas as coisas e de seus amados, dando cabo de sua própria vida, em um dos momentos mais marcantes do gênero das histórias em quadrinhos de super-heróis. Fazendo jus à ave mitológica, de que tomou emprestado o nome, Jean renasceu das cinzas diversas vezes para sacrificar-se, sempre em nome de seus ideais e, principalmente, por aqueles que amava. Sua importância no

universo mutante dos X-Men não encontra igual e o eco de seus heróicos sacrifícios guia os passos de seus conterrâneos onde quer que vão.

A Fênix é considerada um dos grandes clássicos dos X-M. Tal personagem foi uma das mais importantes do universo dos quadrinhos *comics* americanos. No texto de Chris Claremont (1989) é definida assim: era uma vez uma jovem chamada Jean Grey, mutante, telepata/telecinética. Ela é um dos membros fundadores dos Fabulosos X-Men.

Agora ela é a Fênix.

Para Jean e seus entes queridos... e talvez para todo o planeta...nada mais será como antes. Seu corpo foi consumido pela radiação intensa, mas a mente se recusou a morrer. Motivada pelo amor a Scott Summers, Jean atingiu seu potencial psíquico máximo... tornando-se, por breves momentos, uma entidade de pura energia mental... antes de se reconstituir como Fênix. Pela primeira vez, em meses, o poder de Fênix se manifesta totalmente... glorioso e aterrador. Jean Grey parece uma enorme ave de rapina... e é tão linda quanto uma estrela. Cada parte de seu ser é varrida por uma onda física e emocional como ela jamais sentiu. Seu poder é como uma canção interna... uma paixão além da compreensão humana. Jean está mais viva do que nunca. Chamas sombrias ardem dentro de Jean Grey. Ao longe ela ouve música... uma sinfonia de poder. Transfixada por uma alegria inumana, sua alma abre asas e voa rumo a um destino que não mais será negado.

Eu não sou mais a mulher que vocês conheceram! Eu sou o fogo!

A vida encarnada! Agora e sempre... eu sou Fênix!

Ela parece o anjo da morte... dona de uma beleza descomunal... elemental e majestosa como as estrelas do céu. Quando seu poder salvou o universo, Jean Grey teve uma visão de si como Tifereth... coração e alma da árvore da vida. Ela era um sonho, representando a ordem e harmonia das coisas. Jean era o que havia de bom em nós. Dois seres... Jean Grey e Fênix... separados... únicos... Foram unidos em simbiose. Um não existe sem o outro. (CLAREMONT, 1989, p. 205)

As três faces da Fênix

Jean Grey, assim como a moça, é uma sombra da sociedade machista e é considerada inferior. Nos quadrinhos, Jean é uma personagem que pede desculpas por seus erros, não tem convicção de seu potencial e vive à sombra de um grande homem, no caso de seu mentor Charles Xavier. A mulher do período colonial brasileiro, por sua vez, vive escondida dentro dos casarões, não tem tato para negócios e sempre na dependência de um homem, seja seu pai, irmão, tio, marido ou mesmo filho.

O grande salto de Jean é quando, de forma altruísta, troca sua vida em prol de seus amigos, e, nesse momento, ela ascende, deixa de ser uma personagem recatada e dependente para se tornar uma mulher que não tem medo de errar e sabe o que quer. Assim é a mulher-freira, do período colonial, ela sacrifica toda a sua futura vida, como esposa e mãe, em prol de seus familiares, hora para mostrar que sua família é religiosa, hora para mostrar o poder financeiro que a família tem. Mas é no interior que ela ascende como uma mulher, sua sexualidade aflora, suas correntes soltam, ela pode fazer o que quer, como quer, sem a supervisão de seus tutores, ali ela tem seu próprio reino e sua própria hierarquia. Tanto a Fênix como a freira, precisaram ir ao sacrifício para ascender e se descobrir.

A Fênix Negra é a forma de puro instinto da mulher Jean, ela não se prende mais pelos conceitos, seu vôo é livre e ela pode ser qualquer coisa, mas esse poder que carrega consigo é grandioso para uma mulher desprendida. Tanto poder só pode ter um destino: a destruição. Da mesma sorte as bruxas do período colonial possuíam os poderes, relatados por seus observadores, eram para o afeto. E o que não é a Fênix se não puro prazer e amor? As mulheres homossexuais também buscavam em outras mulheres o carinho, companheirismo o afeto que não possuíam de seus pais e maridos, assim como a Fênix buscava alguém que a amasse sem os limites impostos entre um homem e uma mulher.

Referências

CLAREMONT, Chris; BYRNE, John. *Os Fabulosos X-Men: A saga da fênix*. Volume Único: Abril. São Paulo, 1989.

IRWIN, Willian. *Super-heróis e a filosofia: Verdade, justiça e o caminho socrático*. São Paulo: Madras, 2010.

LIMA, Fabrício Gerald; RÉGIS, Ana Manuela Farias. *O negativo e positivo da monotipia*; in: Anais do III SIGAM- Simpósio Internacional Gênero Arte e Memória. Pelotas: Editora UFPel, 2011.

MCCLLOUD, Scott. *Desvendando os Quadrinhos*. Edição Histórica. São Paulo: M. Books, 2005.

MAGALHÃES, Henrique: *Indigestos e sedutores: o submundo dos quadrinhos marginais*. Revista Cultura Midiática. Paraíba, 2009.

PRIORI, Mary Del (org). *História das Mulheres no Brasil*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RÉGIS, Ana Manuela Farias. *A atuação da mulher brasileira no mercado de quadrinhos e sua perspectiva no mercado nacional e internacional*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Artes Visuais, Licenciatura. Instituto de Artes e Design/UFPEL, 2008.

_____. Miss Comics: Mulheres, quadrinhos, atuação e perspectivas, in: SILVA, Ursula Rosa da (org.). *Os lugares da arte*. 1ed. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPEL, 2010, p. 11-21.

_____. O Mangá Feminino Japonês, in: SILVA, Ursula Rosa da (org.). *Arte na Escola: diálogos interdisciplinares*. 1ed. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPEL, 2011, p. 29-37.

SENNA, Nádia. *Deusas de Papel: a trajetória feminina na HQ do ocidente*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas: São Paulo, 1999.

SILVA, Ursula Rosa. da (org.). *Os lugares da arte*. 1ed. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPEL, 2010.

SILVA, Ursula Rosa da (org.). *Arte na Escola: diálogos interdisciplinares*. 1ed. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPEL, 2011.

“INQUÉRITO FEMININO”, A REPRESENTAÇÃO DE “MULHER IDEAL” ATRAVÉS DAS PÁGINAS DA REVISTA ILLUSTRAÇÃO PELOTENSE

Taiane Mendes Taborda¹
Jorge André Nogueira Alves²

Resumo: O presente estudo destina-se a traçar um perfil representativo das mulheres da elite pelotense no ano de 1921, através da visibilidade delas nas páginas da *Revista Ilustração Pelotense*, cuja tiragem quinzenal se destinava a dar cor aos acontecimentos sociais vividos pelas mais respeitadas famílias da cidade e arredores, uma vez que circulava por 28 cidades do Rio Grande do Sul. A análise irá concentrar-se especificamente na seção da revista intitulada “Inquérito Feminino”, que revelava, por intermédio de perguntas diretas, as preferências dessas mulheres que serviam de paradigmas sociais para as leitoras. O questionário, constituído por indagações como “o que penso dos homens?”, “o que penso das mulheres?” e “o traço predominante do meu caráter?”, é um instrumento rico de análise das relações de gênero. É, também, foco deste estudo, portanto, após a identificação do perfil feminino delineado pela revista, abordar as possíveis razões da definição desse modelo e relacionar esses resultados com as discussões de gênero estabelecidas por autoras como Judith Butler e Joan Scott. A construção social do perfil de “mulher ideal”, que o inquérito expõe nas entrelinhas, perpassa um modelo representativo e expressa o consentimento masculino por trás do editorial da revista. Logo, como resultado dessa pesquisa, o artigo propõe algumas análises, orientadas pelas discussões de gênero e pelo conceito de representação, acerca do perfil de mulher ideal da sociedade pelotense no início da década de 1920.

Palavras-chave: Gênero. Mulher. Representação.

¹ Mestranda do PPGH da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: taianemt@gmail.com.

² Mestre em Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas. E-mail: andre_n_duda@hotmail.com.

Introdução: objeto de estudo, fonte e método

O presente artigo tem o intuito de identificar e analisar as preferências femininas das mulheres da elite na cidade de Pelotas no ano de 1921 e através delas, de forma indicial, traçar o perfil social idealizado para uma representação dirigida do sexo feminino em geral. Para tanto, realizou-se uma busca nas páginas da *Revista Ilustração Pelotense*, meio de veiculação quinzenal que foi produzida e impressa na cidade de Pelotas entre os anos de 1919 e 1927 e distribuída para 28 cidades do interior do Rio Grande do Sul, entre elas Porto Alegre, Caxias do Sul, Rio Grande e Santa Maria.³ Segundo a pesquisa de Fabiane Marroni (2008) as características da *Ilustração Pelotense* permitem um olhar sobre o comportamento das *senhorinhas*, como eram chamadas as mulheres ricas que adornavam a publicação. Em seu estudo ela revela:

A *Ilustração Pelotense* caracterizava-se como uma revista que ditava comportamentos e assumia valores relacionados aos modos de vida do cotidiano pelotense no início do século XX, período ainda considerado como sua *Belle Époque*. Lançada no ano de 1919, permaneceu em atividade por sete anos, encerrando-a em 1925. Possuía, em média, 24 páginas, com impressão feita nas oficinas de *Echenique e Comp.*, também seus proprietários. Era uma edição quinzenal, com 24 fascículos e com uma tiragem de 1000 exemplares a cada número. Passou por duas fases: na primeira, compreendia entre os anos de 1919 a 1923, teve como redator *Coelho da costa* e diretor artístico *Luiz Lanzetta*; na segunda fase, entre os anos de 1924 e 1925, foram seus diretores *Coelho da costa* e *Aristides Bittencourt*. Em qualquer número desta revista quinzenal podem ser encontrados notícias sobre bodas ou viagens, conclusão de cursos de capacitação superior ou técnica, literatura, vida social, esportes ou entretenimento, além dos “reclames” de toda a ordem. (MARRONI, 2008, p. 150)

³ De acordo com o levantamento feito pelas professoras Isabel Porto Nogueira e Francisca Ferreira Michelin em um estudo que reunia imagens do mundo artístico musical concentrado na figura feminina.

A utilização de revistas como a *Ilustração Pelotense* e a imprensa em geral como fonte é um recurso valioso de acesso do historiador ao passado. As publicações não oferecem uma imagem exata do que aconteceu em tempos não vividos pelo pesquisador, como nenhuma outra fonte o faz, mas através delas é possível apreender o registro do cotidiano e das sensibilidades e permitem ao pesquisador o contato com as formas de representações de si mesmo e do mundo que tinham os homens de outro tempo. A historiadora Tânia Regina de Luca (2006), em seu artigo sobre fontes impressas, defende que:

[...] De fato, jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. (LUCA, 2006: p. 140)

Tomando por base a análise de Tânia de Luca, pode-se afirmar que a *Revista Ilustração Pelotense* era formadora de opinião. Através de suas páginas se difundiam valores e paradigmas a serem seguidos por seus leitores e leitoras e essa difusão de ideias atingia várias cidades do Rio Grande do Sul.

A questão a ser aqui analisada é: em se tratando das mulheres, quais eram as ideias, crenças e valores que eram veiculados influenciando as atitudes femininas nessa sociedade? Que perfil de mulher se difundia como sendo o ideal? Os paradigmas partiam de mulheres bem colocadas socialmente, pertencentes às famílias tradicionais da cidade e arredores e que, portanto, tinham acesso às páginas da revista, estavam impressas nelas.

A metodologia de análise baseou-se em uma seção específica da *Revista Ilustração Pelotense* chamada “Inquérito

Feminino”⁴ No total, a seção foi respondida por oito mulheres, cada uma contemplada em uma quinzena diferente da revista. Nas páginas iniciais, o próprio editorial apresentava brevemente a ilustre “senhorinha” que responderia ao inquérito, como por exemplo, uma pianista, três estudantes e uma filha de fazendeiro. É possível identificar um status social elevado através destas descrições. As ocupações citadas as traduzem como mulheres que tinham acesso aos estudos, conheciam música e eram pertencentes a famílias de posses.

Inquérito feminino: o que pensam as mulheres?

O título do segmento, já bastante revelador, encerrava um questionário a ser respondido pelas mulheres da sociedade pelotense ou arredores. Esse questionário compreendia perguntas como “O traço predominante do meu caráter?”, “Que mais gosto de fazer?”, “Que penso dos homens?”, “Que penso das mulheres?” e servia como vitrine para o molde de mulheres ideais, paradigmas a serem seguidos pelas demais mulheres.

A escolha das perguntas foi feita pela primeira entrevistada referenciada como pianista, Jandyra Pereira. Sua seleção de questionamentos pressupõe para respondê-los uma mulher que possuísse uma educação refinada, amplo conhecimento de música e literatura, portanto que tivesse tempo livre para essas atividades. Uma mulher que não precisasse trabalhar o dia todo para garantir o sustento de sua família ou que precisasse se ocupar diretamente com cuidado dos filhos, logo, uma mulher da elite. Para este artigo foram selecionadas apenas algumas das perguntas e respostas da seção *Inquérito Feminino*, visando uma análise das relações de gênero:

⁴ A seção “Inquérito feminino” teve sua primeira publicação na edição número 13 da Revista Ilustração Pelotense de 1º de julho de 1921. Não foi publicada na edição número 18 e teve apenas mais duas publicações nas edições de números 20 e 21. Nos números posteriores da revista, a seção já não aparece.

- 1º) O traço predominante do meu caráter: Ser expansiva
2º) Que mais gosto de fazer? Quando estou alegre – passear. Quando estou triste elevar minha alma ao país dos sonhos, executando ao piano uma melodia de Debussy ou César Franck.
5º) Que penso dos homens? Penso que o sexo forte resume as nossas mais belas ilusões e esperanças – tudo por eles e para eles.
6º) Que penso das mulheres? Que, como amigas são anjos, mas quando inimigas, livrem-se delas porque são megeras. (PEREIRA, julho de 1921: p. 15)

As respostas de Jandyra expressam sua intelectualidade, o fato de tocar ao piano Debussy ou Cezar Franck quando estava triste indica o conhecimento de música clássica. Quando inquirida sobre o que pensava dos homens e das mulheres, enalteceu a figura masculina como o sexo forte, “tudo por eles e para eles” e classificou as mulheres como “verdadeiras megeras”, quando inimigas. Jandyra Pereira deixa ver ao longo de sua entrevista que estava muito ligada aos valores tradicionais acerca do espaço da mulher na sociedade e no casamento reproduzindo o discurso falocêntrico da força física na diferenciação dos gêneros. As mulheres, sendo o negativo dos homens, exprimem a doçura e a fragilidade. A diferenciação de gênero no sentido da marca biológica, tão combatida em discussões atuais acerca do conceito, aqui mostra-se determinante nas respostas dessas mulheres. Sobre essa questão de identificação de gênero, segundo Joan Scott (1995):

[...] o termo gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. (SCOTT, 1995: p. 75.)

Tomando por base as definições de Scott sobre a questão do gênero, ao analisar as respostas de Jandyra, pode-se perceber um discurso da superioridade masculina. A sociedade positivista,

vigente no Rio Grande do Sul no período analisado, carregava a bandeira da ordem. A “ordem” deveria começar pela subordinação feminina ao poder masculino. Essa ideologia era uma construção cultural incutida desde sempre no pensamento das mulheres acerca de seu papel social e a revista *Ilustração Pelotense* configurava-se em um dos instrumentos dessa orientação.

Indo ao encontro das ideias da senhorinha Jandyra Pereira, Noemia Macedo, filha de um fazendeiro de São Gabriel, assim responde aos mesmos questionamentos:

- 1º) O traço predominante do meu caráter: Ser alegre
 - 2º) Que mais gosto de fazer? Ler bons livros que são nossos melhores amigos.
 - 5º) Que penso dos homens? Que Deus pôs o homem no mundo para ser o companheiro e protetor do sexo frágil.
 - 6º) Que penso das mulheres? Que, em geral, são boas e amantes.
- (MACEDO: julho de 1921, p. 15)

Os homens, na visão dessas senhorinhas, eram a representação da proteção e da segurança para a fragilidade feminina e evocavam o casamento, o espaço privado. A mulher ideal encontrava no masculino o seu antípoda.

O discurso das senhorinhas apresentadas configura a coerência de gênero desejada pelas práticas reguladoras: partindo do binarismo biológico, a mulher deve representar o seu papel vinculado à função reprodutiva. Judith Butler (2010) aponta, nesse sentido, o caráter performativo do gênero nas práticas materiais da cultura: as mulheres pensam nos homens como o apoio, a força e nelas se identificam com a fragilidade, logo entende-se essa identidade como o resultado dessa metafísica da substância de “ser mulher”, mas essa identidade é construída de forma performática. Nas palavras da autora:

[...] o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. [...] não há identidade de gênero por trás

das expressões do gênero, essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados. (BUTLER, 2010: p. 48)

Assim, as respostas das mulheres analisadas através do Inquérito Feminino apontam para essa coerência identitária do gênero. Iguacia Monteiro, sem apresentações por parte do editorial da revista, não fugiu dessa coerência forçada ao responder o inquérito:

- 1º) O traço predominante do meu caráter: Ser franca
 - 2º) Que mais gosto de fazer? Ver-me em meio de uma boa biblioteca e embrenhar-me no estudo.
 - 5º) Que penso dos homens? Que sendo a força, tornam-se a fraqueza diante da mulher.
 - 6º) Que penso das mulheres? Sem presunção, digo como Alexandre Herculano: tirai do mundo a mulher e a ambição desaparecerá de todas as almas generosas.
- (REVISTA ILLUSTRACÃO PELOTENSE, julho de 1921, p. 15)

Ao analisar suas respostas, evidencia-se novamente a questão do “estudo” e da “leitura” como uma intelectualidade legitimadora. Os homens, Iguacia relaciona à força física, mas tangencia uma fragilidade emocional e as mulheres ela vincula ao negativo, à ambição, ao mal do mundo o que justificaria qualquer opressão masculina.

Andradina Andrade, “inteligente acadêmica”, segundo a apresentação do editor da *Ilustração Pelotense*, reproduz o mesmo discurso:

- 1º) O traço predominante do meu caráter: Ser sincera
 - 2º) Que mais gosto de fazer? Estudar, para afastar-me da ignorância.
 - 5º) Que penso dos homens? Que são, por assim dizer, o ponto de apoio do sexo frágil.
 - 6º) Que penso das mulheres? São como os oásis que suavizam as asperezas desse deserto: a vida
- (REVISTA ILLUSTRACÃO PELOTENSE, julho de 1921, p. 15)

De acordo com o material de análise, a representação feminina varia: oras as mulheres são boas, sensíveis, doces, ora são ambiciosas, vaidosas e maldosas. A autora Joan Scott, acerca da questão, entende que:

[...] Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças produzidas, o gênero implica [...] em primeiro lugar os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)- Eva e Maria, como símbolos da mulher, na tradição cristã ocidental – mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. [...] (SCOTT, 1995: p. 86)

Pertencentes a uma sociedade positivista, com padrões morais rígidos, as senhorinhas analisadas trazem em suas respostas justamente as representações simbólicas da mulher doce e frágil, mas perigosa e que precisa ser mantida sob o controle dos homens. As respostas da senhorinha Eloah Nogueira, apresentada pelo editor como inteligente e graciosa, identificam a mulher como “anjo”, cuja tarefa é suavizar a tarefa “de trabalho” do homem.

1º) O traço predominante do meu caráter: Ser alegre e jovial para os que me cercam e estimam.

2º) Que mais gosto de fazer? constituem-me um prazer imenso os afazeres domésticos que, indubitavelmente rejuvenescem a alma e dão vigor ao funcionamento do organismo. Não dispense a leitura de bons livros e acordes no piano.

5º) Que penso dos homens? O homem é o Ente forte que Deus colocou na terra com o fim de proteger a fragilidade do sexo oposto e engrandecer o “habitat” pelo trabalho profícuo e constante.

6º) Que penso das mulheres? São anjos celestes que andam na terra para suavizar a tarefa do homem.

(REVISTA ILLUSTRACÃO PELOTENSE, julho de 1921, p. 15)

O homem, para Eloah, é vinculado com o espaço público e deve desfrutar no espaço privado da atenção da mulher. A tarefa do homem é trabalhar e a da mulher gira em torno da necessidade do homem, definindo-a como útil no espaço privado. Os papéis desejados das mulheres no ano de 1921 pela sociedade pelotense

aqui se delineiam: intelectualizadas, mas destinadas ao casamento, elas deveriam ser capazes que tornar o lar um lugar aprazível para seus maridos, os provedores.

De acordo com as respostas das mulheres sobre os homens, o gênero feminino ocupa a confortável posição negativa ao gênero masculino, ou seja, seu oposto. Mas as discussões mais recentes acerca dessa temática refutam essa colocação. Butler (2010) escreve que:

Os debates feministas contemporâneos sobre o essencialismo colocam de outra maneira a questão da universalidade da identidade feminina e da opressão masculina. As alegações universalistas são baseadas em um ponto de vista epistemológico comum ou compartilhado, compreendido como consciência articulada, ou como estruturas compartilhadas da opressão, ou como estruturas ostensivamente transculturais da feminilidade, maternidade, sexualidade e/ou da *écriture feminine*. A discussão que abre este capítulo argumenta que este gesto globalizante gerou um certo número de críticas da parte das mulheres que afirmam ser a categoria das “mulheres” normativa e excludente, invocada em enquanto as dimensões não marcadas de privilégio de classe e de raça permanecem intactas. Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das inserções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das “mulheres”. (BUTLER, 2010: p. 26)

É evidente que a máxima externada pelas mulheres pesquisadas no presente estudo era serem amparadas, defendidas e sustentadas pelos homens. Mas havia uma pequena zona de atuação social que não podia ser ignorada. Essas mulheres buscavam uma intelectualidade em seu tempo livre que lhes permitissem serem ouvidas por esses homens tão importantes como representantes da força. Logo, percebe-se que a fragilidade identificada nas respostas das mulheres da elite era uma forma de reforçar sua “aparente” dependência dos homens. Porém essa dependência era trabalhada de forma que suas opiniões tivessem efetivamente o poder de influenciar decisões. A atuação feminina se dava então nas

entrelinhas, por vias indiretas. Mas, essas mulheres apostavam em suas capacidades mentais e buscavam desenvolvê-las ocupando sua ociosidade com o conhecimento proporcionado pela literatura e pela arte.

A elite e suas mulheres ideais

A elite, enquanto classe social, busca diferenciar-se pelo seu capital cultural. Assim, entende-se que reverenciar grandes autores, escutar mestres da música, conhecer poesia, frequentar teatro os coloca dentro de uma esfera cultural que os diferencia do restante da população que não tem capital financeiro para essas atividades. A análise feita por Roger Chartier (2002) traz a seguinte ideia:

[...] Não se pode pensar que existe uma classificação única e objetiva, mas sim que há uma luta de classificação, uma luta para a classificação. E um dos elementos mais essenciais do trabalho de Bourdieu era pensar que as lutas de classe que regem e organizam o mundo socioeconômico sempre se traduziam em ou se nutriam das lutas de classificação – o direito de dizer a sua própria identidade ou a do outro. (CHARTIER, 2002: p. 143)

Nessa luta de classificação, não basta ter o poder econômico para firmar-se como grupo dominante, há uma série de elementos além do financeiro que distinguem esse grupo dos demais e dentro desse grupo também há diferenças simbólicas. Embora não seja o foco deste artigo problematizar a elite como classe social, faz-se necessário situar o grupo a que as mulheres analisadas na pesquisa fazem parte. O estudo de Peter Burke (1990), historiador inglês, sobre as elites de Amsterdã e Veneza do século XVII, aponta algumas considerações importantes sobre as atitudes e valores do grupo dominante da cidade italiana de Veneza:

[...] os venezianos [...] gostavam de escrever livros. A nobreza veneziana em seu conjunto publicou mais de cem livros entre 1580 e 1658; as categorias mais populares eram os poemas, peças de teatro, discursos, filosofia e história, nesta ordem. (BURKE, 1990: p. 103)

O grupo de destaque social da região citada por Burke, Veneza, se identificava com o mundo da produção intelectual, inclusive publicando livros. Na cidade de Pelotas, também o gosto pelos livros será evidenciado pelo desenvolvimento da indústria editorial através da fundação de duas empresas importantes: A Livraria Americana (1875) e a Livraria Universal (1887). O historiador Mário Osório Magalhães (1993), em seu estudo sobre a elite pelotense, identifica:

No interior dos sobrados, a organização de saraus era um hábito frequente. E o jogo da sedução fazia com que os álbuns de pensamentos, tão ao gosto da época, fossem preenchidos com dedicatórias, sonetos e acrósticos, estimulando, muitas vezes, produções originais.

É que houve em Pelotas, nesse período, um obstinado, às vezes exagerado, culto às letras. Esse culto, aliás, ultrapassou os limites citadinos, como bem reconhece Guillhermino Cesar. Comentando a obra de Bernardo Taveira Júnior, diz que sua poesia “teve o condão de despertar interesse sem precedentes”, ainda mais porque era o seu “centro de irradiação a cidade de Pelotas, cujo adiantamento cultural, naquela época, influía a vida de toda a Província, se não mais, pelo menos tanto quanto Porto Alegre”.

A esse culto pela literatura – mais do que o culto pelo teatro, pela música ou pelas artes plásticas – pode-se creditar uma das fortes manifestações do bairrismo pelotense. (MAGALHÃES, 1993: p. 263)

A educação privilegiada, incentivada pela elite pelotense conforme aponta o estudo de Mário Osório Magalhães, diferencia as mulheres analisadas para o presente artigo. Porém, é importante destacar que essas mulheres tinham acesso a um conhecimento considerável, mas o objetivo de vida para elas ainda deveria ser o casamento.

Mas, é interessante situar a ambição de vida dessas mulheres. Suas respostas eram lidas por outras mulheres e tinham o poder de influenciar, de disseminar um modelo de mulher ideal. Como essas mulheres definiam seu caráter? O que faziam com tantas horas livres? Para edificar esse paradigma feminino, o estudo

identificou as perguntas chaves. Na primeira pergunta do “Inquérito Feminino”, as entrevistadas deveriam responder qual era o traço predominante do seu caráter, conforme já apresentado. Das oito mulheres que participaram da seção da revista, três responderam a sinceridade, duas delas descreveram-se alegres, uma respondeu a timidez, outra respondeu ser expansiva e uma descreveu-se “obediente”.

Percebe-se nessas definições que é essencial às mulheres serem alegres e sinceras ou pelo menos projetarem essa imagem perante os agentes sociais. A timidez e a obediência parecem também ser um comportamento social adequado para quem se destacava socialmente ou queria se destacar. É possível identificar um conflito nas respostas que definiam os traços do caráter da mulher ideal: mulheres alegres, logo conformadas com suas vidas de bastante tempo ocioso, de mulher-ornamento devotada ao homem.

O próximo passo seria identificar suas atividades através da pergunta “Que mais gosto de fazer?”. As respostas apontam para o contato dessas mulheres com a literatura e variaram desde “coleccionar as poesias de minha predileção”⁵ até “ouvir aqueles que podem elucidar-me o espírito”⁶. Essas mulheres, cuja importância social facilita uma situação de evidência, buscam o estudo e a leitura para preencher suas horas. Elas mesmas, em algumas respostas dão a perceber, que se julgam seres sem muita capacidade intelectual, embora seus caracteres predominantes apontem para a conformidade e felicidade, conforme esta pesquisa verificou. O que essas mulheres mais gostam de fazer é estudar, ler, buscar um aprendizado sobre algo: “Ler bons autores para aclarar a obscura

⁵ Jobar Pedroso na seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 1º de agosto de 1921, nº 15, p. 22.

⁶ Resposta de Diva Barbosa, apresentada pelo editorial da *Ilustração* nas páginas iniciais como “jovem e distinta acadêmica”. Seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 16 de outubro de 1921, nº 7, p. 4.

inteligência”⁷, “Estudar para afastar-me da ignorância”⁸, “Ler bons livros que são os melhores amigos”⁹, “Ver-me em meio de uma boa biblioteca e embrenhar-me no estudo”¹⁰ são respostas que apontam para essa conclusão. Se a busca pela intelectualidade era a ambição feminina da elite pelotense no ano de 1921, fica o questionamento sobre os objetivos dessa busca. A filósofa Elisabeth Badinter (2003) aborda essa questão, segundo a autora:

[...] as mulheres se beneficiaram de um período pródigo à expressão de suas ambições. Não que lhes reconhecessem oficialmente este direito. Mas havia uma espécie de vazio ideológico que, ao mesmo tempo que lhes interditava as funções tradicionalmente masculinas, tornava possível uma grande liberdade. As mulheres das classes dominantes foram respeitadas e tiveram com frequência uma influência decisiva e sem precedente sobre o curso das coisas. Cria-se o hábito de consultá-las e de escutá-las como iguais. (BADINTER, 2003, p. 34)

De acordo com as conclusões de Badinter, é possível entender que um indício para essa ambição pela cultura se deve a uma atuação de bastidores. Essas mulheres do início do século XX queriam ter a intelectualidade necessária para serem ouvidas e assim suas ideias repercutiriam na atuação masculina em sociedade. Das oito respostas analisadas da seção “Inquérito Feminino”, apenas uma se voltou para a tradicional tarefa de ser uma boa dona de casa. A senhorinha Eloah Nogueira ao responder “constituem-me um prazer imenso os afazeres domésticos [...]”. Não

⁷ Joaquina Monteiro na seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 15 de julho de 1921, nº 4, p. 4.

⁸ Andralina Andrade na seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 1º de outubro de 1921, nº 19, p. 5

⁹ Noêmia Macedo na seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 1º de agosto de 1921, nº 16, p. 21.

¹⁰ Iguacia Nova Monteiro na seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 1º de setembro de 1921, nº 17, p. 4.

dispensou a leitura de bons livros e acordes no piano.”¹¹ mostrou-se preocupada com a própria intelectualização apesar de exaltar o gosto pelas tarefas de casa, fato que lhe rendeu o adjetivo de “inteligente” além de “graciosa” na apresentação da senhorinha que responderia ao inquérito da quinzena pelo editor da revista.

A constante busca pela intelectualidade marca a ambição das mulheres da elite pelotense. Elas possuem a ambição, mas se conformam com a falta de uma atuação social mais efetiva no cenário político e até no mundo do trabalho, ou seja, se contentam com os bastidores. A forma como o “Inquérito Feminino” é respondido por elas mostra a representação que desejam construir, a imagem de si que querem projetar. Sobre o conceito de representação, esclarece-nos Roger Chartier (2002):

[...] Representar é, pois, fazer conhecer as coisas imediatamente ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e pelos gestos’, ‘por algumas figuras, por algumas marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. (CHARTIER, 2002: p. 165)

As “senhorinhas” que respondiam ao “Inquérito Feminino” queriam representar um modelo ideal do feminino: através de suas descrições de si mesmas mostrar-se para os leitores como mulheres alegres e intelectualizadas. A legitimidade dessa representação é dada, principalmente, pelo editor da revista que acredita ser essa representação elaborada de mulher um exemplo a ser seguido. O público leitor, destinatário, também é um importante elemento legitimador. Chartier (2002) esclarece acerca dessa questão:

[...] Assim entendido, o conceito de representação leva a pensar o mundo social ou o exercício do poder de acordo com um modelo relacional. As modalidades de apresentação de si são, certamente, comandadas pelas propriedades sociais do grupo ou pelos recursos próprios de um poder. No entanto, elas não são uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do

¹¹ Eloah Nogueira na seção Inquérito Feminino da *Revista Ilustração Pelotense*, 1º de novembro de 1921, nº 8, p. 18.

outro. Sua eficácia depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação. (CHARTIER, 2002: 177)

A análise de Chartier aponta para a possibilidade da construção de uma representação, mas essa representação só se edificará, de fato, se os destinatários reconhecerem essa construção. As mulheres da alta sociedade pelotense, através do discurso, elaboravam uma representação de mulher culta, submissa ao homem, feliz. Mas essa representação só se consolidaria com a aceitação desse modelo pelo público leitor. Como a seção “Inquérito Feminino” continuou a ser publicada quinzenalmente até novembro de 1921, percebe-se que houve a receptividade por parte dos leitores da *Revista Ilustração Pelotense*.

O conjunto de valores presentes no discurso dessas mulheres tinha o objetivo de espriarem-se e enraizarem-se nos princípios e atos do cotidiano do mundo feminino.

Considerações finais

Com a devida apropriação da fonte pesquisada, é possível considerar que uma mulher da elite devia perceber o feminino como ponto de apoio do masculino. Aos homens caberia o desempenho das tarefas, as frustrações sociais e às mulheres caberia a função de acompanharem seus homens, de dar a eles o refúgio necessário diante dos fracassos. Sua ambição devia ser atender ao sexo masculino, ou pelo menos, passar essa ideia para os leitores da Revista.

Entende-se então que as mulheres que responderam ao inquérito atenderam às suas expectativas de vaidade: elas queriam se expor, despertar a inveja, ocupar uma posição de vitrine. Eram seus desejos ouvir bons compositores, conhecer poesia, ler autores consagrados, pois o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais conferia a elas a credibilidade social de que necessitavam. A representação de mulher intelectual era um

modelo idealizado para possibilitar a essas mulheres uma utilidade social ainda que não direta, uma vez que pertencendo à elite, não era comum a possibilidade de ocupar cargos no mundo do trabalho, um mundo ainda masculinizado em 1921.

Este estudo entende que o perfil comportamental ideal das mulheres na cidade de Pelotas em 1921, dentro de uma esfera elitizada, era a mulher aparentemente dependente, frágil, que ocupava seu tempo desenvolvendo suas capacidades cognitivas. Mas essa representação esconde o desejo de atuação efetiva, de aquisição de micro-poderes para efetivar essa participação perante o grupo social. As “senhorinhas” se valem da seção “Inquérito Feminino” da *Revista Ilustração Pelotense* para refletir uma imagem de si que combinasse com os anseios do público leitor masculino e que servisse de paradigmas para o público leitor feminino.

Através das respostas cedidas à *Revista Ilustração Pelotense*, o perfil de mulher ideal que se configura pelas próprias mulheres, é ainda a de mulher ornamento, mulher para ser esposa e mãe, mulher para consolar as tristezas dos homens, mulher que existe em função do homem. As respostas delas vão ao encontro da ideologia positivista que ansiava por valores e modelos comportamentais de subordinação e ordem.

Os papéis delineados eram definidos pela lógica da biologia binarista que regulava o gênero como categoria coerente e pronta engessando as possibilidades dos sujeitos como resultado das práticas sociais.

Referências bibliográficas

- BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII*. São Paulo: Discurso Editorial/Duna Duetto, 2003.
- BURKE, Peter. *Veneza e Amsterdã: um estudo das elites do século XVII*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 2ª edição.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 3ª edição

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora Universidade UFGS, 2002.

LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAGALHÃES, Mário Osório. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas*. Pelotas: Editora Universitária, 1993.

MARRONI, Fabiane Villela. *Pelotas (re)vista: A Belle Époque da cidade através da mídia impressa*. Tese de doutorado, PUC, São Paulo:2008.

NOGUEIRA, Isabel Porto; MICHELON, Francisca Ferreira. Mulheres da música na *Revista Ilustração Pelotense: a imagem como construção da identidade*. Disponível em: <<http://www.musimid.mus.br/3encontro/files/pdf/Isabel%20Porto%20Nogueira.pdf>> Acesso em 06 de março de 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

TRINTADE, Hélió. O Jacobinismo castilhistas e a ditadura positivista do Rio Grande do Sul. In: TRINDADE, Hélió (Org.). *O positivismo: teoria e prática*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 485 – 500.

REVISTA ILLUSTRACÃO PELOTENSE. Pelotas, 1919-1927.

LA MUJER Y SU IMPORTANCIA EN LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA

Tamara Ninoska Valdivia Contreras ¹

Resumen: En la siguiente ponencia se busca explicar y comprender la dinámica que genera en América Latina, la formación de las familias pre y post llegada del conquistador al continente, y como ésta se caracteriza principalmente por conformarse bajo la mirada matriarcal, que genera la visión de la ausencia del padre dando como resultado una identidad latinoamericana de “madres y huachos”, según indica Sonia Montecino. Y que genera la dinámica de posar al hombre por sobre la mujer. Las comunidades indígenas que habitaban Latinoamérica antes de la llegada de los españoles se caracterizaban por el rol que cumplía la mujer dentro de las comunidades, ésta se dedicaba a las labores hogareñas, cultivar la tierra y criar a los hijos, el hombre por su parte se dedicaba a prepararse para eventuales enfrentamientos, a la caza y recolección de animales. Este sistema permite que la relación padre e hijo sufra un cierto distanciamiento y un apego más cercano por la madre. Esta dinámica se mantiene con la llegada del hombre conquistador al continente, ya que el mestizaje que sufre la sociedad latinoamericana hace que marque claras diferencias entre las sociedades indígenas y españolas, además del mestizaje, otro factor que no se puede dejar pasar y que reafirma esta identidad latinoamericana basada en “madres y huachos” es el sincretismo que hay en los símbolos indígenas, el principal es el cambio en la divinidades, por ende da un carácter religioso a la relación Virgen María e hijo, que sería madre y huacho, y Dios todopoderoso como el español que vino y se fue, un vacío que logra acentuar de manera profunda la labor o rol que cumple la mujer y el hombre en la familia. Lo mencionado anteriormente es lo que se pretende demostrar ya que se afirma que a pesar de que la familia se elabora bajo el sistema de matriarcado, el rol del hombre por sobre el de la mujer sigue latente, las desigualdades entre hombres y mujeres sigue manteniendo su brecha y en algunos casos aumentándola en el siglo XXI y la identidad latinoamericana se forma en base a una carencia que es la imagen de un padre protector.

Palabras claves: matriarcado, identidad latinoamericana, sincretismo.

¹ Institución: Universidad Católica Silva Henríquez. Chile. Carrera: Pedagogía en Historia y Geografía Correo electrónico: tamara.nvc@gmail.com.

Introducción

Para nadie ha de extrañar que las desigualdades entre hombres y mujeres a través de los años a sido un tema que siempre está en la palestra de discusión, tanto a niveles nacionales como internacionales. Por lo mismo hay un interés en cambiar un poco la mirada que se tiene de la mujer situándola al mismo nivel del hombre y afirmar que la importancia de esta en muchos procesos de la historia hace relevante su papel. Por lo tanto en la presente ponencia se trata de evidenciar que principalmente en América Latina, desde que los primeros pueblos indígenas se formaron el rol de la mujer no es indiferente para el desarrollo de los mismos, y que con la llegada del español al continente el rol que cumple se vuelve fundamental ya que de la mezcla entre ambas culturas, hace resaltar a la mujer situándola en parte importante de la identidad latinoamericana.

Pero esta identidad pasa por un proceso que hace que la imagen de la mujer se vea divinizada debido al marianismo que caracteriza al continente y se refleja en las principales figuras, como es el caso de la virgen de Guadalupe y de La Tirana que se trataran en la ponencia y genera la dinámica de esta madre que acoge a todos sus hijos, y en donde el padre queda ausente de esta protección. Y si esto lo aterrizamos aun más la imagen de la Virgen con su Hijo, se refleja en las muchas mujeres que criaron sola a sus hijos sin la protección de un padre, y que genera que la identidad latinoamericana se fundamente bajo la idea “Madre y su Huacho”

Desarrollo

Con lo que se presento anteriormente se pasara al análisis del porque las sociedades latinoamericanas continúan con su gran brecha de desigualdades entre los roles de las mujeres y de los hombres que cumplen en la sociedad. No prestándoles atención a que las mujeres tienen uno de los principales roles dentro de lo que es la identidad latinoamericana, sino el más importante y que como sociedad no lo tomamos en cuenta.

Para esto nos remontamos a las comunidades indígenas que habitaban en el continente, y que éstas se sustentaban bajo la mano de obra indígena femenina, esto porque estas eran las encargadas de la agricultura de las comunidades en los temas relacionados al cultivo y cosechas de los productos de consumo que tenían, la crianza de los animales domésticos, y el cuidado de los niños y de los mas desprotegidos de las comunidades como lo eran los ancianos un ejemplo de esto es lo que sucede en las comunidad Mapuche en donde la mujer es vista como “*La madre, portadora de la creación y recreación de la vida, evocación de la tierra, habla en tanto silencio*”², con esta cita se aclara que la importancia de la mujer es más de lo que se piensa y que esta no se logra ver debido a que esta relegada a un segundo plano o se encierra en su propio silencio, no resaltando por sobre los otros. Los hombres por su parte eran los encargados de la caza y recolección de animales para el sustento diario y de prepararse día a día para un eventual enfrentamiento con otras comunidades. Desde esta óptica se puede plantear como primera instancia que el rol que cumplía la mujer dentro de este tipo de sociedades era de suma importancia, ya que representaba un equilibrio, porque sus labores a cumplir difícilmente el hombre las podía realizar, debido a que tanto las labores de la mujer y las del hombre eran totalmente distintas, y difícilmente estas sociedades pudieron haber avanzado hasta lo que hoy somos. Dentro de las labores es menester del estudio poder comprobar cómo las relaciones de los padres e hijos desde estos pretéritos años no está muy ligada debido a que el proceso de caza y recolección llevaba a que los padres se ausentaban por días, hasta conseguir los alimentos necesarios, o si en enfrentamientos con otras comunidades las guerras o conflictos se extendían por semanas y en lugares muy alejados al hogar, por lo mismo los infantes adquirirían un mayor lazo afectivo con la madre que con el padre.

² Montecino, Sonia. 1984 “Mujeres de la tierra” p. 40

Esto expuesto anteriormente no cambio con la llegada del español al continente, ya que al momento del encuentro de dos culturas diferentes, hubo un fuerte choque por las costumbres tan distintas que ambas tenían, y los cambios no se dejaron esperar, siendo las sociedades indígenas las que más cambios sufrieron debido al sincretismo en muchas de sus costumbres debido a que la llegada del español, trajo mas que las ansias del descubrimiento de un nuevo continente, si no con ella un legado que es posible visualizar en muchas sociedades latinoamericanas, como en ámbitos religioso, la adquisición de Dios su hijo y la madre del mismo, lo católico, por sus dioses representados en la naturaleza, además del cambio en la alimentación, y sin duda un elemento que cambio y trajo múltiples consecuencias, fue el mestizaje, proceso que marco de manera definitiva las historias de la sociedades indígenas latinoamericanas. En una primera instancia lo fue la relación hombre español con mujer indígena, y luego hombre indígena con mujer española. Si embargo la que a nuestro parecer deja las consecuencias mas importantes y la razón de porque se plantea que la identidad latinoamericana esta marcada por la madre y el huacho, es la primera la que pertenece a la relación hombre español con mujer indígena. Es así como Sonia Montecino, nos plantea que a lo largo de muchas culturas latinoamericanas y en sus principales fundadores esta presente esta mujer, que engendra un hijo o hijos y que posteriormente a causas de muerte o de abandono, es ella sola la que se tiene que hacer cargo de sus progenitores. Lo que si nos plantea Montecino es que muchas de estas mujeres pasan hacer divinidades y hoy las conocemos mitificadas en figuras virginales que representan diversas cultural de Latinoamérica.

Para poder comprobar de mejor manera lo anteriormente expuesto, junto con el texto de Montecino, se analizaran dos de las historias que mas representa lo que se pretende exponer y que tratan de orientar como mediante una relación de español e indígena se llega a los roles de “Virgen María y Jesús”. Y como las sociedades latinoamericanas rinden fiel culto al marianismo

también denominado mito, pero detrás de esta imagen se puede encontrar la verdadera identidad de esta “Madre y Huacho” que posa a la mujer como parte importante de la identidad de nuestro continente ya que “*el mito mariano resuelve nuestro problema de origen-ser hijos de una madre india y de un padre español*”³. El sentirnos hijos de una madre en común (indígena) y de un padre blanco español, permite que las personas se acepten como mestizos resultado de la mezcla de dos culturas en común.

Es así como primer ejemplo está el de la virgen de Guadalupe india de Tepeyac de México, que con su historia de aparición a un indígena para que sea su mensajero y sea capaz este de interceder para que construyan un templo en su honor, lo que llama la atención de este relato es la manera en que la virgen le habla “*hijo mío, Juan Diego, a quien amo tiernamente como pequeñito y delicado... sábetelo, hijo mío, muy querido, que soy yo la siempre Virgen María*”⁴. Con esto queda claro la manera como esta virgen se le presenta al indígena de manera maternal al tratarlo como hijo, un pequeño indefenso y el cual recibirá la protección de su madre, esta es una de los primeros cultos marianos que posan a la madre, mitificada en una virgen, y como esta opta por su pequeño hijo indefenso un indio, para así tener un amor recíproco. Otro de los cultos marianos presentes en Latinoamérica es el ejemplo de la virgen de la Tirana, en Chile, este es totalmente diferente a la historia de la Virgen de Guadalupe, ya que esta se trata de una Huillac Ñusta hija de un sacerdote inca, que junto a su padre fueron capturados por Diego de Almagro y sus hombres y cada uno huyó por su parte para liderar posteriormente la resistencia en contra de los españoles, por la fama que adquirió esta niña fue llamada “la bella Tirana del Tamarugal”. Pero esto cambió cuando ante sus pies le trajeron un prisionero español Vasco de

³ Montecino, Sonia. 2010 “Madres y huachos, Alegorías del mestizaje chileno”, p. 39.

⁴ Montecino, Sonia. 2010 “Madres y huachos, Alegorías del mestizaje chileno”, p. 67.

Almeida, el cual fue condenado por los altos mandos a la pena de muerte, pero esta muchacha cambio su idea y le tuvo compasión, pero la sentencia estaba determinada debía ejecutarse en cuatro días, en este tiempo Huillac Ñusta habla con el prisionero y uno de sus temas principales es la religión en donde Vasco de Almeida le cuenta que en su creencia hay vida después de la muerte, y es esto lo que hace que la niña decide ser bautizada bajo la fe católica, en ese momento los 2 fueron atacados y el prisionero murió y ella agonizante pidió que la sepultaran junto a su marido y que erigieran una cruz en su sepultura. Sobre esta tumba se creó el templo al culto de la Virgen del Carmen de la Tirana. Esto expuesto nos representa el encuentro de dos culturas que aunque no alcanzaron a unirse en matrimonio ni engendrar hijos, representa el nacimiento de esta cultura mestiza, y como su madre incondicional a la Virgen del Carmen de la Tirana, ya que es ella la que se perpetua hasta nuestros días, del padre no se habla muchos y los devotos siguen fielmente a su madre que representa a los indígenas y los mestizos.

Estos dos ejemplos se utilizaron para ver la analogía que se presenta con el culto mariano en Latinoamérica y como este culto que representa a la mayoría de los mestizos de la región sigue vigente y suma cada vez más adeptos que se amparan bajo estas divinidades, logrando así la representación de la Virgen María con su hijo(s). Demostrándonos que en ambas culturas totalmente diferentes, es la imagen de la madre y el hijo la que se toma en cuenta, y la del padre procreador pasa a un segundo plano, porque es ella la que se hace cargo de sus hijos, sin la presencia de un padre protector.

Además de dar un carácter sacro a la imagen de la Virgen María, otro de los elementos importantes a considerar del porque se piensa que la identidad latinoamericana no es otra que una mestiza, no la exportada de modelos económicos súper potencias ajenas a nuestro continente. Lo primero se fundamenta porque la llegada de los conquistadores al continente trajo consecuencias inmediatas, el mestizaje y el sincretismo en elementos religiosos se hizo casi inevitable, debido a que las bases políticas, económicas y sociales-

culturales, no se demoraron en asentarse, uno de los elementos que desde la primeras oleadas de conquistadores no ceso con el paso del tiempo es la relación entre el español y la indígena, debido a que muchos de estos hombres venían solos, lo que llevaba a que estos se interesaran y se aprovechaban de las indígenas teniendo relaciones para satisfacer sus necesidades y si por interés pretendían quedarse en el continente la indígena pasaba a ser la otra y no su mujer; por lo que, de las relaciones temporales que tenían con las indígenas los hijos que estas podían engendrar se criaban bajo el seno de su madre con el padre ausente, un huacho, que no conocía a su padre, ya que para el español representaba bajar de status si reconocía al hijo que una mujer indígena podía darle. Por tanto este mestizo vive solo de lo que le da su madre, mirando al español como modelo a seguir debido a todo lo que construyo en América Latina, por lo que en el periodo de la colonia ya se visualiza una América totalmente española en donde lo de afuera es lo importante, lo que se pretende seguir, debido al poder que adquiere el español en el continente, por tanto la admiración que se le tiene logra que *“el latinoamericano construyó su identidad en la colonia al identificarse con el español”*⁵. Con esta cita se pretende demostrar que las sociedades latinoamericanas, tratan de construir su identidad a través de los elementos exportados desde fuera, o adquirir nuevos patrones culturales totalmente ajenos a su verdadera identidad, tratando de imitar e igualar al conquistador en todos sus aspectos posible, transformando u ocultando su verdadera identidad que es mestiza. Esta cita es también la que nos lleva a visualizar como lo español, lo masculino adquiere más importancia en la vida de los mestizos, ocultando lo que la madre le da, este sistema matriarcal que forma a las sociedades latinoamericanas, se opaca con el rol que tiene y la importancia del hombre en todo sentido que hasta hoy en nuestros días esta dinámica no cambia, ya que las diferencias hombres v/s mujeres siguen latentes, relegando

⁵ Montecino, Sonia. 2010 “Madres y huachos, Alegorías del mestizaje chileno” p. 45

a la mujer a un segundo plano, no dándole la importancia que de verdad tiene ya que siendo virgen o madre indígena protegió y protege a su hijo de este abandono del padre y logra sacarlo adelante formando la verdadera identidad latinoamericana mestiza formada por una “madre y su huacho mestizo”.

Conclusión

Por lo tanto a modo de conclusión lo que nos toca plantear es que la identidad latinoamericana debe asentarse bajo las bases de una sociedad mestiza, en donde se reconozca la gran labor que tuvieron muchas mujeres que debieron sacar adelante solas a sus hijos, debido al abandono por parte del hombre, logrando así que disminuya de una vez por todas las diferencias entre los hombres y mujeres debido a que se necesitan a ambos para que las sociedades puedan surgir, son el equilibrio de ellas mismas. No solo admirándolas por estar representadas en divinidades marianas, si no por lo que fueron y son.

Además se plantea que es tarea de todos el educar para que las desigualdades que existen entre los hombres y mujeres a nivel latinoamericano bajen, debido a que ambos son capaces de realizar las mismas actividades, claro ejemplo de esto son las mujeres que han adquirido gran importancia en la política, una emblemática fue Eva Perón, en Argentina donde impulso grandes movimientos en beneficios de los derechos de la mujer. Otro ejemplo son las distintas mujeres que han llegado a la presidencia de algunos países, como Michelle Bachelet en Chile; Cristina Fernández en Argentina, Dilma Rouseff, en Brasil, que sin lugar a dudas dejaron y dejaron grandes legados y ejemplos de igualdad, poniéndose en la posición que por muchos años pertenecía solo a los hombres, demostrando que el género no condiciona las posibilidades de desarrollo personal.

Por lo tanto con estos ejemplos y reconociendo el rol de la mujer a lo largo de nuestra historia América Latina debe trabajar en conjunto para forjar su identidad, algo que nazca desde la misma

historia de las sociedades y no que sea un modelo exportado desde fuera que no tengan ni una relación con los verdaderos procesos por los que paso nuestro continente.

Bibliografía

BAYO, Jesús. 1993 “*El santuario de nuestra señora del Carmen de la Tirana: muestra de la religiosidad popular*” Pontificia Facultad Teológica Marianum, Roma.

MONTECINO, Sonia. 2010 “*Madres y huachos, Alegorías del mestizaje chileno*” Colección Dos Siglos. Bicentenario de Chile. Quinta edición.

_____. 1984 “*Mujeres de la tierra*” ediciones CEM, primera edición.

PERSPECTIVAS DO FEMININO NA MUSEOLOGIA BRASILEIRA

Rebecca Corrêa e Silva¹

Ursula Rosa da Silva²

Resumo: O presente artigo versa sobre o feminino no espaço museológico brasileiro, de acordo com a análise da temática da exposição *Mulheres Artistas e Brasileiras*, promovida no corrente ano de 2011 pelo Ministério da Cultura-MinC. A mostra apresentou 76 obras mais representativas de 49 artistas brasileiras consagradas, das primeiras décadas do século XX até a atualidade. O estudo gira em torno desta mostra específica, exibida no Palácio do Planalto entre os dias 24 de março e 08 de maio de 2011, mas também faz referências a outras exposições dentro da temática do feminino ocorridas no mesmo período. Partindo do princípio da função social do museu, observando como o trabalho museográfico influi diretamente na concepção de arte do público, torna-se legítimo repensar o lugar das mulheres artistas brasileiras nestes espaços.

Palavras-Chave: Feminino – Museologia – Brasil.

Introdução

A pesquisa sobre gênero e museologia surgiu a partir de estudos iniciados para um dos subprojetos de um projeto maior intitulado *Caixa de Pandora: Mulheres Artistas e Mulheres Filósofas no século XX*. O estudo pretendeu discutir o lugar das mulheres artistas e brasileiras no cenário museológico atual no país, visto a partir da análise da temática da mostra de curta duração *Mulheres Artistas e Brasileiras*.

¹ Mestranda em Gestão Cultural na Universidade do Algarve(Ualg), graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas(UFPEL). rebeccaces@hotmail.com.

² Profa. Orientadora, Dra. Ursula Rosa da Silva, coordenadora do Projeto Caixa de Pandora: Mulheres artistas e filósofas do século XX – NEAP/UFPEL. ursula_ufpel@yahoo.com.br.

Apesar do contínuo surgimento de pesquisas e trabalhos de teor científico, ainda é incipiente o número de estudos de gênero relacionados à museologia. Diferentemente do grande volume de pesquisas desenvolvidas no campo de gênero e feminismos, que tratam das questões que envolvem as mulheres artistas, aspectos do universo feminino em suas obras, e sua representação como modelo/musa. Visto assim, a inserção da mulher no espaço museológico pode acontecer de quatro formas: como artista/autora(que aborda ou não temáticas sobre o feminino), como representada, como pesquisadora teórica, e/ou como público visitante. O presente estudo restringiu-se a condição da mulher artista no cenário museal brasileiro, para tanto priorizou a análise da mostra *Mulheres Artistas e Brasileiras*.

A delimitação do tema – perspectivas do feminino na museologia brasileira – obedeceu a proposta do evento XII Corredor das Idéias, no que tange ao latino-americanismo, enfocando na brasilidade; e ao grupo de trabalho sobre gênero, através do olhar sobre as mulheres artistas. A análise da mostra promovida pelo MinC buscou dar destaque a essa aliança entre gênero e territorialidade, vista nas obras de mulheres artistas brasileiras que tratam de assuntos que abrangem desde as temáticas de gênero até as questões de identidade nacional e brasilidade. De acordo com José Luis Hernández Alfonso, curador da mostra, é a criatividade a maior semelhança entre as obras expostas das diferentes artistas : “Uma produção de mulheres artistas não significa que é uma arte feminista. A arte não tem gênero. O que vale é a criatividade. Seria um absurdo. Seria no mínimo, minimizar o caráter da mulher como criadora”³.

³ Extraído de : <http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=603>.

Metodologia

O embasamento teórico sobre a trajetória da mulher na história da arte : modelo, musa e artista, se deu através de Michelle Perrot e Luciana Loponte. O enfoque sociológico foi visto através de Ana Lisa Totta e da arte-educadora Ana Mae Barbosa. Um olhar mais poético foi buscado em André Malraux e Mário Chagas, que trazem os conceitos de museu imaginário e imaginação museal.

Especificamente sobre a exposição *Mulheres Artistas e Brasileiras*, e o projeto do Museu Nacional da Mulher Brasileira foram buscados referenciais publicados no *website* do Ministério da Cultura e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), bem como da análise documental de notícias emitidas pelos órgãos oficiais. As demais exposições e museus com temáticas do feminino tiveram a internet como meio de consulta, nos *websites* de cada entidade, e nas notícias de jornais *online*.

Resultados e Discussão

O olhar detalhista e crítico da mulher, aliado a habilidade característica para executar trabalhos minuciosos artesanalmente, tais como tapeçaria, cestaria, trançados e rendas, também não passaria longe das belas artes.

Sabe-se que até meados do século XIX a mulher teve pouco acesso à educação, sendo assim privada do espaço público, assumindo então um papel secundário na história da sociedade, já dizia Simone Beauvoir (*apud* Perrot, 2007:182) que “toda a história das mulheres foi feita pelos homens”. De acordo com a historiografia ocidental, todos os grandes gênios da arte e da literatura são homens, brancos e europeus. Grandes mulheres artistas, na melhor das hipóteses são apenas citadas em livros de história da arte; ou então apresentadas nos museus, não como criadoras autônomas, mas à sombra dos artistas homens: como suas filhas, esposas, ou aprendizes. Conforme analisa TOTTA (2000:145) “No discurso museológico as mulheres representam

uma espécie de background para a ação dos homens, ficam sempre em plano de fundo.”

O espaço da mulher artista no museu⁴ começa a ser reivindicado mais explicitamente no movimento feminista norte-americano da década de 1970. Esse movimento teve grandes expoentes entre as mulheres artistas, que passaram a discutir explicitamente em suas obras questões do feminino e igualdade de gênero. Em 1985, as Guerrilla Girls produziram um cartaz provocador com os seguintes dizeres: *Mulheres precisam estar nuas para entrar no Met.Museum⁵? Menos de 3% dos artistas são mulheres, mas 83% dos nus são femininos*. Segundo BARBOSA (2003:132), o sucesso das artistas não deriva apenas de competência, o que explica porque as obras de artistas homens são maioria em museus, exposições e galerias.

O tema da representação da mulher, recorrente na história da arte mundial, já rendeu diversas teorias na esfera dos estudos de gênero. Opto pela vertente que se dirige não ao olhar masculino sobre a representação feminina, mas ao olhar da mulher, sobre o mundo e sobre si. Mais interessante ainda é investigar a trajetória e os percalços da vida de mulheres artistas, principalmente as brasileiras da primeira metade do século XX, que foram para a linha de frente, como Anita Malfatti (1889-1964), Tarsila do Amaral (1886-1973), Georgina de Albuquerque(1865-1962), Maria Martins(1894-1973) e Djanira(1914-1979).O caráter museológico para pensar a mulher artista no espaço expositivo, nos foi fornecido através da mostra *Mulheres, Artistas e Brasileiras*, originada a partir de um pedido pessoal da presidenta Dilma Rousseff para comemorar o Mês da Mulher⁶. A mostra foi desenvolvida pela

⁴ “Celebra-se a igualdade no Brasil, mas falta a memória da produção das mulheres” (BARBOSA, 2003:130).

⁵ Metropolitan Museum of Art – NY.

⁶ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-03-22/planalto-inaugura-amanha-exposicao-mulheres-artistas-e-brasileiras-producao-do-seculo-20>.

Presidência da República em parceria com a Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e contou com apoio do Ministério da Cultura (MinC), por meio do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). Realizou-se entre os dias 24 de março e 08 de maio de 2011, no Salão Oeste do Palácio do Planalto em Brasília, tendo sido prestigiada por cerca de 10,5 mil pessoas⁷.

A exposição apresentou 76 obras de 49 artistas com temáticas diversas em técnicas variadas, desde pinturas, esculturas, desenhos, gravuras e fotografias, passando por tapeçarias, cerâmicas e outros objetos artísticos.

A história “oficial” das mulheres artistas brasileiras começa a ser escrita a partir do movimento artístico-cultural da Semana de Arte Moderna de 1922⁸, que teve como impulsionadoras da vanguarda modernista as pintoras Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. Justifica-se então o destaque que o curador José Luis Hernández Afonso concede a ambas, conferindo-lhes praticamente em terço do espaço expositivo. De acordo com BARBOSA (2003:129):

(...) A conquista dessa igualdade no Brasil começou com a Semana de 22, através dos modernistas, cujas idéias anticolonialistas permitiram uma reflexão mais aprofundada sobre a igualdade de gênero, de raça e de códigos culturais. Foi a partir dessas idéias que duas mulheres puderam ser reconhecidas como as artistas mais importantes do modernismo brasileiro: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti.

A mostra contou ainda com nomes como Georgina de Albuquerque, Djanira, Noêmia Mourão, Maria Martins, Colette

⁷ Dados disponíveis em: <http://blog.planalto.gov.br/ultimo-fim-de-semana-da-exposicao-mulheres-artistas-e-brasileiras>.

⁸ “Até o advento do modernismo outras artistas tiveram importância temporária, inviabilizadas e excluídas da história da arte, assim permanecendo.” BARBOSA (2003:129).

Pujol, Fayga Ostrower, Lygia Pape, Mira Schendel, Leda Catunda, Beatriz Milhazes, e Anna Bela Geiger.

Apenas de Anita e Tarsila somam-se 29 obras, expostas no primeiro dos oito blocos que compõe a exposição. De Anita destacam-se *Valência* (1927), *Canal de Veneza* (1927), e *Paisagem de Ouro Preto* (1958); e de Tarsila: dois auto-retratos de 1921 e 1923, *Nu* (1922), *Abaporu*(1928), *Retrato de Vera Vicente de Azevedo* (1937), *Garimpeiros* (1938), e *O Porto* (1953).

Neste mesmo bloco, encontram-se obras de Djanira, Zélia Salgado, Tomie Ohtake, Leda Catunda, entre outras. Com destaque para a tela *Costureira* (1951), de Djanira, que foi retirada do gabinete da presidenta Dilma especialmente para integrar a mostra.

O segundo bloco apresentou desenhos de várias artistas, destacando-se os de Noêmia Mourão e Mira Schendel. Houve ainda uma sala ocupada por 14 esculturas e outros objetos artísticos produzidos por artistas de diferentes gerações: Maria Martins, Mary Vieira, Luíza Luena, Nina Baar, Ana Maria Pacheco, Lygia Pape, e Regina Silveira.

No espaço reservado as gravuras, encontram-se 18 obras de artistas como Renina Katz, Maria Bonomi, Anna Letycia e Fayga Ostrower. No setor das fotografias, além de Rosângela Rennó, mais três artistas. A tapeçaria esteve representada por Gilda Azevedo e Shirley Paes Leme, estendida até a seção sobre cultura popular brasileira.

Além da iniciativa da exposição, a presidenta Dilma também fez questão de ter como,(única) representante da arte popular a bonequeira Isabel, moradora da região do Vale do Jequitinhonha (MG). As oito bonecas entre 24 e 30 cm, foram produzidas através dos meios e técnicas tradicionais da cerâmica e pintadas com uma vasta gama de cores obtidas a partir de corantes naturais. As bonecas de feições e expressões faciais bem marcadas apresentam temáticas sobre o ciclo de vida natural e cultural da mulher, como o casamento e a maternidade. Sem falar na

importância para o desenvolvimento da comunidade, que tem na cerâmica e nas bonecas a principal fonte de renda.

O *Abaporu* é a única obra na exposição que esteve envolta a uma vitrina especial, também é a única que provém de um colecionador particular, pertence ao empresário argentino Eduardo Costantini, fundador do Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (Malba), onde a obra é mantida exposta. Obra emblemática do movimento antropofágico, *Abaporu* significa no dialeto tupi “homem que come gente”. Este conceito de antropofagia cultural, trazido nos anos de 1920 do século passado por Oswald de Andrade, ainda se mantém muito atual entre os artistas, não só no Brasil, mas também nos demais países da América Latina⁹. Dentre os registros fotográficos da mostra, divulgados no *website* do MinC, é interessante observar o olhar indagador e ao mesmo tempo admirado do presidente dos Estados Unidos Barack Obama ao contemplar o *Abaporu*.

As demais peças que compunham a mostra procederam de entidades públicas, como o Banco Central do Brasil, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal e dos acervos do Museu de Arte Brasileira da FAAP, do Museu Nacional do Conjunto Cultural da República, do Museu de Arte de Brasília, do Museu Nacional de Belas Artes, do Museu Castro Maya e do Museu da República. Das 76 obras, 18 foram cedidas pelo Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Museus Castro Maya e Museu da República, todos vinculados ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

Em paralelo a exposição *Mulheres Artistas e Brasileiras*, houve de norte a sul no país outras exposições de temáticas semelhantes, em homenagem ao Dia Internacional da Mulher.

⁹ Atualmente, devido ainda a crescente rapidez de comunicação e transportes, sofremos com uma avalanche de produções artísticas norte-americanas (principalmente audiovisuais) e européias. É como se a chamada globalização, partisse da Europa e da América do Norte em direção as demais regiões do globo, num processo cruel de neo-colonização cultural.

Como por exemplo, podemos citar a mostra fotográfica ocorrida no Museu de Artes de Cascavel (PR); a exposição *Mulher e Fantasia* no Museu Barão de Mauá (SP); *História do Trabalho da Mulher*, no Museu Municipal de Caxias do Sul (RS); *Mulheres, Ritos e Retratos*, no Museu da Imagem e do Som (GO); *Facetas de Mulher*, no Museu Histórico e Artístico do Maranhão(MA) ; e *Mulheres Negras*, no Museu de Arte Sacra de Laranjeiras (SE).

É importante registrar outros eventos importantes, ocorridos pouco antes de se dar por encerrado a escrita deste texto. A mostra *Brasil Feminino*, comemorativa aos 200 de fundação da Biblioteca Nacional, encerrada em 26 de agosto, apresentou algumas das personalidades femininas mais notáveis da história do país.

Promovida pelo Ibram/MinC, o evento Primavera dos Museus, recebeu para a sua 5ª edição (2011) o tema *Mulheres, Museus e Memórias* . De acordo com o MinC, a iniciativa será realizada entre os dias 19 e 25 de setembro de 2011, em 310 cidades brasileiras, sendo oferecidas 1.779 atividades em 589 instituições museológicas. Como parte da programação, a trajetória das mulheres brasileiras, de diferentes cores e extratos sociais, será homenageada na exposição *Mulheres na Coleção do Museu Histórico Nacional*, aberta para visitaçao de 1º de setembro a 30 de outubro.

Cabe ainda registrar a grande mostra internacional *Heroínas*, promovida entre o Museu Thyssen-Bornemisza e a Fundação Caixa Madrid, ocorrida entre 08 de março e 05 de junho de 2011. O que mais chamou a atenção foi o tema, que buscou apresentar a força e o poder das mulheres ao longo da história, da mitologia e das religiões em diferentes sociedades. Diferentemente da mostra brasileira, esta trouxe também artistas homens representando a mulher, mas em minoria, e com uma temática que versava diretamente sobre o feminino, dentro das categorias definidas pela iconografia da solidão, do trabalho, do delírio, do esporte, da guerra, da magia, da religião, da leitura e da pintura, representadas através de pinturas, esculturas, fotografia e vídeo.

Outro exemplo de destaque no cenário artístico internacional foi a exposição temática *elles@centrepompidou*, promovida pelo Centre George Pompidou em Paris, e realizada de 27/05/2009 a 21/02/2010, onde foram apresentadas obras de mulheres artistas reconhecidamente engajadas nas questões de gênero e feminismos. A mostra contou com a seleção de mais de 500 obras de 200 artistas, desde o início do século XX até os dias atuais. Esteve museograficamente esquematizada em ordem cronológica e organizada de acordo com os temas: *Pioneers, Free Fire, The Activist Body, Eccentric Abstraction, A Room of One's Own, Wordworks e Immaterial*.

O debate entusiasmado a volta da exposição “Mulheres, Artistas e Brasileiras”, levou ao encontro ocorrido a 05 de maio de 2011, entre a ministra da cultura Ana de Hollanda (MinC) e Iriny Lopes (SPM), no qual se discutiu o projeto do Museu Nacional da Mulher Brasileira. O objetivo é valorizar a trajetória da mulher artista brasileira, mostrando o olhar de sua época e a *insistência em participar do mundo*¹⁰. Também esteve em pauta a promoção de exposições com a temática de gênero nos museus, no decorrer dos *16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência Contra as Mulheres* (novembro) e no aniversário da Lei Maria da Penha (agosto). O projeto de criação do citado museu, representa um grande passo na luta dos direitos de igualdade das mulheres no circuito artístico e cultural do país. Em nível de América Latina, vale registrar que o primeiro museu dedicado as mulheres foi o *Museo de la Mujer*, criado no ano de 2006 em Buenos Aires; seguido pelo *Museo de la Mujer-UNAM*, criado em 2011 na Cidade do México.

Os países latino-americanos, pares em debilidades semelhantes, necessitam cada vez mais de ações de cooperação para promover a cultura como ferramenta de desenvolvimento social e crescimento econômico. Em nível de cooperação entre a

¹⁰ Extraída de: <http://www.cultura.gov.br/site/2011/05/06/museu-nacional-da-mulher-brasileira>.

museologia nos países da América Latina, foi criado em 2008 o Programa Ibermuseus, que visa a cooperação e integração dos países ibero-americanos para o fomento e articulação de políticas públicas para da museologia. O programa é formado pelo Comitê Intergovernamental, composto por dez países membros: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Portugal, República Dominicana, Uruguai. É presidido pelo Brasil, por meio da Unidade Técnica do programa, responsável pela execução das linhas de ação decididas pelo Comitê Intergovernamental. Vinculado a Secretaria Geral Ibero-americana, o Programa Ibermuseus tem o apoio técnico do Ibram e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, e financiamento da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID).

Considerações Finais

Buscamos apresentar um breve panorama sobre a condição atual das mulheres artistas brasileiras no espaço museal do país, observando como se delinearão as temáticas do feminino na exposição. O título da exposição *Mulheres, Artistas e Brasileiras* merece atenção, por compreender três prismas diversos e ao mesmo tempo simultâneos das condições de um sujeito social complexo: ser mulher, ser artista, e ser brasileira. A exposição promovida pelo MinC, bem como o acordo com a SPM de criar o Museu Nacional da Mulher Brasileira, demonstram a emergência de um espaço para as mulheres nas salas de exposição, conforme como vem acontecendo no espaço público. A pergunta que fica é: qual o lugar da mulher artista brasileira nos nossos museus? Que (qual) história queremos contar?

O discurso museológico exerce um poder desmedido sobre a memória, e dependendo de como ele é colocado pode eleger determinados fatos e características em detrimento de outros. Sobretudo os museus de arte, por tratarem(e fabricarem) de visualidades, deveriam repensar o papel da mulher no mundo

contemporâneo, e de certa forma redimir-se de séculos de silêncio frente aos vários papéis que a mulher assumiu na sociedade, dos quais foram explorados os estereótipos da maternidade e de objeto sexual.

Este é apenas um dos desafios dos museus para o século XXI: *escovar o casaco no sentido contrário* e dar voz à história e o fazer artístico de mulheres latino-americanas; mulheres mestiças, negras e indígenas.

Referências Bibliográficas

Cadernos de Sociomuseologia. *Memória e Poder: dois movimentos*. ULHT-, Lisboa, Nº19, 2002

BARBOSA, Ana Mae. *Arte no Brasil: várias minorias*. Gênero – Niterói, V.3, N.2, p. 129-136, 1º sem/ 2003

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

LOPONTE, Luciana. *Sexualidades, Artes Visuais e Poder: pedagogias visuais do feminino*. Revista de Estudos Feministas. V.10 n.2: Florianópolis jul/dez 2002.

MALRAUX, André. *O Museu Imaginário*. Editora 70: Lisboa, 2011.

PERROT, Michelle Perrot. *Uma História das Mulheres*. Editora ASA :Porto, 2007

TOTTA, Ana Lisa. *A Sociologia da arte: Do Museu Tradicional à Arte Multimídia*. Editora Estampa : Lisboa, 2000.

PENSAMENTO ALTERNATIVO

LA FILOSOFÍA COMO PROMESA DE PATRIA PARA LA HUMANIDAD

Marcelo Velarde Cañazares¹

Hablar de la filosofía como promesa se presta fácilmente al equívoco, si en esa palabra se oye la sugerencia de que tal filosofía no existiría. Pero si, en su prometer, ella tiene que ser de algún modo, y si la atención se desplaza rápidamente hacia lo prometido, cabría indagar entonces: ¿qué significa eso de “patria para la humanidad”? Nada es tan obvio, sin embargo; y como suele ocurrir en el filosofar, incluido el filosofar sobre la filosofía, el equívoco no es antojadizo sino inevitable. Es posible y oportuno, en cambio, señalar desde ya que de lo que se trata, es de trazar un concepto heurístico de filosofía latinoamericana, aunque en tan pocas páginas no sea posible más que un esbozo. Con unas pocas referencias tomadas sobre todo de la Argentina, pero inspirándose ampliamente en la tradición *latinoamericanista*, el concepto en cuestión aspira a estimular hallazgos históricos y nuevas ideas alternativas, reconociendo no obstante su propio carácter de invención, pues no pretende sintetizar los diversos sentidos en que se dice “filosofía latinoamericana” (cfr. Biagini: 115 ss.), y porque aunque no tenga nada de esencialista, se despega también de ciertos parámetros historicistas.

Está fuera de duda que tanto antes como después de las revoluciones por la independencia se hizo y se hace filosofía en estas tierras que hoy llamamos América Latina.² Más problemática

¹ Doctorando en Filosofía. Universidad París VIII (Francia) y Universidad Nacional de Lanús (Argentina). Email: m_a_velarde@yahoo.com.ar.

² Para una introducción actualizada a la filosofía pre-independentista, cfr. E. DUSSEL, E. MENDIETA y C. BOHÓRQUEZ (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y 'latino' (1300-2000)*, México, Siglo XXI, 2009, p.

ha sido siempre, en cambio, la cuestión no ya de su existencia *en* Latinoamérica, sino como filosofía *latinoamericana*; adjetivación que denotaría una particularidad muy heterogénea pero en cualquier caso presuntamente contraria a la “esencia” del filosofar. Más concretamente, el latinoamericanismo que nos interesa tiene sus inicios programáticos con Juan B. Alberdi, y es inseparable de las identidades nacionales que nacen con aquellas revoluciones de dos siglos atrás; aunque el debate sobre la existencia de esta filosofía no se planteara como tal y con suficiente claridad hasta comienzos del siglo XX, con Francisco García Calderón, Alejandro Korn y José Ingenieros. Un debate que se amplía desde la década de 1940 y alcanza su punto histórico más álgido, como se sabe, hacia 1969, en torno de la discusión entre Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea.³ No es nada casual además que esta discusión “culminara”, por paradójico que suene, en coincidencia con el surgimiento de las filosofías de la liberación, las cuales atrajeron más que nunca antes las miradas de ultramar hacia el filosofar de nuestra América. Sin embargo – ¿o justamente por eso? – nada bastó para zanjar por completo el debate. Ateniéndonos a algunos indicios recientes, vemos que en 2004, contando con la participación de Arturo Roig, hubo en la UNESCO una jornada sobre el tema: *Existe-t-il une philosophie latino-américaine ?* Pero nada bastó tampoco puertas adentro, como lo sugiere el título del grueso doble número de *La biblioteca*, publicado al año siguiente en Buenos Aires por la Biblioteca Nacional: *¿Existe la filosofía argentina?* Y ayer nomás, Hugo Biagini señalaba que todavía abundan los que desconocen las credenciales de la filosofía latinoamericana; criticaba con toda razón a quienes ven peligros sectarios y nacionalistas en esta filosofía, como si la filosofía

15-51 (pueblos originarios), 55-126 (tiempos coloniales) y 702-738 (pensadores de esos períodos).

³ Cfr. A. SALAZAR BONDY, *¿Existe una filosofía de Nuestra América?* (1968) y L. ZEA, *La filosofía americana como filosofía sin más* (1969), que motivaron incontables intervenciones de estos y otros filósofos.

européa fuese ajena a ellos; y rechazaba indignado que se nos trate “como el alquimista o el astrólogo frente al químico o al astrónomo” (139-140).

En la línea de Zea, Agoglia y Roig, entre otros, Biagini advierte que asumir la presunta necesidad de demostrar la existencia de nuestra filosofía sería tan denigrante como ponerse a demostrar que somos humanos. Sin embargo, no pocos de quienes la niegan en nombre de algún planteo universalista, niegan igualmente que haya, propiamente hablando, filosofía inglesa o alemana. Y puesto que no parece suficiente replicarles que el alegado universalismo responde ya a modelos fraguados precisamente en esas tradiciones europeas a las cuales, cerrando un círculo, esos detractores suelen ver como ejemplares, ¿no habría que empezar entonces por discutir qué es la filosofía? Suena razonable, pero ha sido un error frecuente en no pocos de los que defendieron nuestra filosofía, aun cuando lo hicieran a la vez en nombre de un amplio pluralismo; pues en la medida en que éste reclame un denominador común, el planteo no se aparta mucho de la idea de establecer primero, *sub specie aeternitatis*, un concepto o una esencia de la filosofía, para luego mostrar su nivel de realización en el caso latinoamericano. Pero si este proceder no consiguió impugnar seriamente el círculo entre aquel universalismo y sus modelos europeístas, el error opuesto fue el de quienes lo rompieron apelando a instancias particulares, telúricas o culturales excluyentes y presuntamente determinantes, o bien a un vasto e indiscriminado corpus de obra escrita, para intentar justificar luego, desde tales referencias empíricas, un uso del término “filosofía” tan *ad hoc* como vago e insostenible. En general, estos dos errores corresponderían a los vicios que Villoro, parafraseando a Ortega y Gasset, llamó “alteración” y “ensimismamiento”, respectivamente. Frente a ellos, señala Beorlegui (35), la tendencia reciente es la adopción de posiciones intermedias. Sin embargo, esos errores opuestos, ¿lo son simplemente por ser extremos, como si un virtuoso equilibrio nos garantizara la verdad? ¿No será que los platillos y el fiel de la balanza presuponen ya demasiado sobre lo

que tendrá allí su peso como universal o como particular? ¿Y si ni siquiera se tratara de hallar o de inventar una balanza adecuada? Con estas distancia críticas no pretendo, sin embargo, negarle todo sentido al debate, sino indicar la necesidad estratégica de abrir un acceso oblicuo hacia él, sin apresurarse a formular una nueva opinión políticamente correcta. En lugar, entonces, de detenernos a distinguir y a examinar los conceptos que nutren la historia del debate, tales como los de posibilidad, situación, originalidad o autenticidad, y dado que todo apunta a establecer en qué sentido hay o no filosofía latinoamericana, la primera maniobra que nos interesa consiste en desplazar la cuestión de la existencia al debate mismo: ¿por qué este debate existe y persiste, aun cuando lo haga con frecuencia en sordina?

Zea observaba que la índole filosófica del debate implicaba de antemano una respuesta afirmativa sobre su objeto, y claramente tenía razón. Sólo que, al decir esto, su acento estaba puesto en la idea de un “filosofar sin más”, mientras que nosotros, antes de aceptar su indicación acerca de pensar para dar respuestas a nuestras realidades, tenemos que completar aquella observación suya: a diferencia de lo que ocurre en otras tradiciones, la persistencia y la intensidad de este debate hacen de él no solamente un asunto filosófico, sino un rasgo típico de la tradición filosófica latinoamericana. Ni los filósofos alemanes, ni los franceses o los estadounidenses, discutieron nunca tanto y tan largamente sobre la existencia de sus filosofías. Mas aún, fue tal la “naturalidad” con que se habituaron a llamarlas “filosofía alemana”, “filosofía francesa” y demás, cuando no a creer que la auténtica filosofía era patrimonio alemán o francés, que algunos filósofos críticos de esas naciones, y con mayor énfasis en las últimas décadas, llegaron a plantear la cuestión opuesta: la necesidad de deconstruir esos lugares comunes. Lo cual nos lleva así a otra pregunta: ¿cuál sería entonces el sentido de reivindicar la existencia y la legitimidad de la filosofía latinoamericana, o colombiana, o brasileña, etc., aun cuando se propongan al efecto sugestivas claves heurísticas, justamente cuando en Europa crece la tendencia inversa? Otra

pregunta de similar tenor sería la siguiente: ¿por qué los filósofos latinoamericanos rescataron y rescatan “todavía” la idea de sujeto, mientras en Europa, al menos desde Heidegger, pero sobre todo con los de la llamada “posmodernidad”, se asistió ya a su crítica y disolución? En rigor, la semejanza entre ambas preguntas no es de un mero paralelismo, sino vincular, aunque ahora no podamos demorarnos en la cuestión del sujeto (donde habría que empezar por distinguir entre el sujeto como mismidad de una conciencia metafísica y el sujeto como agente histórico-social). Impaciente, alguien podría objetar, sin embargo: en cualquier caso, ¿por qué tendríamos que empecinarnos en el ridículo habitual de ir “a contramano del mundo”? Una objeción que suele tener también la explicación de tal necedad: los latinoamericanos llegamos siempre tarde a las etapas que Europa ya quemó, a tal punto que mientras nosotros logramos entrar en la historia y “todavía” estamos ahí, en Europa la historia misma ya terminó. ¿Tan simple como eso? La necedad, ¿no estará más bien en la estereotípica simpleza de lo que allí se presupone y “explica”? ¿De qué historia estamos hablando? ¿De dónde toma ella la unidad, la legitimidad y el cumplimiento de su universalidad? ¿Cuál es la función ideológica de esa idea de historia?

Pero dado que estas últimas cuestiones han sido desarrolladas por el propio Zea, Roig, Cerutti, entre otros, volvamos a nuestro asunto de hoy: ¿qué es lo que está en juego tras la contraposición, por lo pronto demasiado rígida, entre la reivindicación de la filosofía latinoamericana y las deconstrucciones de las filosofías francesa o alemana? Si bien tenemos que dejar al margen, por ahora, la cuestión acerca de qué significa adscribir una práctica filosófica a una nacionalidad determinada, pero aunque aceptemos que a todo filosofar le es de alguna manera inherente la tensión entre lo universal y lo particular, cifrándose allí por entero el sentido del *logos*, nada autoriza, sin embargo, a valerse de una particular manera de darse esta tensión para juzgar cómo tiene ella lugar en tradiciones diferentes. Precisamente porque esta tensión entre lo universal y lo

particular no le viene a la filosofía desde fuera, sino que es ya ella misma una invención filosófica siempre situada, tal como lo mostró Jacques Derrida y lo recuerda a su turno Marc Crépon al presentar el número de la *Revue de métaphysique et de morale* dedicado a las filosofías nacionales, cuando menos habrá que indagar entonces cómo se inventa y se reinventa tal tensión en cada tradición nacional. Este planteo supone, ciertamente, un amplio campo de investigaciones ya en curso; pero a fin de apreciar mejor en qué sentido se orienta mi reivindicación del latinoamericanismo filosófico, nos contentaremos con algunas referencias mínimas a las filosofías nacionales europeas.

El nombre de Kant, por ejemplo, evoca un paradigma cabal de filosofía, pues en ella lo universal lo sería todo, y lo particular, nada; a tal punto que si algo se le ha criticado, es el formalismo de una razón demasiado pura, la cual dejaría por completo fuera al yo empírico y sus pasiones. Sin embargo, ¿no es acaso un rasgo particular de Kant precisamente su manera de insistir en la razón? Una temprana prueba de que esta pregunta no tiene nada de insidiosa data de 1803, cuando otro gran filósofo alemán supo de las obras de Charles de Villers para introducir Kant en Francia: juzgando que la concepción francesa de la universalidad pecaba ingenuamente de abstracta y deshistorizada, Schelling planteaba si la filosofía de su compatriota no era acaso “un provincianismo, o cuando menos un germanismo” propio, en definitiva, “de una cultura temporal y local, únicamente en cuyo contexto se torna inteligible.” (cit. en Courtine: 329) Algo más conocidas son las posiciones de Fichte, Hegel o Heidegger, todas ellas adjudicando de algún modo a Alemania o a su lengua un lugar señero en la historia de la filosofía. Recordemos de todas formas esas líneas donde Hegel sostenía que en los demás países europeos la filosofía había decaído y naufragado, pero que se había preservado “como una particularidad” (*als eine Eigentümlichkeit*) de la nación alemana, y destacaba: “Nosotros [los alemanes] hemos recibido de la naturaleza la alta misión de ser los custodios de este fuego sagrado” (12: “Wir haben den höhern Beruf von der Natur erhalten,

die Bewahrer dieses heiligen Feuers zu sein”). Más de un siglo después, Heidegger nos hablará, en medio de un seminario sobre lógica (!), de una tenaza civilizadora que amenazaba el destino de su patria y, poco más tarde, del “ocultamiento del ser”, como si de aquel sagrado fuego ya no quedaran más que cenizas; pero sin que haga falta ser muy sagaz para ver en tal ocaso una trasposición ideológica de la derrota alemana en la segunda guerra mundial. ¡Ni qué decir de la pretensión heideggeriana de que el ser sería pensable exclusivamente en griego y en alemán! Pero por sobre el rechazo que nos provoquen estas germano-manías, y sin desconocer que otras potentes voces – como las de Nietzsche y Marx – se alzaron contra ese nacionalismo excluyente, lo que importaría plantear es: ¿se debe acaso a una mera casualidad que la llamada filosofía alemana haya dado lo mejor de sí mientras más convencida estuvo de su privilegiado destino? ¡Miren, si no – nos interpelaría Heidegger –, lo que pasa en mi tierra, ahora que la “filosofía analítica” yanqui ha invadido nuestros claustros! O para decirlo de otro modo, y sin necesidad de adherir a ningún exclusivismo nacionalista: ¿cómo negar el papel que cumplió en esa historia un cierto nosotros que *a priori* se puso a sí mismo como valioso, según nos diría Roig aprendiendo del propio Hegel? Y si hay tantos nosotros como construcciones históricas de identidades colectivas, ¿cómo negar que cada manera de practicar la filosofía, y aun de concebir su proyección universal, es siempre y forzosamente una manera *particular*?

Pero antes de volver a Nuestramérica, pasemos también por Francia, donde Descartes, devenido fetiche político mayor de la filosofía nacional, fue objeto de las más dispares atribuciones ideológicas.⁴ Se trata de una larga historia que llega al menos hasta 1987 con *Descartes, c'est la France*, cuyo autor, André Glucksmann, se vale del tótem para justificar su cruzada contra

⁴ Véase en especial el artículo de François AZOUVI y Jean-Marie BEYSSADE, “Descartes y el cartesianismo”, en Ph. RAYNAUD y S. RIALS (eds.), *Diccionario Akal de Filosofía Política*, Madrid, Akal, 2001, p. 200-205.

alemanes, marxistas y musulmanes; montando así, como denuncia Pierre Macherey, “la impostura de una reivindicación de tolerancia que es de hecho, muy dialécticamente, una manifestación de intolerancia”. Sin duda, Glucksmann es un ideólogo de talla menor como filósofo; pero muy errado estaría quien crea que los grandes filósofos franceses no hicieron o no hacen ellos mismos política. “Tomar posición política – señala Vincent Descombes – es y sigue siendo en Francia la prueba decisiva (...) Lo que no deja de sorprender es la forma instantánea en que se hace aquí el vertiginoso pasaje de la Idea del Bien al bien sensible” (17). En vano buscaríamos la pura excepción en un metafísico puro como Bergson, quien en plena primera guerra mundial sostuvo: “El rol de Francia en la evolución de la filosofía moderna es muy claro: Francia ha sido la gran iniciadora y ha seguido siendo por siempre inventiva, sembradora de ideas nuevas.” (cit. en Worms: 173) Así como Nietzsche o Marx en Alemania, también frente al nacionalismo filosófico galo hubo voces locales discordantes, tales como las de Alain, Benda o Rolland. Pero no dejemos tan pronto nuestro emblemático ejemplo. Importa agregar que Bergson no sólo llegó a afirmar que “una nación es una misión” (Ibíd.: 185), sino que, refrendando una imagen frecuente en la época, opuso la nación francesa entendida como “alma” a la nación germana entendida como “fuerza”, y trazó además – al igual que Delbos y Boutroux, o antes Ravaisson y Ribot, si bien cada cual según ideologías distintas y hasta inconciliables – una historia de la filosofía de su nación inseparable, tal como observa Frédéric Worms, de una caracterización filosófica de la nación francesa misma.

Sin que falte un Michel Serres con su encendido *Elogio de la filosofía en lengua francesa*, parece avanzar en Europa la tendencia a hablar preferentemente de la filosofía *en* Francia, *en* Alemania, *en* Italia, etc., desestimándose así expresiones como “filosofía francesa”, “... italiana”, y demás. En suma, la deconstrucción de los discursos sobre la nación, como a su modo la practica también Jean-Luc Nancy, conllevaría la deconstrucción de

las filosofías nacionales; y bienvenidas sean ambas para dismantelar falacias de exclusión y rivalidad. ¿Pero hasta qué punto valdría esto igualmente para la Patria Grande de Manuel Ugarte y la filosofía latinoamericana? Antes de retomar esta cuestión, notemos que Derrida, el propio inventor de la deconstrucción, se mantuvo lejos de simplificar el asunto, señalando que el nacionalismo por excelencia es enteramente filosófico: “una identidad nacional – advertía – nunca se presenta como un carácter empírico”, sino “como un modelo filosófico universal, un *telos* filosófico”; y sugería que, por su parte, toda filosofía tiene algo de nacionalista, pues supone al menos la particularidad de una lengua o de un cierto paradigma de fraternidad (1987: 34-35 ss.).⁵ Así, no sólo sería errado ignorar el carácter filosófico de la identidad nacional, sino que la filosofía no podría hundir la idea de nación (o cuando menos no la que le concierna en particular) sin correr el riesgo de hundirse a sí misma. A modo de corolario, la deconstrucción – que Derrida se resistía a definir como una filosofía o un método – encuentra sus propios límites allí donde se enfrenta al dilema entre seguir siendo cuando menos una práctica de relevancia filosófica, o bien diluirse en crítica literaria, cediendo sin mayores esperanzas su papel filosófico al “gesto metafísico-técnico”, como dijera el pensador francés, de hacer del lenguaje un medio neutro y ajeno al pensamiento. Pero si no es casual, además, que este dilema reproduzca en buena medida la polarización entre recepción literaria y repudio analítico que la deconstrucción experimenta en EE.UU., ¿por qué parece ser filosóficamente más fructífera su acogida en América Latina? Una respuesta fácil diría: aquí no hay temor a la deconstrucción por la sencilla razón de que no hay

⁵ Cfr. también de Derrida: “Y a-t-il une langue philosophique?”, *Autrement Revue*, n° 102 (Paris, 1988). Siguen inéditos los seminarios (1983-1987) que este filósofo dictó sobre el nacionalismo, pero hay otros libros suyos donde aparece la cuestión: *Le monolinguisme de l'autre*, *Politiques de l'amitié*, *Du droit à la philosophie*, etc.

filosofía alguna, excepto las que importamos, imitamos y hacemos rivalizar entre ellas. Pero si al menos se acepta el debate, se concederá que desde esta perspectiva nuestro dilema pasaría, tan sólo para empezar, precisamente por distinguir con mayor cuidado entre importar y acoger, entre imitar y recrear, entre rivalizar y confrontar. O bien, si la crisis de identidad de las tradiciones filosóficas europeas reside en cómo y hasta qué punto tornarse permeables unas a otras, sin morir en el intento, ¿a qué se debería que nosotros tengamos que ocuparnos del problema “previo” de distinguir entre lo propio y lo ajeno? Pero si cualquier filosofía nacional mantiene, según vimos, un vínculo inextricable con la construcción simbólica de la respectiva nación en cuanto tal, ¿cómo no advertir que la existencia y las peculiaridades de nuestra filosofía son inseparables de las particularidades de nacimiento, historia y proyección de nuestra Patria Grande?

Alzándose contra el colonialismo europeo, las revoluciones por la independencia latinoamericana agitaron de inmediato la cuestión de nuestra identidad; y si en su Carta de Jamaica de 1815, Bolívar confesaba su desconcierto al momento de definir quiénes somos, siete decenios más tarde Sarmiento todavía se preguntaba: “¿Somos Nación? ¿Nación sin amalgama de materiales acumulados, sin ajuste ni cimiento? ¿Argentinos? Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello.” (2001: 23) Ocurre que la revolución francesa fue francesa en tanto que hecha por hombres que ya eran y se sabían franceses, mientras que aquí, en cambio, las revoluciones por la independencia fueron latinoamericanas porque fueron hechas por patriotas que querían *llegar a ser* latinoamericanos. Y si los franceses, a pesar de su gloriosa declaración de los derechos del hombre, celebraron poco después las conquistas imperiales de Napoleón, aquí tuvimos, en cambio, un José de San Martín que tras vencer a los realistas españoles en Chile y en Perú, dejó el poder en manos de chilenos y peruanos, como el gran Libertador que fue. Por otra parte, así como “colombiano”, “boliviano” o “argentino” son términos oficializados con posterioridad a la independencia, el gentilicio

“latinoamericano” comenzó a difundirse recién en la segunda mitad del siglo XIX, para afianzarse frente a los atropellos imperialistas de EE.UU. Pero en definitiva, sin detenernos ahora en los inicios históricos de la conflictiva y tan estrecha relación entre independencia e identidad,⁶ ni en cómo las ideas iluministas y románticas fueron acogidas, receladas y recreadas, ¿qué implica para las peculiaridades de nuestra filosofía este vínculo fundante y perdurable entre la lucha por ser libre y por llegar a ser? ¿Cuál sería, ante todo, el límite ideal de esta lucha, esa utopía de patria que daría cumplimiento en estas tierras tanto a la libertad como a la identidad? Si a pesar de sus vacilaciones, Bolívar acertó a decir: “Nosotros somos un pequeño género humano”, ¿cómo interpretar esta paradoja de lo pequeño pero ya genérico? Aunque la conciencia utópica latinoamericana madurara tiempo después con José Martí, Pedro Henríquez Ureña y otros, de pronto descubrimos quizás el insospechado sentido de este pronóstico del joven Alberdi (13): “Tendremos héroes, pero saldrán del seno de la filosofía.” De repente, antes de entender mejor cuál sería esta filosofía, pareciera menos complicado reconocer a sus hijos; y si se me permite entonces el exabrupto, siquiera como pregunta: ¿es acaso un mero azar que el Che Guevara, cuya incansable lucha emancipadora desconoció todas las fronteras, y que alcanzó la altura de paradigma universal del revolucionario, sea latinoamericano?

En aquel mismo texto, Alberdi concebía la filosofía como “principio de toda nacionalidad” y “madre de toda emancipación” (11), pero no como si nacionalidad y emancipación fuesen hechos consumados, sino enfatizando la necesidad de desarrollar una filosofía propia como clave de la emancipación plena que debía seguir a la independencia política de la voluntad. Lejos además de disimular su interés en hallar estímulo en pensadores europeos, llegaba a afirmar: “Digamos con Saint-Simon: La edad de oro de la

⁶ Me he ocupado de esta cuestión en: “El nosotros latinoamericano y su emancipación: alteridades, imaginación y memoria” (2008), *CECIES*: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=93>.

República Argentina no ha pasado, está adelante, está en la perfección del orden social. Nuestros padres no la han visto; nuestros hijos la alcanzarán un día; a nosotros nos toca abrir la ruta.” (16-17) Exceptuando que “la República Argentina” pase a ocupar el lugar de “el género humano”, la paráfrasis es una traducción exacta;⁷ pero justamente por eso, ¿qué significa esta sustitución? Una lectura apresurada diría que, evidentemente, vale para los argentinos, como un caso entre otros, cualquier cosa que se afirme de la humanidad en su conjunto. Pero no, no se trata de un caso, ni de la humanidad de ayer o de hoy, sino de un futuro utópico en resonancia con la citada frase de Bolívar para los venezolanos y los latinoamericanos en general: la República Argentina, como América Latina toda, no será lo que ha de ser en plenitud sino como realización política del género humano. No se trata tampoco, entonces, de una identidad nacional ya formada y cuya proyección universal buscara reafirmarse mediante conquistas imperiales, sino, a la inversa, de una hospitalidad universal que convoca a construir una gran nación en este suelo. De hecho, aunque la Constitución Nacional de la Argentina se inspire en otras, incluida la de EE.UU., notemos que allí donde el preámbulo estadounidense declara “promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros y para nuestra posteridad”,⁸ el argentino desplaza la conjunción, corrigiendo y agregando: “para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino”. Así,

⁷ « L'âge d'or du genre humain n'est point derrière nous, il est au-devant, il est dans la perfection de l'ordre social ; nos pères ne l'ont point vu, nos enfants y arriveront un jour ; c'est à nous de leur en frayer la route. » (1814). En *Œuvres de Claude-Henri de Saint-Simon*, Paris, Anthropos, 1966, tomo I, vol. 1, p. 247-248.

⁸ En texto inglés dice: “promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity”. El texto castellano, con la corrección indicada a continuación, es literal en la Constitución argentina de 1853, manteniéndose intacto en todas las enmiendas posteriores de su cuerpo de artículos.

mientras que en los EE.UU. el sueño humano se convirtió en el “American Dream” del individuo exitoso o *Self-made man*, al Sur, en cambio, el sueño latinoamericano se identificó con el sueño igualitario de la humanidad libre. Y no sólo tan al sur, claro está, pues es igualmente el sueño que en México, por ejemplo, Vasconcelos renueva en términos de “raza cósmica”.

La grandeza de los patriotas revolucionarios y de sus continuadores no siempre lograron vencer las mezquindades de intereses sectarios, y de ningún modo puede subestimarse ni justificarse el hecho de que la idolatría europeísta, en detrimento de tantas alteridades indígenas y africanas negadas ideológica y militarmente, haya encandilado incluso a algunos intelectuales y estadistas de renombre, en brutal contradicción con el gran ideario latinoamericano que inauguró la independencia. Con toda razón señalaba Carlos Astrada que el gaucho, que se batió cuerpo a cuerpo por la independencia, fue sin embargo una “figura apátrida, por proscripta” (1963: 87). Pero si en esta tierra podemos hablar con mayor razón que en otros lugares de las vergonzosas contradicciones de nuestra historia, sin que nos “consuele” en absoluto saber que en el resto del mundo hubo y hay masacres y discriminaciones tanto o más espantosas, es precisamente porque la gran patria latinoamericana no nació para reiterar las lógicas de exclusión y opresión características de otras identidades nacionales del pasado. Más aun, las negaciones del indígena, del gaucho, del negro, del mulato, no fueron para el criollo instancias de autoafirmación, sino de autonegación; lo cual no escapó a la lucidez de Sarmiento, que promovió más que nadie la “civilización” como sinónimo de emulación de la cultura europea y de la prosperidad estadounidense, pero que admitió: “si solevantáis un poco las solapas del frac con que el argentino se disfraza, hallaréis siempre el gaucho más o menos civilizado, pero siempre el gaucho.” (1990: XI, 246) Se trata de la misma autonegación que, un siglo más tarde, el mexicano Edmundo O’Gorman señalará en términos de “ser como otros para ser sí mismos”, al tiempo que el venezolano Ernesto Mayz Vallenilla, trasponiendo la negación a

una futuridad tan vacía como presuntamente ontológica, nos hablará del temple del hombre latinoamericano como expectativa y de su ser como “no-ser-siempre-todavía”.⁹ El europeísmo que afecta a estas concepciones ya no es materia de discusión; pero es un error no ver allí más que eso, pues la cuestión de una identidad incumplida no se reduce a pseudo-problema de élites intelectuales, y menos cuando el llegar a ser no puede desvincularse del seguir en camino hacia una emancipación plena. Por sobre lecturas críticas como las de Zea y Roig, también aquellos filósofos nos ofrecen propuestas a reconsiderar al pensar en la proyección de nuestra identidad. Sin ser éste el momento para eso, nos limitemos a indicar, por ejemplo, que el “ser como otros” puede ser repensado en términos de “ser con y para otros”, en tanto que sin esta apertura a la alteridad, tampoco seremos “como” nosotros mismos. Al fin y al cabo, si nuestra identidad latinoamericana está marcada por algún “pecado original”, éste no es en absoluto el de nacer en una tierra supuestamente vacía y sin pasado, según sostuvo Murena, pero tampoco es el de una autoafirmación excluyente, sino más bien el “pecado” de haber acogido al otro ya desde siempre, sin siquiera haberse forjado antes una “figura” más “propia”, por mucho que cada país le haya dado a esa hospitalidad sus colores locales, y sin menoscabo tampoco de la enorme variedad de identidades colectivas particulares que de hecho poblaron y pueblan Nuestra América. Pero si la apertura de tal identidad latinoamericana es francamente utópica, sin duda hay allí un “no-ser-siempre-todavía”, aunque justamente por su carácter utópico no se trate en absoluto, contra lo que sostenía Mayz, de una futuridad vacía, ni de una negación de la historia o de una invitación a la resignación.

¿Qué cabe afirmar entonces acerca del aludido porvenir, y de la filosofía misma como promesa? Tenemos que observar

⁹ E. O’GORMAN, *La invención de América*, 1958; y E. MAYZ VALLENILLA, *El problema de América*, 1959. Sobre estos y otros filósofos, cfr. las discusiones de L. ZEA, (1976, introd. y cap. I), y A.A. ROIG, (1981, cap. 8).

primero cuáles son las claves que lo dicho nos permite desprender para la filosofía. Y ante todo se advierte la alteración de un viejo y perdurable canon occidental según el cual la libertad sería condición previa y necesaria para filosofar. Porque en Latinoamérica, la independencia no dio lugar a un filosofar para el cual bastara asegurarle a una élite el privilegio del ocio, sino que despertó la conciencia de la necesidad de pensar para ser libres. O más exactamente, e implicando un desafío infinitamente mayor, la necesidad de pensar para “liberarse liberando”, como diría Vicente Fatone, quien observaba además que “el amante de la sabiduría es el amante de la libertad” (1946: 235), y precisaba: “La libertad no es una aspiración sino una con-spiración”. (1953: 192). El filósofo latinoamericano no es libre para pensar, sino que piensa para ser libre, sabiendo que sólo lo será en y por la liberación colectiva. En este sentido, la filosofía latinoamericana fue siempre filosofía para la liberación, de manera análoga, en este aspecto, a como la oriental en su conjunto es tradicionalmente filosofía para la salvación. Por otra parte, dado que el llegar a ser libres se planteó aquí como un asunto inseparable del pleno llegar a ser, la filosofía latinoamericana fue siempre también filosofía de la identidad, aunque dada su apertura social universal, acaso sea preferible decir que se trató siempre de una filosofía para la alteridad y, más ampliamente, de pensamiento alternativo. Al igual que sus pueblos con su hospitalidad, el “pecado” de esta filosofía fue el haber acogido, casi temerariamente, las más diversas y extrañas concepciones filosóficas, sin tener de antemano una identidad particular definida, aunque paradójicamente en esto radique una de sus particularidades más notorias. No otra sería la razón última del debate sobre su propia existencia; y así como el latinoamericano experimentó tantas autonegaciones, no menos cabe decir de la filosofía latinoamericana. En ambos planos, por mucho tiempo – y en buena medida todavía – se priorizaron fuertemente cánones y procedencias europeas o anglosajonas; y en ambos planos el riesgo de abrirse a lo otro y al otro fue con frecuencia idolatría y entrega enajenante. No en vano las reacciones más virulentas contra estas

humillaciones tendieron a la falacia opuesta de los particularismos locales. Pero de ahí también que la llamada pugna entre universalistas y particularistas, en torno de la autenticidad de la filosofía latinoamericana, fuese con frecuencia más bien una disputa entre dos tipos de particularismos más o menos excluyentes (o visiones cuando menos monoculturales, como diría Fernet-Bentancourt); pues lo genuinamente universal, lejos de poder reducirse a una negociación entre particularismos, estuvo siempre por encima de ambos, haciendo posible incluso, por la negativa, que ellos se enfrentaran una y otra vez. El “problema”, o el móvil y el persistente desafío, es precisamente que lo universal está siempre por encima, sobrevolándonos, excediéndonos, faltándonos, como la libertad y la identidad. Lo cual no nos impide reivindicarlo, sino que nos impulsa a hacerlo, pues se trata del humanismo que late en el espíritu de la patria latinoamericana y de su filosofía.

Hace poco, Patrice Vermeren observaba con alguna cautela, pero acertadamente, que la filosofía latinoamericana constituye una tradición “siempre en exceso sobre sus formas de actualización, inmersa en un juego infinito de traducción y de (in)traducibilidad cuya hospitalidad sería el principio y donde el cosmopolitismo sería la inspiración” (15). No obstante, nuestro amigo indicaba que aún faltaría explicar cómo es que esta filosofía se despliega “en un juego complejo de identificación y de des-identificación con un pueblo, una lengua, un destino nacional o regional” (14). Y si bien lo que llevo dicho deja entrever ya las líneas de mi respuesta, parece llegado el momento de aclarar, siquiera brevemente, qué son aquí la patria y la nación, para poder apreciar mejor, desde allí, cómo y porqué nuestra filosofía es promesa de patria para la humanidad.

Precisando los términos, se diría que la patria remite a la tierra de los padres, a la dimensión mítica de una identidad de origen, étnica o lingüística, mientras que la nación, según vimos, estaría en la realización de un proyecto, de una cierta utopía de universalidad en tanto que cumplida expresión de aquella fraternidad de origen. Esta sería, en efecto, una distinción bastante

adecuada para hablar de esas identidades nacionales europeas que deconstruyen los propios europeos. En Latinoamérica, sin embargo, la patria no comienza con un mito de origen, no fija una identidad étnica o lingüística a preservar y proyectar, pues la tierra no es aquí un lugar de origen sino de destino para una identidad utópica; es la tierra de los hijos y de la hospitalidad universal. De modo tal que la patria, aquí, no se distingue de la nación. O como dirá Fatone, siguiendo las huellas de Alberdi: “La patria no es sino el ejercicio mismo de la libertad.” (1946: 225) La unidad de Nuestramérica – nacida ya como idea de una comunidad de fines, y mucho antes que cualquier plan de comunidad europea – no puede concebirse según aquella divergencia entre patria y nación, la cual tampoco vale para cada uno de los países que la conforman, cuando éstos son pensados como patrias latinoamericanas. No se trata de la ausencia de mitos de origen, pues los hay y en una enorme variedad, pero ninguno de ellos es el mito de la patria, ni de América Latina, ni de una u otra de sus divisiones políticas. O cuando menos tienen que experimentar una fuerte mutación, como la que ensayara, por ejemplo, Astrada, convencido del arraigo pampeano del argentino, pero advirtiendo que el “mito gaucho” del cual hablaba “es tarea, es decir prospección”, pues el hombre de ese mito sería más bien “un ideal” hacia el cual se dirige el argentino real por “rutas ecuménicas” (1948: 6-7). Pero cualquiera sea el valor de esta u otras tentativas filosóficas similares, podemos reafirmar que las distintas identidades que definen los mitos de origen, no dan lugar aquí a una pluralidad de patrias sino más bien, en otro sentido, de naciones, pues cada origen se transmuta en voluntad de convivencia y en proyección fraterna para una sola gran patria, la cual incluye así igualmente las nacionalidades de todos aquellos que no tiene aquí sus orígenes sino solamente su destino. En tal sentido, no sólo Bolivia sino todos los Estados latinoamericanos son plurinacionales.

La patria latinoamericana no se reduce a un *factum*, ni es propiamente actual, aunque en mayor o menor grado, imperfecta, inconclusa, exista desde hace dos siglos, pues ella es sobre todo

una utopía de igualdad y libertad, una patria para la humanidad en esta tierra. Es ese anhelo con cuya realización quedó comprometida desde entonces esta tierra, pero que no se distingue del anhelo de todos aquellos, donde quiera que estén, que Astrada describía justamente como “masas apátridas que marchan a la conquista del hogar de su humanidad.” (1952: 12) Pero queda entonces invalidada aquí esa “lógica ejemplarista” en la que Derrida descubre “la estrategia profunda de todos los nacionalismos, todos los patriotismos o etnocentrismos”, y que con pesar encuentra también en *El porvenir* del “inmenso Víctor Hugo”, observando que aun allí “la *fraternidad* es universal sólo para ser primero *francesa*” (1994: 265, 295). Nuestramérica, en cambio, no se funda en la reiteración de lo Mismo, sino en la apertura a la pluralidad y a la novedad de lo Otro, aún a riesgo de sí mismo, al tiempo que nuestra fraternidad es latinoamericana sólo para devenir universal. Reafirmando esta vocación, no somos los hermanos y las hermanas de aquella patria, sino más bien los padres y las madres de quienes habrán de serlo en plenitud; y lo somos menos con honra que con responsabilidad para con ellos. Esta patria es el porvenir con que soñamos, y cuya forma política no podría ser otra que la democracia, de la cual el propio Derrida ha afirmado con frecuencia que está siempre aún por venir. O según lo expresara a su modo otro francés y lo reafirmara nuestro Alberdi (15): “La democracia es, pues, como lo ha dicho Chateaubriand, la condición futura de la humanidad y del pueblo.” Una patria democrática por venir, pero no por improvisado arte de magia, y mucho menos como resultante de las políticas del dominio con su “pensamiento único”, sino como lo sugiere el lema del Segundo Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía reunido en 2007 en Argentina: “El proyecto humano y su futuro: alternativas”. Y bien puede apreciarse ya, de paso, porqué el latinoamericanismo filosófico, reconociendo la genialidad de Hegel, vio siempre en él a su más endemoniado oponente, aunque no precisamente por su áspera y fría densidad conceptual, según se limitaron a sugerir los prejuicios contra nuestra latinidad: al rechazo que nos merece su

pretensión de que la nación germana sería el modelo espiritual de una humanidad ya realizada, hay que sumar, pareja e inseparablemente, el acierto con que Roig opuso la imagen de la calandria mañanera a la del búho crepuscular, es decir, el rechazo de esa otra pretensión hegeliana según la cual el filosofar, sin permitirse entonar profecías, sólo podría aparecer llegada la noche, cuando la historia terminó.

Nuestra filosofía, filosofía para la liberación y para la identidad en la alteridad, no puede menos que ser a la vez una filosofía con la mirada puesta en el porvenir. Aunque no pocos hayan caído en la confusión en torno de su existencia, o de su posibilidad y su realidad, ella no se define como una filosofía del porvenir, sino como la que, desde sus inicios y siempre, piensa en el porvenir. La filosofía latinoamericana es la promesa, no lo prometido. Alterando además una fantasía de los conquistadores del “Nuevo mundo” que luego se focalizaría en los EE.UU., para nuestra filosofía la tierra latinoamericana no es ni pretende ser una tierra prometida, ni tampoco una “tierra promisoría”, según sugiriera Ortega y Gasset, sino más bien la tierra *comprometida* con una patria para la humanidad. Porque no basta en absoluto con alcanzar esta tierra o estar en ella para vivir ya en tal patria, y porque ni siquiera se trata, en rigor, de acoger una humanidad ya existente aquí o en alguna otra parte, como si hubiese algo semejante a una “naturaleza” humana. Para esta filosofía, la humanidad misma no es nada ya dado sino una construcción histórica y política inconclusa, y destina esta tierra a su prosecución, sin admitir más horizonte que la utopía de su cumplimiento. En este sentido, el proyecto humano no se agota aquí en ningún tipo de plan a realizar por seres humanos ya más o menos seguros de su libertad y de su identidad, sino que constituye sobre todo un haz de proyecciones alternativas hacia la plenitud de lo humano. Por otra parte, al margen de las diversas prácticas que queden comprendidas bajo expresiones como “filosofía *en* Argentina” o “...*en* Paraguay” o “...*en* Ecuador”, ni siquiera hay, propiamente hablando, filosofía argentina, paraguaya o

ecuatoriana, excepto como variantes de la filosofía latinoamericana, y ésta, a su vez, siendo tal solamente en la medida en que responde a las dificultades materiales, institucionales, teóricas e ideológicas que enfrenta el proyecto de construir en esta tierra una patria para la humanidad. Pero puesto que esta patria no será un fenómeno de la naturaleza, ni se deriva tampoco de un imperativo moral, sin embargo es posible y necesario prometerla, pues sólo la promesa funda la posibilidad política de una moral situada que le imprima a su vez su curso a los sucesos. Así es que esta filosofía, porque promete, se compromete, comprometiendo su tierra y explorando las alternativas que en cada aquí y ahora sean practicables en pos de su utopía. Este compromiso crítico es, a su vez, el aquí y ahora de la promesa misma, de su reafirmación y de su cumplimiento, aunque la utopía no se alcanzara nunca, pues sólo desde la utopía es que aquellas alternativas se tornan visibles, practicables, efectivas, e impugnadoras de la pretendida naturalidad de los impedimentos que se lo opongan. Y ya sea que se detenga a examinar lo que está en juego en situaciones concretas, o que se interne en complejas cuestiones teóricas, pero mientras aquella utopía ilumine su compromiso, la filosofía latinoamericana mantendrá y reafirmará su promesa.

Referencias bibliográficas

ALBERDI, Juan Bautista (2004), “Fragmento preliminar al estudio del derecho” (1837), en *Política y sociedad en Argentina, Venezuela*, Fundación Biblioteca Ayacucho.

ASTRADA, Carlos (1948), *El mito gaucho*, Bs. As., Cruz del Sur.

_____. (1952), *La revolución existencialista*, Bs. As., Nuevo destino.

_____. (1963), *Tierra y figura*, Bs. As., Ameghino.

_____. (2006), *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, Bilbao, Universidad de Deusto.

BIAGINI, Hugo (2009), *Identidad argentina y compromiso latinoamericano*, Lanús, UNLa.

BOLÍVAR, Simón, “Carta de Jamaica” (1815), varias ediciones.

COURTINE, Jean-François (2001/3), “Un peuple métaphysique”, *Philosophies nationales ? Controverses franco-allemandes, Revue de Métaphysique et de Morale*, n° 31.

DERRIDA, Jacques (1987), “Nacionalidad y nacionalismo filosófico” (trad. de M-Ch. Peyrrone), en AA. VV., *Diseminario. La deconstrucción, otro descubrimiento de América*, XYZ Ediciones, Montevideo, p. 27-47.

_____. (1994), *Politiques de l'amitié*, Paris, Galilée.

DESCOMBES, Vincent (1979), *Le Même et l'Autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*, Paris, Minuit, 2005.

FATONE, Vicente (1946), “La libertad en la historia del pensamiento argentino”, *Cursos y Conferencias*, XIV, n° 167.

FATONE, Vicente (1953), *La existencia humana y sus filósofos*, Bs As., Raigal.

HEGEL, G. F. W (1986), *Geschichte der Philosophie I. Heidelberger Niederschrift*. En *Werke*, ed. E. Moldenhauer y K. M. Michel, Frankfurt a.M., t. 18.

MACHEREY, Pierre (2002), “Descartes, est-ce la France?”, *Methodos*, 2/2002, puesto en línea el 05 de abril de 2004, URL : <http://methodos.revues.org/94>.

ROIG, Arturo Andrés (1982), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE.

SARMIENTO, Domingo F. (2001), *Conflicto y armonías de las razas en América* (1882), en *Obras Completas XXXVII*, Universidad Nacional de La Matanza.

SARMIENTO, Domingo F. (1990), *Facundo. Civilización y barbarie* (1845), ed. R. Yahni, Madrid, Cátedra.

VERMEREN, Patrice (2006), “Existe-t-il une philosophie latino-américaine ?”, en igual título, *Journée de la philosophie à l’Unesco, 2004*, Paris.

WORMS, F. (2009), *La philosophie en France au XXe siècle. Moments*, Paris, Gallimard.

ZEA, Leopoldo (1976), *El pensamiento latinoamericano* (1965), México, Ariel Seix Barral.

REBELATO: EL PROBLEMA DEL SUJETO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Gisela Velázquez

Errores y ensayos, abiertos a la lucha junto con los demás. Pero también es allí donde la cultura neoliberal impone sus pretendidos aprendizajes, destruyendo la búsqueda de la justicia, instaurando la lucha de todos contra todos, de los propios excluidos contra los excluidos... la originalidad es la condición por la cual cada uno de nosotros tiene algo único para decir y aportar, no pudiendo ser sustituido por otro.”¹

¿Por qué la elección de Rebellato dentro de un amplio panorama de posibilidades temáticas para un abordaje del pensamiento Latinoamericano? Encontramos en Rebellato una serie de temas que son de incuestionable importancia y debate actual en la filosofía latinoamericana por lo cual no sólo representa la vigencia de un pensador sino la pertinencia de su discusión como una invitación a problematizar cuestiones sentidas como propias. Y desde allí permitiéndonos argumentar la existencia de un pensamiento latinoamericano “vivo”, que produce, que inquieta, que nos genera en éste caso hoy la posibilidad de pensarlo y repensarlo. Los temas que hoy emergen al debate filosófico desde nuestra encrucijada histórica los encontramos por ejemplo desde la cuestión popular, la democracia, la utopía, hasta la propia cuestión del sujeto, éste último se constituye en el “nudo” central del presente trabajo sin descuidar los demás ya que están íntimamente relacionados.

¹ Rebellato, José Luis *Dimensión ética de los procesos educativos en Cruzando Umbrales aportes uruguayos a la psicología comunitaria* AA.VV Editorial Roca Viva, Montevideo 1998. p. 160

La cuestión del sujeto un problema a pensar desde la Filosofía Latinoamericana:

Pensar con Rebellato nos lleva a problematizar al sujeto histórico, ¿emancipación, afirmación ó negación del sujeto? Temas éstos de profunda pertinencia en el discurso argumentativo desde una filosofía latinoamericana que no sólo involucra la producción de Rebellato sino que la trasciende.

Los discursos del estructuralismo y el neoliberalismo han decretado la muerte del sujeto, ¿me permiten éstas ideas pensar mi contexto latinoamericano? ¿me permiten comprender mi realidad? ¿me permiten transformarla? “No se resuelve adecuadamente la cuestión del sujeto, cuando se pasa de la tesis de su afirmación de modo sustantivo y sustancial, a las tesis de su negación radical por la declaración de su muerte... En América Latina pensada como categoría de totalidad concreta, no ha existido un sujeto sustancial y sustantivo de emancipación ni asistimos hoy a su defunción y entierro.”² En tal sentido no podemos criticar, “matar” lo que no ha existido, entonces ¿a qué nos enfrentamos? En el texto citado anteriormente Yamandú Acosta juega con términos como “invisibilización de los sujetos reales” y “mecanismos de visibilización de lo invisible”, dejándonos entrever quizás otra forma de pensar el problema en cuestión. De alguna forma nos construimos como sujetos históricos, en una especie de continuidad de ese afuera que me constituye, desde ésta perspectiva no hay alternativa, lo que encontramos es una especie de condenación a que las condiciones sociales, históricas, económicas me moldeen de tal forma en un sentido fatalista, no hay alternativa, no hay sujeto. Desde tal lugar nos permite sospechar, ¿finitud del sujeto ó invisibilización de los sujetos reales? He aquí cobra importancia la respuesta de Rebellato para abordar tales cuestiones y repensar esta

² Acosta Yamandú *La Cuestión del Sujeto en el pensamiento de Arturo Ardao en Ensayos en homenaje al Dr. Arturo Ardao* Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación, UDELAR, Montevideo 1995 p. 38

orfandad que heredamos del estructuralismo y posestructuralismo. “El ser humano no es sujeto sino hay un proceso en el cual se revela que no se puede vivir sin hacerse sujeto... el ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva. Se revela como una ausencia que grita y que está presente, pero lo es como ausencia.”³ Aquí cobra relevancia lo anteriormente mencionado de los mecanismos de visibilización de lo invisible, un llamado a ser sujeto, una necesidad descrita anteriormente como potencialidad que en Rebellato cobra una dimensión de problematización ética y más aún de la praxis y sus relaciones posibles. “...el componente dialógico y, por tanto, holístico, se contrapone a la racionalidad instrumental impuesta como paradigma del artefacto en la medida en que supone una abstención del compromiso, un eclipse de los fines, una reducción de la razón a cálculos de beneficio y una pérdida del sentido. Los sujetos pasan a ser tratados como meros instrumentos, objetos de calculabilidad en un plan donde la eficiencia y el rendimiento son criterios únicos. De lo que se trata, es de liberar la tecnología del entramado de la dominación, construyendo un entramado alternativo. Un entramado donde el sentido ocupará un lugar privilegiado...es un significado para un sujeto.”⁴ Estamos frente a un profundo problema ético que desde los referentes teóricos se la conoce como ética de la autenticidad y de la identidad, trataremos desde aquí ir desplegando sus argumentos para pensarlos desde nuestro presente que contrariamente a lo que parece, la aceptación pasiva de la realidad hoy como nunca requiere una mirada crítica e inquietante.

Basta con una simple mirada a la realidad actual para reconocer problemas relacionados al autoritarismo, la tecnificación

³ Acosta Yamandú *Una ausencia presente: ética y praxis en José Luis Rebellato* en *Pensamiento Uruguayo* Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo 2010. p. 245

⁴ Rebellato, José Luis *Dimensión ética de los procesos educativos* en *Cruzando Umbrales aportes uruguayos a la psicología comunitaria* AA.VV. Editorial Roca Viva, Montevideo, 1998 p. 167

de la vida cotidiana, ¿esto supone una reacción, que debemos resistirnos ante tales imperativos deshumanizantes? ¿Debemos apelar a los ideales humanistas para contrarrestar tal realidad imperante? O sea ¿debemos recurrir al racionalismo como búsqueda de alternativas basadas en un saber universal y necesario que implique una ruptura con las imposiciones de la realidad actual? Esto nos permite pensar que en tal caso también corremos riesgos de caer en concepciones que acentúen la exclusión a través de discursos racionalmente aceptados pero que en el fondo son más de lo mismo. Si, más de lo mismo en la medida que se pueden legitimar discursos pero como instrumento de control, legitimando la institucionalidad del poder por ejemplo a través de la producción de discursivas ya sea en el orden político, científico y aún mas radicalmente de “pensadores” o “intelectuales” que pueden acentuar la exclusión social llenándola de “letras” y apareciendo como el iluminado que puede ver lo que los demás no logran percatarse. Tomando una fuerte postura crítica de lo anterior la producción de Rebellato no constituye una mera construcción teórica, es allí donde ética y praxis se articulan fuertemente e inevitablemente. Que permita podemos agregar, la búsqueda de las rupturas, los vacíos, que según un planteo Foucaultiano representa la búsqueda en el espacio de las discontinuidades, tarea genealógica que nos posiciona frente al otro desde un lugar completamente distinto al que estamos habituados socialmente basado en la exclusión, generando mecanismos de control que terminan siendo socialmente aceptados aún cargados o disfrazados de discursos humanistas, pero que para nada parten del reconocimiento sino de la diferenciación. “Un modelo de sociedad constituido por la necesidad de la exclusión, requiere de una ética basada en el sacrificio de víctimas y en el desconocimiento de ese sacrificio. Las víctimas son producidas pero no son reconocidas, dejan de pertenecer al discurso teórico y a las prácticas sociales aceptadas como legítimas. La victimización forma parte de un olvido

inevitable en el contexto de una sociedad liberal. Aquí radica la versión actual de la neutralidad de las ciencias.”⁵ “El complejo de culpa coadyuva al reforzamiento de éste dispositivo; se trata de la culpa que todos sentimos y que se descarga sobre los marginados. De esta manera, el odio y la condescendencia, la voluntad de poder, en cuanto voluntad violenta y el modelo asistencialista, se complementan. El que no cuenta y debe ser destruido o negado y el carenciado, constituyen las dos caras del mismo modelo. En realidad, conformamos una identidad centrada en la violencia y en la culpa y caracterizada por una propensión a convertir en víctimas a otros seres humanos.”⁶

Aportes de Rebellato a la cuestión del sujeto... pensar la construcción de subjetividades desde un planteo ético-práctico:

“La reflexión ética no puede desarrollarse como si fuéramos sujetos ajenos a lo que históricamente está sucediendo.”⁷ Es justamente lo que está sucediendo lo que emerge como analizador, lo que llama a la reflexión de los espíritus inquietos que no se terminan de adaptar, que no pueden habituarse en un sentido ciego a condiciones que siendo construcciones obviamente históricas-sociales las viven como naturales, normales, por lo tanto, incuestionables. La globalización neoliberal en éste caso genera incertidumbres, sospechas por ser dominante en el sentido imperativo bajo su imposición dogmática, por lo que Rebellato propone alternativas donde prácticamente parece no haberlas, pensando y dejando un camino abierto para una ética de la liberación, poniendo sobre la mesa en un sentido fuerte el valor de la dignidad, la esperanza, el reconocimiento, la diversidad, la complejidad y la construcción de identidades, es aquí donde

⁵ Rebellato José Luis *Ibidem.* p. 171

⁶ Rebellato José Luis *Ibidem.* p. 172

⁷ Rebellato José Luis *Ética de la Liberación* Editorial Nordan- Comunidad, Montevideo 2000 p. 17

encontramos su concepción ético-práctica. Sin duda que todos éstos temas en el caso de Rebellato están atravesados por un profundo interés en pensar la democracia y la educación que también se constituyen en ejes centrales en sus reflexiones, en su persistente preocupación en la constitución del sujeto popular, desde una sostenida apología de una autonomía de los saberes fundamentado desde una perspectiva de trabajo comunitario en redes. Proyecto alternativo que fortalece la vida, que nos humaniza y por ende nos libera, contrarrestando un modelo neoliberal que es contra la vida y el crecimiento en un sentido positivo, que sustenta un “como si”, como si defendiera la vida, como si defendiera los intereses colectivos, generando ilusión de progreso como crecimiento de la humanidad, aquí encontramos una de las hipótesis que sustenta el neoliberalismo y se impone bajo la aceptación pasiva de un proceso silencioso pero potente de naturalización y normalización de los mencionados presupuestos. “Se supone que el crecimiento en las fuerzas tecnológicas corre paralelo con el crecimiento moral de la humanidad y que la utilización de los recursos naturales no tiene límites.”⁸ Ilusión de crecimiento y desarrollo cuando nos enfrentamos a una involución como humanidad al legitimar tal hipótesis. Se fundamenta entonces desde Rebellato los planteos referidos a los procesos de liberación en tanto resistencia que primeramente conlleva la no aceptación de la sumisión y la exclusión como una forma natural de la vida social colectiva.

La globalización neoliberal se presenta entonces en primer lugar como destructora de la vida, pero la hipótesis de Rebellato va más allá de esto, ya que al presenciar desde nuestro contexto los procesos de globalización estamos frente una omnipresencia de la ideología neoliberal pero en un sentido como lo define el autor de “ofensiva ideológica”, o sea en un claro sentido de ataque en varias esferas de nuestras vidas, social, económica y política, pero que a través de la legitimación entendiendo todo esto como si fuera de

⁸ Rebellato José Luis *Ibidem.* p. 22

sentido común, llevando a la aceptación de una sociedad como algo inmodificable, pero inmodificable porque se la entiende como algo natural. ¿Qué clase de sujetos requiere nuestra sociedad para que esto pueda darse? Evidentemente sujetos que estén dispuestos a obedecer, dóciles, pero lo más importante sujetos que se sientan libres haciendo que cualquier movimiento que sea presentado como alternativo no sea reconocido planteando su imposibilidad. ¿Somos tan ingenuos como sociedad? ¿Estamos entonces frente a la estupidez humana? No es éste el planteo del autor, pues encontramos en él argumentos que dan cuenta de dichos procesos y es aquí que radicaliza su hipótesis de la ofensiva ideológica llevándolo a connotaciones culturales. "...el neoliberalismo no es solo un modelo económico, sino que integra una visión más totalizante y articuladora de las dimensiones económicas, políticas y culturales. Desde un punto de vista cultural, posee una capacidad de penetración y de conformación de nuestra manera de pensar y de vivir, tanto a nivel consciente como inconsciente." "El neoliberalismo vigente parece que definitivamente nos ha conducido a un mundo donde la competencia y el mercado se han transformado en productores de nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades."¹⁰ ¿Cómo logra el neoliberalismo la imposición y la dominación? La estrategia es tal que no hablamos de un sometimiento cruel que implica sufrimiento y anhelos de liberación, sino todo lo contrario, no sólo nos rodea socialmente o nos influye sino que se instaura en nosotros mismos, o sea nos construye, moldea nuestra subjetividad, nos referimos a nuestra forma de pensar, valorar, de desear. Oficia entonces a modo de matriz de pensamiento que desde la más temprana edad se impone el molde sujetando nuestra concepción de la vida y del otro

⁹ Rebellato, José Luis *Dimensión ética de los procesos educativos en Cruzando Umbrales aportes uruguayos a la psicología comunitaria* AA.VV Editorial Roca Viva, Montevideo, 1998 p. 154

¹⁰ Rebellato José Luis *Ética de la Liberación* Editorial Nordan- Comunidad, Montevideo 2000 p. 21

a los valores del mercado. Desde la forma de entender la felicidad hasta los valores éticos y estéticos delimitado y construidos desde allí. No es pertinente entender que el hombre acepta tal concepción, pues no hay una elección, si hay una construcción que desde el autor representa una “colonización ético-cultural” profundamente arraigada en nuestro inconciente colectivo, el hombre se siente identificado pues lo construye y lo que siente ajeno paradójicamente es la construcción de un modelo alternativo. Varios dispositivos están al servicio de tales fines, los medios de comunicación como comunicación de masas, la ciencia a través de la razón técnica instrumental, la educación, en todo esto el cómplice fuerte es el lenguaje. “Un lenguaje que generó creencias profundas, aún en quienes sufren, también profundamente, las consecuencias de este capitalismo salvaje. El lenguaje de la globalización se ha convertido en una matriz de pensamiento, desde la cual se consolidan hábitos asentados en la creencia de que, quien no entra en la globalización, queda fuera de la historia.”¹¹ Padecemos entonces de una profunda amnesia histórica ya que terminamos legitimando como natural lo antinatural, lo construido como absoluto. Vivimos ante la colonización de nuestra propia vida cotidiana, donde “intimidad” y ámbito “privado” han sido conquistados en un sentido invasivo ya que los ideales de la sociedad capitalista se instauran desde nosotros mismos, hablamos de cuestiones tan simples como la salud, la alimentación, el deporte, nuestro tiempo libre, lo que pensamos, sentimos y hacemos está delimitado por los valores del mercado y la necesidad imperiosa de consumir cada vez más, dándole un sentido artificial o sea un sentido “muerto” a la vida. Desde allí y como necesidad se instaura la propuesta de Rebellato promoviendo una ética a la resistencia, de la construcción de alternativas de vida, donde el eje central esté dado por la vuelta del sujeto viviente. Si bien sabemos que la teoría de Rebellato parte de un profundo compromiso con la realidad en un sentido práctico, pues su vida así nos lo demostró,

¹¹ Rebellato José Luis *Ibidem.* p. 26

parte del presupuesto teórico claro que es posible transformar la concepción dominante neoliberal a través de modelos alternativos, fundando la esperanza, palabra clave en su filosofía que le da sentido a todo su pensamiento, pero podemos preguntarnos, ¿mera teoría? Representa una concepción muy clara y con argumentos muy sólidos para pensar la condición humana y comprender la realidad histórica actual, pero, ¿es posible verdaderamente la construcción de alternativas? Muchas veces podemos pensar que no, que son teorías muy buenas a nivel explicativo de la realidad pero que no es posible lograr modelos alternativos al vigente hegemónico. Pero a su vez resulta inevitable considerar que éste mismo pensamiento que nos lleva a sostener la no posibilidad de cambios representa mi propia construcción de subjetividad que hace carne en mi pensamiento, por lo tanto si esto es así se reafirma la hipótesis de Rebellato. Difícil cuestión de resolver, pero que requiere ser pensada. El autor nos propone aprender a escuchar, generar ese giro de hacer visible lo no visible, esto son las iniciativas populares, que los sectores excluidos estén en el centro y de la exclusión podamos pasar a un protagonismo constructivo, basado en nuevos valores éticos, hablamos de una ética de la autonomía, de la dignidad, del reconocimiento como sujetos o sea de la liberación. “De acuerdo a este enfoque el pueblo abarca también a todos aquellos sectores que son sus aliados en cuanto se identifican y han hecho una opción por y junto a los sectores explotados, dominados y excluidos. Se trata entonces del bloque ético- político alternativo, conformado en torno a un proyecto de liberación. Supone al pueblo entendido como sujeto protagónico y consciente, en cuanto gestor de una identidad nueva, madura y crítica. Con lo cual la categoría pueblo no es una categoría encerrada en sí. Mas bien se trata de algo que se construye, de un proceso marcado por las tensiones y contradicciones, de la articulación entre las dimensiones objetivas, económicas y sociales, por un lado y las dimensiones éticas, políticas y culturales, por el

otro.”¹² La propuesta del autor implica un cambio radical de enfoque y abordaje de la realidad, un cambio de paradigma, sostenido desde el pensamiento complejo mucho más integrador y holístico implicando nada más ni nada menos que una revolución en nuestra forma de concebir y valorar el mundo. Una de las ideas fundamentales que sustenta tal revolución es el cambio de jerarquías a redes. Aquí cobra vital importancia por un lado el trabajo comunitario, con la comunidad por ende con la diversidad, el conflicto, la tensión, y por el otro desde un trabajo en redes. Las jerarquías generan exclusión y fragmentación, el trabajo en redes genera inclusión y comunicación. Ya no hablamos del intelectual o tecnócrata que con su suprasaber ilumina, puede ver y actuar donde los demás están imposibilitados, sino que cada uno de nosotros es parte de un todo relacionado, inclusive aquél intelectual, es pertinente dicha aclaración ya que muchas veces cuando hablamos de construcción de alternativas, críticas, análisis de nuestra sociedad quedamos en planos teóricos para un determinado sector que piensa esa realidad. Desde este nuevo enfoque a través del trabajo comunitario fundamentalmente en redes se rompe tal esquema, donde el intelectual científico, filósofo. Educador, etc., es un componente más en el entramado de la red. “Hoy en día un desafío fundamental radica en la construcción de redes, de articulaciones con otras redes. Pero no cualquier tipo de redes. Deben ser redes que permitan dar respuestas alternativas a nuestras necesidades...redes para mejor vivir.”¹³ Desde éste nuevo paradigma ser sujeto cobra según Rebellato los siguientes sentidos: poder elegir; no es ser solitario; poder ser autónomo; formar parte de comunidades; vivir la experiencia de la contradicción.

El aporte valioso de Rebellato en el tema aquí presentado se relaciona por un lado sobre la denuncia del poder destructivo de la

¹² Rebellato, José Luis *La Encrucijada de la Ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Editorial Nordan, Montevideo 1995 p. 169

¹³ Rebellato José Luis *Ética de la Liberación* Editorial Nordan- Comunidad, Montevideo, 2000 p. 45

vida en sentido general del que posee el neoliberalismo y como matriz de pensamiento en sentido que construye subjetividades y por el otro en la resistencia a tal imposición autoritaria a través de un compromiso ético transformador. Una vez que se recupera ese sujeto autónomo capaz de elegir, ¿puede también elegir libremente el modelo neoliberal capitalista o existe la imposibilidad de tal camino, por ende de tener todas las posibilidades de verdaderamente elegir?

“Prácticas cargadas de los valores de la solidaridad, en un mundo insolidario; de los valores del reconocimiento, en un sistema que ninguna; prácticas cargadas de ética y ética que se alimenta de prácticas colectivas.

Prácticas que apuestan al crecimiento en la libertad, pero a la libertad de quien no se siente libre si los demás no lo son.”¹⁴

Bibliografía

ACOSTA, Yamandú. La Cuestión del Sujeto en el pensamiento de Arturo Ardao. In: *Ensayos en homenaje al Dr. Arturo Ardao Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación*, UDELAR, Montevideo 1995.

_____. Una ausencia presente: ética y praxis en José Luis Rebellato. In: *Pensamiento Uruguayo*. Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo, 2010.

CASTRO GÓMEZ, Santiago. *América Latina, Más allá de la filosofía de la Historia en Crítica de la Razón Latinoamericana*, sen data, sen locus.

REBELLATO, José Luis. *Ética de la Liberación*. Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo, 2000.

¹⁴ Rebellato, José Luis *Ibidem* Págs. 18-19.

_____. Dimensión ética de los procesos educativos. In: *Cruzando Umbrales aportes uruguayos a la psicología comunitaria AA.VV.* Editorial Roca Viva, Montevideo, 1998

_____. *La Encrucijada de la Ética.* Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación. Editorial Nordan, Montevideo 1995

TANI, Ruben; CARRANCIO, Beatriz; PÉREZ, Edgardo; NÚÑEZ María Gracia. *Teoría, Práctica y Praxis en José Luis Rebellato.* Ediciones Ideas, Multiversidad Franciscana de América Latina, 2004.

MEMORIA Y CAMPO DE PODER

Alejandro Herrero¹

Introducción

En el primer tomo del Diccionario del Pensamiento Alternativo, dirigido por Hugo Biagini y Arturo Andrés Roig, escribí con Analía Lutowicz la entrada “Memoria sonora”, asociada a una investigación en curso sobre los campos de concentración en la última Dictadura Cívico Militar en Argentina. Quedaba pendiente, entonces, una cuestión vinculada estrechamente a la investigación y al presente: qué es la memoria, cuál es su relevancia.

El objeto de estudio es denso, y las lecturas son múltiples. Ensayaré una de las tantas aproximaciones posibles: estudiar la relación entre memoria y campo de poder. Toda memoria, y sobre todo la memoria social se inserta en un campo de poder (o en un espacio de poder, según los casos), por lo tanto no se trata sólo de la invocación de una memoria, sino también de una lucha por la imposición de la memoria. Toda memoria combate e intenta destruir otras memorias posibles para instalarse en la opinión de un grupo, de una institución, de una sociedad. La memoria nunca es ingenua, ni es neutra, sino que está inserta en una batalla por la imposición del relato (siempre alimentado por principios, valores, intereses). Alude al pasado pero todo el tiempo está hablando del presente y del porvenir.

¹ Dirección: Charcas, 3776, 2B, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, código postal 1425. Correo: herreroale@arnet.com.ar.

Cuestiones básicas

La memoria es memoria social. Los individuos, las familias, los grupos viven en sociedad, su memoria, o sus múltiples memorias se producen en la trama social, el sentido nunca puede escapar de la sociedad que vive: allí está el sentido, las normas, las pautas, los calificativos, los intereses que producen ese relato o esos relatos de cada individuo y que llamamos memoria.

La memoria, o las múltiples memorias (que conviven en un individuo, en un grupo, en una sociedad) es un relato, o son múltiples relatos. El relato de la memoria se presenta portando verdad. Siempre es un relato moral, se juzga, se califica a los personajes, a los actores que participan de esa trama: víctimas y abusadores, probos y perversos, honestos y deshonestos.

Información y selección, son en principio, dos cuestiones básicas. La construcción del relato memoria necesita de información para articular su trama, y ese relato siempre es una selección, sea de la información, sea de la ponderación de esa información, sea del recorte temporal y espacial. El relato memoria se presenta portando la verdad, pero no puede nunca decirlo todo, no puede saberlo todo, no puede tener toda la información, no puede producir un relato donde no se imponga la selección, el relato siempre se hace desde un lugar (subjetivo) y desde un recorte de lo que solemos llamar lo real. Se abren, como se puede apreciar, varias cuestiones.

Primero, la necesidad de poder acceder a la mayor cantidad de información posible. Segundo, el relato debe ser verosímil, debe exhibir el máximo de pruebas que alimenten, que justifiquen, la verdad que presenta, puesto que es esa verdad es la que legitima el pedido de justicia, de reparación. Tercero, este relato se presenta como el relato, como la verdad, pero siempre se construye destruyendo otros relatos que al mismo tiempo están en combate con este. La memoria es un relato que se construye para defenderme, para defender a mi grupo, para defender valores, principios, intereses, y siempre está en lucha, en combate con otros

relatos. Uno debe imponerse al otro para poder imponer la verdad, y exigir justicia.

De este modo, el relato memoria produce identidad, y se pone al servicio de una acción en el presente y el porvenir., de individuos, de grupos, a los que califica, juzga, les da un lugar y una función en la sociedad.

Poder judicial y memoria

Quisiera detenerme en un aspecto de notable relevancia hoy en mi país: la relación entre memoria y poder judicial asociado a los detenidos desaparecidos de la última Dictadura Cívico Militar.

¿Por qué me detengo en este aspecto? Porque en el espacio público y en el espacio académico circulan discursos que sostienen que el poder judicial de la nación no debe asociarse a la memoria. Para reflexionar sobre esta cuestión voy a dialogar con el libro de Tzvetan Todorov *Los abusos de la memoria* (1995).

El título alude al eje principal de su ensayo: los usos de la memoria. Su mayor preocupación, aunque no es la única, es como se piensa la memoria, como se activa en un individuo, en un grupo, en fin, qué utilización se hace finalmente de ella.

Todorov desprecia la invocación del pasado sólo para sufrir, para martirizarse, y elogia lo que denomina la “memoria ejemplar”. ¿Qué significa? Todorov sostiene que una vez que “abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un exemplum extraigo una lección. El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente. En este caso, las asociaciones que acuden a mi mente dependen de las semejanza y no de la contiguidad y más que asegurar mi propia identidad, intento buscar explicación a mis analogías (...) el uso ejemplar (...) permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de la injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy

día, y separarse del yo para ir hacia el otro.”² Primera cuestión: Todorov inscribe la memoria en un campo de poder.

Pero no dejemos escapar que se presenta, al menos, una dificultad: quién juzga, quién tiene capacidad para juzgar, qué valores se usan para leer aquel recuerdo como un ejemplo para actuar en el presente. Todorov responde: “Cualquier lección no es, por supuesto, buena; sin embargo, todas ellas pueden ser evaluadas con ayuda de criterios universales y racionales que sostienen el diálogo entre personas...”³ Segunda cuestión: siempre se juzga desde un lugar, desde principios, valores, intereses precisos, concretos, aunque Todorov los proteja bajo consignas como “criterios universales y racionales que sostienen el diálogo entre las personas”. El que juzga siempre lo hace desde un lugar que se presenta como incontaminado, pacífico, como puro, como racional, como universal, ligado a las personas, y en este caso al “diálogo entre las personas”.

Es relevante escuchar una vez más a Todorov para visualizar de qué manera plantea la relación entre memoria y campo de poder. “El trabajo del historiador, como cualquier trabajo sobre el pasado, no consiste solamente en establecer unos hechos, sino también en elegir algunos de ellos por ser más destacados y más significativos que otros, relacionándolos después entre sí; ahora bien, semejante trabajo de selección y de combinación está orientado necesariamente por la búsqueda no de la verdad sino del bien. La auténtica oposición no se dará, por consiguiente, entre la ausencia o la presencia de un objetivo exterior a la propia búsqueda, sino entre los propios y diferentes objetivos de ésta; habrá oposición no entre ciencia y política, sino entre una buena y una mala política.”⁴

² Tzvetan Todorov. *Los abusos de la memoria*, (1995) p. 51 y 53.

³ *Ibid.*, p. 52.

⁴ *Ibid.*

El escrito mismo de Todorov se inscribe en una discusión, en un espacio de poder donde se dirime cuál es el mejor uso, cuáles es el uso bueno. Por eso discute algunas posturas sobre la memoria. Critica distintos usos de la memoria, como recordarse en el lugar de la víctima para tener derechos, para peticionar, etc.⁵ La discusión sobre cada uno de estos usos merece un desarrollo enorme y detallado que escapa a mi breve ponencia. Entre todos los usos que alude, me detendré solo en uno: la relación entre memoria y poder judicial.

Todorov critica la vinculación del poder judicial y la memoria. Recordemos que en 1995 se produce la primera edición en francés, y que se edita por primera vez en castellano en 2000 y es reeditado en 2008. Es sugestivo: la memoria se asocia a la verdad y la justicia, y Todorov se opone, o mejor dicho sostiene que no le convence que intervenga el poder judicial. Invoca la justicia, pero no le gusta cuando son los jueces la autoridad competente en el asunto de la memoria. Escuchemos sus argumentos:

“El culto a la memoria no siempre sirve a la justicia; tampoco es forzosamente favorable para la propia memoria. Ha habido en Francia, estos últimos años, unos procesos judiciales por crímenes contra la humanidad, que, al parecer y según se nos decía, reanimarían la memoria nacional. Sin embargo, algunas voces, como la de Simona Veil o Goerges Kiejman, se han alzado para preguntarse-me parece que con razón- si eran absolutamente necesarios los procesos judiciales para mantener viva la memoria. Además de que existe el riesgo de hacer justicia para servir de ejemplo, por la enseñanza que pudiese derivarse, hay otros lugares donde la memoria se preserva: en la enseñanza escolar, los medios de comunicación de masas, los libros de historia. El desembarco de 1944 fue celebrado estruendosamente, estando presente en todas las memorias; ¿habría sido necesario que hubiese, además, un proceso judicial para que nos acordemos mejor? (...) no es seguro que tales procesos judiciales sean muy útiles para la

⁵ Ibid., p. 92-93.

memoria, que ofrezcan una imagen precisa y matizada del pasado: los tribunales son menos adecuados para esa labor que los libros de historia. Al aceptar el procesamiento de Barbie por sus acciones contra los miembros de la Resistencia, no sólo se tergiversaba el Derecho, que distingue entre crímenes contra la humanidad; tampoco se hacía ningún servicio a la memoria: es un hecho que Barbie torturaba a los miembros de la Resistencia, pero éstos hacían otro tanto cuando se apoderaban de un oficial de la GESTAPO. Además, la tortura fue usada sistemáticamente por el ejército francés, después de 1944, por ejemplo en Argelia, y sin embargo nadie ha sido condenado por esa razón por crímenes contra la humanidad.”⁶

La mirada de Todorov sobre la intervención del poder judicial es negativa, es desconfiada, y atiende a casos particulares que invoca, y que pertenecen a su curso vital. Mi mirada es diametralmente distinta, y también invoco casos particulares y pertenecen a mi curso vital. En 1995 y 2000, fechas en que se edita este ensayo de Torodov en francés y luego en Castellano, la memoria sobre los detenidos desaparecidos, en Argentina, estaba ligada al Indulto, y si existía un indulto fue porque antes, en el amanecer del gobierno de Ricardo Alfonsín la Justicia de la República Argentina juzgó a los responsables, y se multiplicaron las evidencias de las atrocidades de los genocidas. El poder judicial fue el claro, mostró aquello que muchos durante el llamado Proceso Militar decían, proclamaban, sospechaban que era una mentira. Las penosas leyes del Congreso de la Nación, llamadas de Obediencia Debida y de Punto Final, oscurecieron aquella claridad del poder judicial. Recién con la llegada al gobierno del presidente Néstor Kirchner se abrieron las puertas de la esperanza para la memoria de los detenidos desaparecidos, el Congreso de la Nación derogó aquellas leyes, y el poder judicial nuevamente tuvo la posibilidad de intervenir. Hoy, el mismo Kirchner es parte de esa memoria, basta recordar aquel momento fundamental, donde le indicaba al militar de más alto rango que descuelgue las fotos de los genocidas

⁶ Ibid., p. 100-101.

del edificio del Ejército Argentino. Pero por si esto fuera poco, minutos después, subido en una tarima, Kirchner miraba a los oficiales y le decía “no les tengo miedo”. No fue el presidente Kirchner el que juzgó, sino el poder judicial, en ese episodio memorable el Presidente ejerció, quizás como nunca, su facultad como comandante máximo del Ejército Argentino, luego la justicia juzgo, intervenido, me hizo feliz.

Si hoy Jorge Rafael Videla no tiene ningún distintivo del Ejército Argentino, no es el General Videla, y la Justicia de la Nación Argentina lo ha juzgado culpable por actos aberrantes, y purga su condena en una cárcel común, es porque el relato memoria que se construyó calificándolo de genocida se impone, pero sobre todo porque se impuso en el campo de poder, y más precisamente en un poder de la nación, el poder judicial. No sólo se impuso el relato de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, también se impuso el relato del poder judicial. Si el relato memoria se presenta portando verdad y clamando justicia, se aprecia que aquí se impuso en varios planos, se impuso en la condena social, es complicado socialmente defender a Videla sin ser recriminado, y se impuso en el más frío de los lugares, en el poder judicial y en las cárceles.

Ahora bien, si el poder judicial no juzga a los genocidas, ¿quién los juzgará? Una primera respuesta es que puede producirse una condena social. Pero esa condena social puede ser intensa o puede ser muy débil. Basta recordar al Turco Julián, un torturador confeso que se paseaba por los canales de televisión. Hoy está preso, y está preso porque el poder judicial intervino, porque el gobierno nacional lo avala.

Pero una última cuestión, si el poder judicial no juzga a los genocidas, a los torturados, a los que roban bebés... ¿para qué existe el poder judicial? y por otro lado, ¿Quién tiene el derecho de decidir qué puede juzgar y qué no puede juzgar el poder judicial? Durante muchos años leí los libros de Todorov, sin duda seguiré siendo uno de sus lectores, pero en esta ponencia quería separarme de algunas de sus posiciones, no sólo porque no las comparto, sino porque me lastiman.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: LIBERTAÇÃO E PRÁXIS

Renan Ribeiro Pimentel
Vanessa Gonçalves Dias

Considerações iniciais

O texto que segue tem como proposta delimitar o antagonismo político e teórico existente entre as concepções conservadoras e as concepções críticas em EA. A delimitação das esferas de atuação pedagógica e política dessas duas perspectivas fazem-se fundamentais em uma conjuntura na qual os discursos estão pautados pelo álibi do ecologicamente correto. A apropriação acrítica da categoria meio ambiente incorre na domesticação ambiental e na reprodução do discurso hegemônico sobre o meio natural.

Tangenciar ou escamotear as relações assimétricas de acesso aos bens naturais e a sua apropriação fazem parte do grande mote de reprodução do pensamento burguês e pequeno burguês expresso pelo neoliberalismo na contemporaneidade. Além disso, a manutenção da idéia de natureza enquanto recurso (finitos ou não) corrobora a perpetuação da assimetria nas relações materiais de existência, bem como na reprodução de uma concepção alienada e alienante de natureza. Delimitar o debate sobre meio ambiente circunscrito nas relações sociais e materiais de existência, pauta de uma visão crítica de EA, permite uma mirada radical sobre a problemática socioambiental e a visualização do cenário de injustiça ambiental configurado na atual conjuntura do sistema social hegemônico.

Desde esta perspectiva, o presente texto procura discutir e problematizar a visão romântica de EA, a partir das proposições da pedagogia freireana. Para além do caráter de denúncia, procura

delimitar as fragilidades teóricas e políticas da visão da Educação Ambiental Conservadora. Parte-se do pressuposto que esta concepção mantém um silêncio não gratuito em relação às relações sociais forjadas a partir das relações sociais que determinam o acesso aos bens naturais, o que colabora à manutenção do *status quo* e das relações de dominação.

Em linhas gerais, constitui-se como análise do vigor das proposições freireanas à leitura de mundo na contemporaneidade, bem como de suas contribuições para a Educação Ambiental. Deste modo, procura delimitar o debate da Educação Ambiental Crítica enquanto espaço de construção de uma proposta de ação política para interpretar, compreender e transformar a ordem sociometabólica hegemônica vigente, delimitadas pelas relações sociais submetidas ao capital.

A concepção da educação ambiental bancária versus a concepção da educação ambiental libertadora

A Educação Ambiental conservadora ou bancária reproduz em sua prática educativa os paradigmas assentados no progresso característicos da sociedade moderna, como o cientificismo, cartesianismo e o antropocentrismo, o que resulta na dicotomização entre sociedade e natureza, gerando uma relação desintegrada entre estas duas dimensões. Além disso, apresenta uma compreensão de mundo que apresenta dificuldades em pensar a totalidade como complexa, analisando o mundo de forma partida, fragmentada, fixa e antropocêntrica.

Em contraposição a estes valores a Educação Ambiental transformadora estimula o pensar autêntico, emancipatório e crítico que não deixa confundir-se na relação essência e aparência, caracterizada por visões parciais da realidade. Dessa maneira, deve-se buscar uma apreensão de uma concepção crítica, emancipatória, transformadora tendo como influência a concepção freireana libertadora de educação. Paulo Freire defendeu a educação como formação de sujeitos emancipados, atores em seu contexto e

processo histórico buscando religar o conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo, a partir da *práxis*.

A Educação Ambiental Problematizadora deve inspirar-se em ideais que posicionem uma educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes do nosso tempo, que acrescenta uma especificidade de compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Portanto, o projeto político-pedagógico de uma educação ambiental crítica, problematizadora e libertadora direciona-se para uma mudança de valores e atitudes que contribuam para o surgimento e formação de indivíduos, grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir para transformar as condições materiais de existência, caracteristicamente delimitadas pela assimetria das problemáticas socioambientais tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça socioambiental.

As relações pedagógicas e políticas estabelecidas na *concepção bancária* da educação implicam em um sujeito – o narrador – e objetos pacientes ouvintes – os educandos. Em lugar de comunicar-se o educador faz o comunicado e quanto mais docilmente os educandos se deixarem “encher”, tanto menos desenvolverá em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como sujeitos transformadores dele. Nessa concepção educativa, o educador aparece com seu indiscutível agente narrativo de expressões e palavras vazias sem significação ao contexto social no qual estão inseridos e onde a sonoridade das mesmas, induz os educandos à simples repetição para memorização mecânica do conteúdo narrado. Anulando ou minimizando, o poder criador dos educandos, estimula *sua ingenuidade e não sua criticidade*; satisfaz aos interesses dos opressores, posto que, para estes, o fundamental é a manutenção do *status quo* da situação de que são beneficiários.

Historicamente, a sociedade dominada pelos grupos hegemônicos tem sido “produzida” a partir desta relação unilateral,

em que os homens não têm sido sujeitos de seus processos educativos, pois é lugar-comum o empenho dos opressores para transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime e a sua reação às ações que estimulam o pensar autêntico e crítico, que não deixam confundir por visões parciais da realidade. A manutenção das condições hierarquizadas de reprodução das condições materiais de existência constituem a centralidade do espectro de dominação, tendo em vista as transformações sociais eminentemente reformistas, sem transformações estruturais substanciais, o que contribui à perpetuação das relações de dominação. Para Freire, a invasão cultural que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor, na “inferioridade” do invadido. Na composição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo (FREIRE,1970,p 158).

A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. À concepção de educação caracterizada como bancária se junta ações sociais de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome de “assistidos”, necessariamente dependentes da caridade dos “detentores de sua autonomia”, isto é, dos opressores. A partir desta discussão, a transformação destas práticas desumanizantes dá-se com uma educação libertadora que se apresente como alternativa possível às transformações sociais, cuja razão de ser está no seu impulso inicial conciliador que busca superar as contradições educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

Dessa forma, tal superação não ocorre na educação bancária posto que ela se constitua pelo ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos que *refletem uma sociedade opressora, da “cultura do silêncio”*, que ao contrário de superar, mantém e estimula a contradição desumanizante.

Uma proposta revolucionária em Educação Ambiental se orienta pela busca pela autêntica humanização de educadores e educandos, enquanto sujeitos no processo de desenvolvimento de ações que estimulem o poder criador de companheirismo, de interação nas relações entre educador/educandos, diferenciando-se da domesticação, dos depósitos, da prescrição de conteúdos. Um educador revolucionário deixa-se mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem e recriarem o mundo tornando-o verdadeiramente humano.

Algumas proposições da educação ambiental crítica

Nas últimas décadas do século XX a Educação Ambiental¹ surge como um novo campo de saber e de ações na busca da reconstrução da relação indivíduo, sociedade e o meio ambiente, junto aos desafios colocados pela crise socioambiental global derivada do conflito e da luta pelo poder, controle, gestão e apropriação dos recursos naturais. Uma multiplicidade de grupos sociais revestidos com valores, ideologias e interesses bastante heterogêneos, forma a sociedade humana, e estes disputam entre si o privilégio de dirigir o processo social segundo suas posições e interesses.

Esta situação proporcionou reflexões que em diálogo com outros olhares representados por práticas diversas e de acordo com diferentes posicionamentos políticos pedagógicos, resultando em

¹ A título de definição da Educação Ambiental, lança-se mão da definição da Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) citada por Michèle Sato, onde “*A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento dos valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e os meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida*” (SATO, 2004: 23).

adjetivações que buscavam significar o seu objeto de ação e investigação, logo, a necessidade de situar o ambiente conceitual e político onde a Educação Ambiental pode se fundamentar enquanto projeto educativo transformador da sociedade. Autores como Isabel Cristina Carvalho, Mauro Guimarães, Gustavo Lima, Francisco Gutierrez, Carlos Frederico Loureiro, Michèle Sato, entre outros, se posicionaram criticamente à Educação Ambiental Convencional, orientando-se por uma concepção crítica, emancipatória, transformadora, tendo como influência a concepção freireana libertadora de educação, exaustivamente referida em suas obras. (LOUREIRO, 2004).

As proposições aqui delimitadas de Educação Ambiental Problematicadora, seguindo as premissas freireanas, delimita-se por um projeto de emancipação humana, se associa ao projeto de redefinição de nossa natureza. Não sendo concebível a prática ambiental defendida ela EA e projetos de preservação de caráter conservacionista associada de modo simplista à conservação das áreas naturais, como se a natureza fosse algo do qual o homem não fizesse parte, como uma realidade isolada com a qual o mesmo não interage. Assim, este projeto político pedagógico de educação ambiental direciona-se para uma mudança de valores e atitudes que contribuam para o surgimento e formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões sócio ambientais tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental e social.

Paulo Freire defendeu a educação como formação de sujeitos emancipados, autores da própria história, buscando religar o conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo. Nesse sentido, Gutierrez em 1990, cunhou a expressão Ecopedagogia que define como uma concepção dinâmica, criadora e racional como um processo de elaboração de sentidos que se dá no cotidiano das pessoas. Inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, a Ecopedagogia atualmente é considerada ao lado da escola cidadã, um projeto histórico nascido da tradição latino americana da educação popular,

proposta por Paulo Freire (AVANZI, 2005, p. 41 *Apud* GADOTTI, 2000).

A leitura criteriosa da problemática socioambiental contemporânea torna-se um imperativo a uma EA que se pretenda crítica. Em relação à superação de uma visão ingênua e em busca da construção de uma compreensão das questões ambientais, Carvalho traz elementos da pedagogia freireana e aponta como especificidade da EA a mesma incentivar a busca por “... compreender as relações entre a sociedade e a natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais” (2006, p. 156). A leitura de mundo focada nas relações sociais assimétricas de acesso aos recursos ambientais permite desvelar as relações hierárquicas de apropriação e utilização dos bens naturais comuns, o que claramente constitui uma situação de injustiça ambiental.

A discussão recorrente à EA sobre a racionalidade utilitarista que atravessa o sistema social hegemônico vigente aponta à idéia de progresso e ao conhecimento científico como alicerces do desenvolvimento social; ainda assim, aponta a uma representação de meio ambiente como recurso natural estando aí explícita a apropriação da natureza como recurso disponível à exploração (*Cf.* CARVALHO, 2006; GUIMARÃES, 2004; GRÜN, 1996; PORTO-GONÇALVES, 2004, 2006a, 2006b, SÀTO, 2004).

Desde a mirada crítica e contribuindo à compreensão das problemáticas socioambientais de forma ampla, Carvalho reitera a importância da observação e apreensão das relações sociais nas quais estão circunscritas as relações determinantes do acesso aos bens naturais. Problematizando a EA ingênua, considera que

... a complexidade dos conflitos sociais que se constituem e, torno dos diferentes modos de acesso aos bens ambientais e de uso desses bens – os quais, ao mesmo tempo em que garantidos na Constituição como de usufruto comum, têm sido cada vez mais disputados por objetivos particulares e setoriais em detrimento dos interesses coletivos. Outrossim, semelhante perspectiva não deixa emergir o debate e as divergências imbricadas nas relações entre

os diversos saberes produtores das diferentes, e muitas vezes conflituosas, compreensões do ambiental (2006:153-154).

A concepção pedagógica freireana, em diálogo com as tradições marxistas e humanistas apresenta-se como ação social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculados aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. Paulo Freire vê o ser humano como ser inacabado, em constante transformação e propõe a educação assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito que, por essa forma de agir para conhecer e transformar amplia sua consciência de ser e estar no mundo (LOUREIRO, 2005, p. 68).

A degradação socioambiental compreende a perda dos saberes práticos que outrora sustentaram as relações de mútuo pertencimento entre o ser humano e o seu meio. O modo capitalista de produção gerou a representação de um ser mecânico, desenraizado, individualista e desligado de seu contexto, ignorante das relações que o tornam humano, bem como tudo que não esteja mais diretamente vinculado ao seu próprio bem-estar, transformando o homem em um ser antropocêntrico. SÁ,2005). Ao mesmo tempo, corrobora a reprodução do paradigma desenvolvimentista veiculado pelo sistema educacional, o qual considera os bens naturais como recursos e, ainda, com uma concepção de educação que tangencia a categoria meio ambiente; não obstante, escamoteia a problemática socioambiental. Neste sentido, Grün considera que “... o aspecto mais problemático das áreas de silêncio é que elas deixam áreas da vida social completamente irrefletidas. O caso mais acentuado disso ocorre na quase supressão das relações da sociedade com o ambiente físico que ele habita” (1996, p. 111).

Gustavo Lima (2005, p. 99), ressalta que a pedagogia freireana, ao propor uma educação libertadora, traz uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental emancipatória quando procura despertar a consciência do

educando através da problematização dos temas geradores pertencentes ao seu universo vivido. Muitas são as contribuições de Paulo Freire para o campo da educação e para o próprio “educar-se do ser.” A generosidade desprendida e a humildade se revelam quando o autor faz intervenções no Continente Africano, anteriormente em Harvard (EUA), onde foi excelência e referencial, mas mesmo assim, numa vontade maior, em “fazer acontecer”, Freire tem uma imersão naqueles países, com aquelas “gentes” (FREIRE, 1978: p. 09). Esse exemplo de abnegação de títulos e honras precisa estar ainda hoje entre nós.

Também é marcante o caráter desse autor quando da sua volta do exílio decide não retornar a sua “cadeira” de professor na Universidade de Pernambuco, não achava justo. Para nós acadêmicos, ainda “aprendentes” *de modos de fazer e como fazer* é muito bom “naveg@r”² *em/com* Paulo Freire. Há certezas de um porto seguro, há certezas que durante a viagem muitas ilhas emergem e, em todas elas inúmeras possibilidades fazem movimentos surpreendentes. A maré que parece mansa na sua “mesmice” evolui para uma inquietude entre educador e educandos. Freire nos retira das “platéias” de ver *modos de educação* e nos leva a assumir papéis de protagonistas nas redes de relações do *educar pela educação*.

Considerações finais

Nesse sentido, a Educação Ambiental como prática social necessita ser compreendida por atividade objetiva, ou seja, quando os seres humanos empregam todos seus meios materiais na transformação efetiva da realidade. Isto se faz ainda mais urgente, tendo em vista a ampliação exponencial da maneira na qual o modo de produção capitalista tem acentuado a destruição da natureza, haja vista a ampliação das taxas de exploração do meio natural e a

² O símbolo é proposital, quer dizer que navegar em sua obra que embasa as reflexões dos autores e mestres que pensam a educação ambiental.

agudização da “pegada ecológica”³. A maneira na qual as condições materiais de existência são reproduzidas no pela sociedade de consumo, mostra-se insustentável, visto que as taxas de exploração do meio natural são infinitamente superiores e assimétricas às quantidades de matérias primas ao que realmente precisamos para suprir as necessidades básicas.

A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela destruição constante do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade acadêmica numa perspectiva interdisciplinar. (Jacobi, 2003, p. 189-205)

A exploração voraz do meio ambiente com o uso de tecnologias vai além da capacidade de suporte, de regeneração da natureza e como resultado temos a degradação do meio natural, no qual se insere o próprio homem. Portanto, compreende-se a organização societária como um conjunto complexo de relações que os homens desenvolvem no processo de produção de sua própria existência. Dessa forma, se tornando necessário o entendimento em sua totalidade dessas relações, bem como das suas relações com a construção da ação política necessária para suplantam a ordem hegemônica e buscar uma nova sociedade orientada rumo à justiça socioambiental.

³ A “Pegada Ecológica” foi criada para calcular o quanto de recursos da natureza se utiliza para sustentar nosso estilo de vida. Nesse sentido o uso excessivo dos recursos naturais, o consumo exagerado, a degradação ambiental e a grande quantidade de resíduos gerados são rastros deixados pela humanidade que ainda se vê distante da natureza. Assim, por meio de um simples cálculo podemos saber se nossa forma de viver está de acordo com a capacidade do planeta.(WWF 2009)(colocar como rodapé eu pensei).

Referências bibliográficas

AVANZI, Maria Rita. *Ecopedagogia: Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

CURTY, Marlene Gonçalves; CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. *Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: (NBR 14724/2002)*. Maringá: Dental Press, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Reimpressão, 2009. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. F934c 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22);

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 205p. Março/2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental: identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação Ambiental Transformadora: identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

SÁ, Lais Mourão. *Pertencimento. Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 358p.

WWF- World Wildlife Fund. *Conceito de Pegada Ecológica*. Disponível em: http://www.wwf.org.br/wwf_brasil/pegada_ecologica/ Acesso em: 17/02/2011.

LA DIALÉCTICA DE CARLOS VAZ FERREIRA COMO PENSAMIENTO ALTERNATIVO

Ricardo Nicolon¹

Resumen: En tiempos de pensamiento informático disyuntor y lineal que producen una fragmentación del conocimiento y la sociedad, se hace necesaria la recuperación del pensamiento dialéctico como alternativa. La superación de la dominación de ese pensamiento “único” y pragmático, llamado “sociedad de la información” es posible.

El presente trabajo, en ese sentido, pretende mostrar la Dialéctica de Vaz Ferreira. La “Lógica viva” de Vaz Ferreira no es la Lógica abstracta, es su crítica. Cuestiona los razonamientos puramente formales y verbales que persisten desde la escolástica. El que se apega demasiado a la lógica abstracta termina pensando en forma dicotómica que se traduce en falacias de falsa oposición. Se trata de superar esas falsas oposiciones evaluando y articulando las tesis opuestas propuestas, lo que aproxima al autor a la dialéctica hegeliana como interpretaré. Hoy tenemos como tarea superar las dicotomías trágicas de la filosofía: mito y logos, fe y razón, objeto y sujeto y trabajo manual y trabajo intelectual.

Un problema psico-lógico:

Vaz Ferreira en un trabajo previo a su célebre “Lógica viva” (1910) titulado “Un paralogismo de actualidad” (1908) (PA, ver Tomo X Obras 1963) se proponía como objetivo el mostrar como funciona erróneamente el paralogismo en el modo de pensar dominante de la época (Positivismo de Spencer) y en el modo moderno (logicismo de Stuart Mill) para aclararlo, prevenirlo y corregirlo. Dice: “El paralogismo consiste en atribuir a la realidad las contradicciones en que a menudo se incurre, y muchas veces es forzoso incurrir, en la expresión de la realidad; en transportar la contradicción, de las palabras a las cosas; en hacer de un hecho verbal o conceptual, un hecho ontológico.” (PA Pág.130)

¹ Montevideo, 2011. Instituto de Profesores “Artigas” rnicolon@adinet.com.uy.

El problema del lenguaje dominante.

Vaz Ferreira plantea que hay un lenguaje dominante, sigue las filosofías de James y Bergson que destacaron el papel catalizador y petrificador de la palabra con respecto al pensamiento vivo. Sobre esa tendencia anti-verbalista, el desprecio a los problemas puramente de palabras. Dice: <"pensamientos", a veces muy célebres, que nos falsean y nos violentan el espíritu; y así somos juguetes de las palabras...> (PA Pág.143) Además un pensamiento generalizador es acompañado por un lenguaje simplificador, dice: "...sentimos la necesidad de generalizar, para abreviar nuestra expresión de lo que sabemos de cada ser..." (PA Pág.136)

El lenguaje es una expresión inadecuada de la realidad y es una degradación del pensamiento. Dice: "...aunque el lenguaje poco general sea representación menos empobrecida de lo mental, sería siempre una expresión inadecuada." (PA Pág.132)

Las relaciones entre pensamiento y lenguaje son complejas, en el momento de redacción de ese trabajo el autor se encuentra en un estado fermental de reflexión y se muestra como tal. Dice: "De esta trascendentalización de nuestra insuficiencia verbal o conceptual, salió algún sistema de Filosofía; pero no ahondo en el ejemplo, porque, ni tengo seguridad absoluta de lo que ahora estoy pensando al respecto, ni deseo tratar en este artículo cierta cuestión que sería imprescindible poner en claro, y que, para no ahogar el tema principal, estoy evitando penosamente desde el principio; a saber; si la contradicción que resulta ilegítimamente objetivada, es un hecho verbal, o si es también un hecho conceptual, y si tiene sentido, y cuál, esta distinción que hago entre lo verbal y lo conceptual; de lo cual se pasa sin solución de continuidad a discutir sobre la naturaleza del pensamiento, sobre la del lenguaje, sobre sus relaciones, y sobre toda la psicología y toda la lógica." (PA Pág.136) Problemas que en Europa la filosofía analítica comenzaba a profundizar separando radicalmente la psicología de la lógica.

Ante tal insuficiencia verbal, Vaz Ferreira se propuso el dominio del lenguaje. Dice: “Lo que se desprende más fundamentalmente de este afinamiento moderno del sentido crítico, de esta adquisición de hábitos de análisis, de nuestra manera matizada de interpretar las fórmulas verbales, es un hecho de significación esencialmente optimista: que vamos aprendiendo a usar cada vez mejor el lenguaje; que cada vez nos dominan menos las palabras, y cada vez más las dominamos más. Al comprender que, con fórmulas verbales, no podemos en todos los casos expresar la realidad, ni transmitir nuestros estados mentales sino por aproximación, aprendemos a manejar mejor nuestro instrumento de expresión, y éste se ha vuelto, a la vez, muchísimo menos peligroso y muchísimo más eficaz.” (PA Pág.149)

El lenguaje dominante es un peligro para la libertad intelectual. En esto sigue a Nietzsche que había dicho “Toda palabra es un prejuicio”

El problema del pensamiento analítico simplista dogmático:

Los problemas del lenguaje tienen sus raíces en el modo de pensar. Dice: “Cada vez que oímos o leemos las afirmaciones simplistas, absolutas, vagas, ambiguas, de los hombres, nos irisamos todos de distinciones. (PA Pág.145)

El mismo Vaz Ferreira se da cuenta que está atrapado en el juego del lenguaje dominante: Dice: “Y, precisamente, cuando yo estoy diciendo que ésta es la manera de pensar moderna, hago una de esas afirmaciones simplistas que sólo responde a mi pensamiento si el lector me entiende con todas las siguientes reservas: Que no se trata de todos los modernos, sino de una élite, y que esta élite lo es por la calidad de su pensamiento, pues entre los más grandes sabios y los más potentes pensadores, hay muchísimos del tipo simplista dogmático. Que siempre hubo, en todas las épocas, espíritus analíticos y espíritus sintéticos; sólo que, sobre este punto, los espíritus analíticos de antes no eran como los de ahora: el análisis escolástico trituraba, el nuestro disuelve; aquél

tendía a geometrizar más los esquemas; éste, a esfumarlos...” (PA Pág.146)

El pensamiento dialéctico:

En el proceso de mostrar este problema del paralogismo, surge un hecho sorprendente, y es un planteo dialéctico de Vaz Ferreira. Dice “De modo que me contentaré con este ejemplo simple: razonar por *tesis*, *antítesis* y *síntesis*, es un procedimiento prácticamente convenientísimo en una inmensa cantidad de casos.” (PA Pág.137)

Nos preguntamos ¿de donde sacó Vaz Ferreira esta formulación dialéctica? Primero buscamos citas de Hegel en su obra editada y no encontramos. Sabemos por la Historia de la Dialéctica que así expresada corresponde a Fichte, fórmula con la que se popularizó la dialéctica hegeliana, Pero Hegel no uso esas palabras, no habló de síntesis sino de superación (*aufhebung*). Marx lo aclara muy bien en su *Miseria de la Filosofía* (1847): “Hablando en griego, tenemos la tesis, la antitesis, la síntesis. En cuanto a los que desconocen el lenguaje hegeliano, les diremos la fórmula sacramental: afirmación, negación, negación de la negación.” (MF Pág.85) Parecería entonces que Vaz Ferreira toma la formula dialéctica simplificada de alguna historia de la filosofía (Fouillée, Höffding o Croce)

El profesor Jorge Liberati muestra este planteo dialéctico - de modo sucinto- en su trabajo de 1980 “Vaz Ferreira: filósofo del lenguaje” y se pregunta: ¿Por qué se prefiere esta dialéctica? Intentaré darle una respuesta.

Vaz Ferreira nos muestra su dialéctica en estado de “psiqueo” fermental, dice: “Este modo de pensar no es más que un caso del modo de pensar de los espíritus analistas y concienzudos [tal vez éste, a su vez, un perfeccionamiento del modo de pensar de todo el mundo (?)], que, cuando tratan asuntos de cierta complejidad, empiezan (porque de algún modo hay que empezar)

por una proposición simplista, y después la corrigen, la limitan, la matizan, la apenumbrian, por toques cada vez más delicados, como el dibujante que empieza por un trazado de líneas rígidas y después lo trata por el claroscuro.” (PA Pág.137)

Así como el Arte de pensar tiene a la Lógica abstracta como una de sus partes que se ocupa de lo simple, también incluye este modo de pensar Dialéctico para comprender los grados complejos de la realidad.

Este proceso del pensamiento genera un perfeccionamiento del modo de pensar, un nuevo estado mental, dice: “Lo que hay es que, dentro de ese procedimiento generalísimo de partir de esquemas y esfumarlos, el especial que consiste en partir de dos esquemas en vez de uno, y de dos inconciliables, resulta muy especialmente bueno, porque el mismo conflicto de los dos esquemas crea un estado mental oscilante, impreciso, muy plástico por consiguiente, y especialmente propio para recibir los más delicados retoques.” (PA Pág.137)

Estado mental que en la “Lógica viva” denominará como el sentido hiperlógico, que permite resolver la contradicción planteada pasando a un momento de superación dialéctica al mejor estilo hegeliano. Hegel nos decía en su “Enciclopedia filosófica para el curso superior” (1808) que la Lógica tiene tres lados:

Lado 1 (Afirmación): Abstracto o razonable (concepto estancado).

Lado 2 (Negación): Dialéctico o negativo racional (concepto en tránsito y disolución)

Lado 3 (Superación): Especulativo o positivo racional (concepto unitario en su confrontación, se aprehende la unidad de los contrarios y lo *positivo* en el tránsito) (EFCS Primera parte, apartado 12, Pág. 23)

Los tres lados dialécticos de Vaz Ferreira son:

Lado 1: "...me resulta un buen procedimiento, en la práctica, sugerir primero un esquema, por una expresión..."

Lado 2: "...en seguida, otro esquema, por la expresión contradictoria,

Lado 3: "...y, después, -atacada ya de este modo la engañosa simplificación- (Nota: se ha) producido en los demás y en mí mismo, por el conflicto de esquemas, un estado oscilante y confuso favorable al mejoramiento de la comprensión." (PA Pág.137)

Vemos así como el momento de superación de Hegel coincide con el momento de mejora de la comprensión de Vaz Ferreira.

Vaz Ferreira trata de ver la realidad como un proceso y no como algo fijo, y ello implica evaluarla permanentemente en sus aspectos negativos y positivos pero no sólo como un proceso lógico (Stuart Mill) sino también como un proceso psico-lógico (Bergson) y práctico concreto (James). Su Dialéctica lo lleva inconcientemente hacia la Hermenéutica. Esta hermenéutica pragmático-dialéctica es una novedad para su tiempo. Será planteada con mayor profundidad en su trabajo "Conocimiento y acción" de 1920, en tres momentos: uno, de psiqueo fermental pues lo que pensamos "es una mínima parte de lo que psiqueamos" (momento de precomprensión); dos, de pensamiento que es mayor que el lenguaje (momento de comprensión), dice: "lo que expresamos no es más que una mínima parte de lo que pensamos" y tres, la expresión insuficiente, inadecuada (momento de expresión de la hermenéutica previa a su giro hacia el lenguaje). No tenemos evidencia de un contacto directo con la filosofía alemana de la primera Hermenéutica de Schleiermacher y Dilthey, entre sus citas (ver Tomo 25 de Obras de 1963 de la edición de la Cámara de representantes) pero llama la atención su similitud en cuanto a juego de lenguaje con palabras como *comprensión* y *expresión*, en vez de entendimiento y argumentación del juego de lenguaje analítico.

Los grados de la realidad, el lenguaje y el pensamiento.

Para Vaz Ferreira todo está sujeto a grados: realidad, pensamiento y lenguaje.

La realidad tiene aspectos simples y otros complejos, hay hechos ciertos, probables, verosímiles, dudosos (hipotéticos) y falsos. Sobre los grados de realidad dice: “Las cosas son como son: pero, como yo no tengo, ni puedo tener, un término que sugiera total y adecuadamente cómo es la cosa de que hablo; como, dada la naturaleza de nuestro lenguaje, lo que tengo a mi disposición son términos que sugieren esquemas típicos en que hay de más y de menos para la cosa (y con mayor razón si el sujeto es ya, él mismo, general o vago)...” (PA Pág.137)

El lenguaje tiene modos de expresión que comprenden lo general y lo particular en mayor y menor grado. Sobre los grados del lenguaje dice: “Comprendamos bien, desde luego: cuando se dice que un modo de expresarse más particular es menos esquematizante que uno más general, no hacemos sino una diferencia de grado...” (PA Pág.131)

El lenguaje dominante es simplificador-generalizador y ello es un error, dice: “Yo leo a unos y a otros, y me molesta la simplicidad de sus fórmulas: “la tolerancia es buena”, “la tolerancia es mala”... ¿Qué tolerancia?, ¿en qué sentido?, ¿en qué casos?, ¿en qué grado?” (PA Pág.142)

Sobre los grados del pensamiento, Vaz Ferreira profundiza en la Dialéctica del pensar mejor que llama “analítica concienzuda”, para negando el error aproximarnos más a la realidad. Dice: “Nuestro perfeccionamiento mental con relación a anteriores épocas, se manifiesta en las cosas que pensamos y en la manera de pensarlas: pensamos más cosas, y pensamos mejor; y esta segunda adquisición es tan valiosa, que, si fuera forzoso desprenderse de una de las dos, yo conservaría la segunda.” (PA Pág.138)

Pensar es graduar la creencia. Dice: “Lo que hay que comprender es lo siguiente: es deseable y bueno darnos cuenta de todo lo que ignoramos, discriminar lo cierto de lo falso y de lo dudoso; y, a propósito de lo cierto, determinar el plano de abstracción en que es cierto; y, a propósito de lo dudoso y de lo probable, graduar la creencia con la mayor justeza posible; estamos aprendiendo a hacer eso, y, aunque estamos en los comienzos, tenemos derecho de sentir alguna satisfacción por lo que hemos conseguido, y fundamento para prever un progreso mucho mayor. (PA Pág.154)

El esquematismo no es adecuado para expresar la realidad. Dice: “Como otra adquisición valiosísima debemos estimar nuestros hábitos analíticos, nuestra desconfianza por las fórmulas y por las simetrizaciones ficticias verbales y conceptuales; pero comprendiendo bien que esa desconfianza no es más que la actitud que corresponde ante el hecho de la insuficiencia de los esquemas verbales y de los esquemas conceptuales (por lo menos en una inmensa cantidad de casos) para expresar adecuadamente la realidad.” (PA Pág.154)

Pensar mejor evita el error: “Para estimular nuestro pensamiento, tanto en sentido positivo (mostrándonos que la ejercitación de los hábitos de pensar analíticos acerca el pensamiento a la realidad) como en sentido negativo (destruyendo inhibiciones que no tienen razón de ser). Para aprender a evitar, a prevenir y a reconocer esas proyecciones ilegítimas, y a guardarnos de sus efectos.” (PA Pág.154)

Ideas para tener en cuenta, ¿para?: La acción.

La acción también está inspirada en el pragmatismo de William James, que consiste en atender casos concretos. La idea tiene su utilidad en su aplicación pragmática no dogmática. Dice: “...la idea de guiarse por la naturaleza es buena de aplicación; pero no como precepto dogmático, sino como un elemento de juicio indispensable para resolver los casos que se presenten; como una

idea directriz para pensar, la cual completaremos, atenuaremos, corregiremos como corresponda.” (PA Pág.142)

La praxis normativa sigue tres pasos: primero, la determinación de opciones, segundo el examen dialéctico de las ventajas y desventajas de cada una y tercero la elección de una de ellas. Dice: “...después de razonar sobre [Nota: un tema], discriminando sentidos, apreciando grados y pesando razones, reconociendo también deficiencias o ignorancias, yo he quedado más capaz que antes de resolver bien, o de resolver menos mal, o, en todo caso, de no resolver mal, un caso concreto cualquiera de los que se relacionan con esa cuestión...” (PA Pág.149)

¿Qué tiene de alternativo el planteo de Vaz Ferreira?

El pensamiento alternativo tiene un triple interés: “Puede ser asociado a un pensamiento crítico, propositivo y emancipatorio...”² Esos intereses se expresan en tres momentos: el interés crítico desarrolla un diagnóstico teórico a modo de denuncia, de negación dialéctica de una realidad dada, el interés propositivo presenta una alternativa práctica que confronta con lo dado como condicionante y el interés emancipatorio pone en movimiento fuerzas superadoras-liberadoras de toda dominación.

En Vaz Ferreira el interés crítico y el interés propositivo están muy claros en su pensamiento hermenéutico pragmático-dialéctico, su interés emancipatorio está más centrado en un concepto liberal de libertad, donde la emancipación es más de corte individualista y con poca proyección social colectiva. No decimos con esto que no tiene proyección social sino que la misma es de un grado menor a una propuesta más avanzada de colectivismo.

El planteo de Vaz Ferreira tiene de alternativo su modo de pensar hermenéutico-dialéctico, que podemos usar cuando se afirma

² AAVV Diccionario de Pensamiento alternativo, 2008, p. 396.

de modo simplista y dogmático, que ha caído el socialismo real y que el mundo cambió, tomaremos sus preguntas y responderemos:

¿Qué socialismo cayó? El europeo, si claro. ¿Y que pasa en Corea del Norte, Cuba, Venezuela, Bolivia y Nicaragua?

¿En qué grado cayó el socialismo europeo? ¿Cayó por su propio peso, por la intervención capitalista o por ambas cosas a la vez?

¿Qué cambió en el mundo? ¿Se terminó la explotación del hombre y la depredación de la naturaleza? ¿O es mayor que en el pasado?

¿En qué grado cambió? ¿Estamos mejor con el capitalismo global, ya probado y fracasado?

¿No necesitaremos un socialismo global, que nunca se dio?

Bibliografía:

Ardao, Arturo. Introducción a Vaz Ferreira. Barreiro y Ramos. Montevideo. 1951.

AA. VV. Centenario de Vaz Ferreira. Cuadernos de Marcha, Nro. 63 Julio, Montevideo, 1972.

AA. VV. Centenario de Vaz Ferreira. Cuadernos de Marcha, Nro. 64 Agosto, Montevideo, 1972.

Hegel, G. W. F. Enciclopedia filosófica para el curso superior. Biblos, Buenos Aires. 1808.

Liberati, Jorge. Vaz Ferreira: Filósofo del lenguaje. Arca. Montevideo. 1980.

Marx, Karl. Miseria de la Filosofía. Editorial Progreso, URSS. 1957.

Vaz Ferreira, Carlos. Obras. Edición de la Cámara de Representantes, Tomo 8 (Conocimiento y acción y otros). Montevideo. 1963.

Vaz Ferreira, Carlos. Obras. Edición de la Cámara de Representantes, Tomo 10. (Un paralogismo de actualidad y otros) Montevideo. 1963.

Vaz Ferreira, Carlos. Obras. Edición de la Cámara de Representantes, Tomo 25 (Índice de citas por autores y otros). Montevideo. 1963.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PARADIGMA RACIONAL MODERNO: A VONTADE PRECEDE À RAZÃO?

Daniel Soczek¹

Resumo: A reflexão teórica filosófica e sociológica procura, entre outros objetivos, compreender a ação humana e suas razões tomando como ponto de partida modelos quase sempre lógico-rationais de interpretação da realidade. Entretanto é possível observar a presença de elementos “não-rationais e/ou não-racionalizáveis” do ponto de vista individual e/ou coletivo na ação social, percepção esta que remonta ao pensamento estoicista. Com diversas linhas interpretativas ao longo do pensamento ocidental, o conceito de vontade em Rousseau parece ser interessante explorar. Considerando esta linha reflexiva, o intuito deste texto é retomar as reflexões que tratam do tema “vontade” como elemento antecessor e norteador da ação racional a partir de lacunas do paradigma racional moderno, refletindo sobre os critérios e fundamentos da ação social. Será destacado neste estudo o conceito de vontade enquanto “mola propulsora” da ação social.

Palavras-chave: vontade, ação coletiva, razão.

Introdução

O reconhecimento das limitações da condição humana gera problemas para sua compreensão e análise, construção de princípios e orientação prática. A percepção da existência de crises (políticas, econômicas, educacionais, ambientais, etc) sugere a necessidade de pensar alternativas aos padrões de compreensão e ação do e no mundo, na expectativa de que tal reflexão possibilite a construção de efetivas soluções para os impasses das sociedades contemporâneas.

¹ Doutor em Sociologia Política pela UFSC. Professor de sociologia geral e jurídica na FACINTER (Faculdade Internacional de Curitiba) – GRUPO UNINTER. E-mail: danielsoczek@terra.com.br.

A reflexão filosófica (que orienta, fundamenta e ilumina as diversas interpretações de mundo) no ocidente produziu um significativo caminho nesse sentido ao tentar, sistematicamente, compreender o processo de produção do mundo, analisando e criando representações que avançam em extensão e profundidade o conhecimento humano sob as mais diversas dimensões. Entretanto, as reflexões sobre a realidade inscreveram-se, majoritariamente, num paradigma racional. O que isso significa? Que a razão foi tomada como padrão superior, objetivo e auto justificável da condição humana e a subjetividade enquanto ações “não racionais” foram relegadas a um plano inferior, secundário e, portanto, eclipsadas pela racionalização. Encontramos, desde as origens do pensamento grego, por exemplo, a ideia de que os apetites (vontade) devem ser superados por uma “razão” que deve “discipliná-la”, gerando, por exemplo, a ideia de virtude, em Aristóteles, como justo meio. Desse modo, o processo de racionalização da realidade, orientado segundo princípios racionalmente estabelecidos como sendo os melhores para a sociedade, fundamentaram e desenvolveram importantes reflexões a partir de categorias como finalidade, causalidade, pragmaticidade e outros considerados como metas e/ou objetivos segundo os mais diversos paradigmas reflexivos.

Apesar desta opção histórica que resulta em nossa condição de alta modernidade ou pós-modernidade cuja principal característica seja a crise deste paradigma racional, o problema da intencionalidade da ação humana desdobrado em conceitos como apetites, querer, vontade, desejo, paixão sempre, de alguma forma, estiveram presentes nos diversos constructos teóricos, gerando, por óbvio diferentes interpretações. É óbvio que a tradição filosófica, ao longo do tempo, procurou estabelecer contornos e definições mais precisos sob a forma de orientar a reflexão desta potencialidade humana. Enquanto para os gregos antigos e Kant, por exemplo, a vontade estaria próximo de um conceito de satisfação de necessidades privadas, algo que portanto deve ser superado pela razão, as reflexões de Agostinho, Espinoza e

Nietzsche, entre outros, pensam a vontade/querer como produção do ser social, a característica própria da condição humana. É claro que esta afirmação é por demais genérica e oculta a profundidade, a amplitude, a diversidade e o alcance praxiológico destas reflexões, distintas entre si mas cujo apontamento se faz necessário para inserir o leitor neste universo reflexivo, com o intuito de despertá-lo o interesse nesta temática.

Se considerarmos as reflexões de Feyerabendt ou Boaventura Sousa Santos, do primeiro a ideia de “tudo vale” e do segundo as ideias de “ruptura epistemológica”, “epistemologia crítica”, “ciência como emancipação”, dentre outros, somos convidados a rever as bases epistêmicas de nosso conhecimento, interpretação e posicionamento no mundo exigindo-nos um empenho no avanço sobre os problemas do mundo contemporâneo – nossos problemas. Tendo em mente as reflexões de Kuhn a respeito da mudança de paradigmas, revolução científica, a intenção deste estudo em desenvolvimento é levantar a possibilidade de compreender a condição humana pela compreensão da ideia de vontade, aprofundando as reflexões sobre esta temática, a partir, portanto, e um paradigma não racional de compreensão da realidade.

Do meu ponto de vista atual, o problema da intencionalidade da ação humana sempre esteve associado a duas ordens de problemas de interpretação:

a) Os autores que trataram do problema da vontade (enquanto intenção, querer, paixão, desejo...) sempre o perceberam associado a conceitos que rompem com qualquer lógica, fundamento por excelência do paradigma racional, principalmente em algumas de suas possibilidades analíticas recentes como em Wittgenstein, para quem, do que não se pode falar, deve-se calar. Uma reflexão sobre a vontade seria “impossível” por definição já que ela é “irracional”, marcada, portanto, pela “aleatoriedade”, “subjetividade”, “imprecisão” e outros problemas decorrentes da impossibilidade de circunscrever a vontade sob a razão. Em função

deste aspecto, encontramos em muitos pensadores/correntes filosóficas a ideia de sujeição da vontade à razão, onde conceitos como “formação da vontade”, tiveram diversos desdobramentos teóricos e práticos. Nessa perspectiva de análise, a razão deve “domar” a vontade, pois lhe precede e lhe é superior.

b) os raciocínios desenvolvidos pelos diversos teóricos a respeito da vontade, salvo engano meu, entenderam esta questão da perspectiva individual – a vontade é algo “próprio” de cada pessoa, numa perspectiva solipsista, ainda que com diversas variantes: pode ou não ser moldado pela sociedade; é inato ou adquirido; e por aí vai. Esta percepção do conceito de vontade transformou-se num pesado fardo para as discussões políticas, por exemplo, decorrendo toda uma necessidade de fundamentação da moralidade social ou pelo menos da existência em sociedade via necessidade de um processo de “formação” da moralidade, onde a razão adentra os apetites.

Diante das dificuldades impostas para compreensão desta dimensão da condição humana, o que procuraremos defender neste texto em consonância com diversos pensadores, é que a intencionalidade, o querer, a vontade são elementos que precedem a ação racional, sendo a razão apenas o elemento operacionalizador da vontade. E nossa hipótese de trabalho reside na possibilidade de estender a compreensão do conceito de vontade para uma perspectiva coletiva, na tentativa de buscar uma interpretação que rompa com o solipsismo que orienta as reflexões sobre este conceito. O objetivo da exploração desta hipótese é destacar a possibilidade de compreensão analítica dos quadros sociais, qual seja, do papel central do conceito de vontade, para além de uma concepção individualista psicológica, evitando, contudo, incorrer numa reflexão metafísica mantendo um fundamento materialista histórico para a compreensão de tal conceito. A ideia que fundamenta esta perspectiva é a compreensão de que o movimento do processo histórico é grande fiador da intencionalidade dos atores sociais. Para operacionalizar este movimento reflexivo, tomaremos como autor principal de nossas reflexões neste primeiro capítulo

Rousseau, na tentativa de explorar seu conceito de “vontade geral” para compreender como nossas duas hipóteses acima elencadas podem ser refletidas sob esta perspectiva de compreensão da realidade.

Rousseau: a vontade geral

De acordo com Vetö, Rousseau “*jamais tentou sequer apresentar um esboço da doutrina da vontade*” (VETÖ, 2005:175). Faz-se necessário, portanto, avançar as reflexões nas pistas deixadas por este autor sobre este conceito na tentativa de compreender sua análise da realidade, bem como avaliar com mais propriedade as propostas pedagógicas, políticas e outras por ele deixadas. Nesse sentido, um dos grandes enigmas do pensamento de Rousseau reside na definição do conceito “vontade geral” e a reflexão que se segue desdobra-se em dois momentos: o que é esta vontade geral (i) e como alcançá-la(ii).

(i) Em sua obra – O Contrato Social – o autor retoma ou pressupõe a distinção entre “vontade particular”, “vontade de todos” e “vontade geral”. É recorrente na literatura reflexiva sobre o pensamento de Rousseau que o conceito de “vontade geral” responde a questão proposta no início desta sua obra sobre a possibilidade da existência “*de alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser*” (ROUSSEAU, 1999(I):51). Legitimidade e segurança são duas palavras importantes para mediar esta reflexão. O contexto no qual este conceito está inserido e também seu fundamenta é a discussão sobre as possibilidades do exercício da política a partir dos princípios da igualdade e da liberdade, como acentua em seu texto em diversos momentos, no intuito de ressignificar o conceito de cidadania enquanto autonomia dos cidadãos, garantindo assim a soberania popular. Para a efetivação deste exercício da política é pressuposta a vontade geral, sua realização, e não sua alienação a outros, pois a vontade é um bem inalienável sob pena de negação da própria humanidade em si

mesma. Nesse sentido, as reflexões de Rousseau sobre a escravidão, no capítulo IV do livro primeiro do Contrato Social e também sobre o direito a vida e morte no capítulo V do livro segundo desta mesma obra, apresentam uma argumentação logicamente consistente para esta questão. Daí a importância da participação política como veremos no item (ii), pois o que Rousseau destaca como evidência é que *“o mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, senão transformando sua força em direito e a obediência em dever”* (ROUSSEAU, 1999(I):59) derivando daí a necessidade da participação efetiva das pessoas como legisladores.

Outra distinção é estabelecida por Rousseau quando este afirmar que *“há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral”*.(ROUSSEAU, 1999(I):91). A diferença entre estes dois conceitos está em se pensar as ideias de interesse privado e interesse público na perspectiva de uma soberania popular tendo como finalidade última um Estado pautado pela igualdade e pela liberdade. A vontade de todos, comumente, pode ser encarada como uma vontade particular coletivizada o que não é a vontade geral, já que o número de adeptos não significa que ela seja expressão da vontade geral. Podemos sintetizar, portanto, que o conceito de vontade geral

“(…) indica, no Contrato social de J. J. Rousseau, a vontade coletiva do corpo político que visa ao interesse comum. Ela emana do povo e se expressa por meio da lei, que é votada diretamente pelo povo reunido em assembléia; assim é garantida e não limitada a liberdade do cidadão. De fato, este, enquanto é participante da Vontade geral, pode considerar-se soberano e, enquanto é governado, é súdito, mas súdito livre, porque, obedecendo à lei que ele ajudou a fazer, obedece assim a uma vontade que é também a sua autêntica vontade, o seu natural desejo de justiça”.(TESTONI, 2000:1298)

Portanto, a vontade geral sendo um querer aberto ao mundo, não admite representação, pois que está dentro de cada indivíduo. Além disso, uma de suas importantes características é sua

inocorrupibilidade, pois, segundo Rousseau, “*jámais se corrompe o povo, mas frequentemente o enganam e só então é que ele parece desejar o que é mal*”.(ROUSSEAU, 1999(I):91). Desse modo, a vontade geral é a própria condição de existência da sociedade pois dela surgem os apontamentos para existir em sociedade da melhor forma possível. Desse modo, existindo a certeza de que a vontade geral é o melhor para a sociedade e que esta vontade existe, se manifesta na coletividade, cabe refletir sobre os limites do exercício da vontade, ou seja, em que condições uma sociedade é enganada e deseja o que é mal.

Basicamente, o problema está em fazer a distinção entre vontade geral e vontade particular. Daí a importância de se pensar o pacto social que se efetiva quando “*cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo*” (ROUSSEAU, 1999(I):71) Aqui outro ponto importante a ser lembrado é que, para Rousseau,

“os depositários do poder executivo não são absolutamente os senhores do povo, mas seus funcionários; que ele pode nomeá-los e destituí-los quando lhe aprouver; que, para eles não cabe absolutamente contratar, mas obedecer; e que, incumbindo-se das funções que o Estado lhes impõe, não fazem outra coisa senão desempenhar seu dever de cidadãos, sem ter de modo algum o direito de discutir as suas condições”.(ROUSSEAU, 1999(I):195)

Em outras palavras, a execução de uma ação decida na coletividade pode ser feita por outros, mas a vontade jamais pode ser delegada, ou para ser mais sucinto, “*o poder pode transmitir-se; não, porém, a vontade*”(ROUSSEAU, 1999(I):86). A vontade geral, portanto, é a vontade particular (pois a vontade é subjetiva) que está presente também em todas as outras vontades individuais.

Assim, de acordo com Vetö, concluímos que:

“A vontade geral é uma existência primordial, ela não resulta do pacto social, muito pelo contrário, é “esse pacto” que está “escrito na vontade geral”. A vontade geral não se constitui, não advém no

tempo. Na verdade, ela não advém, ela é. Ela não é o poder que faz com que uma multidão de indivíduos se torne povo, mas “o ato pelo qual um povo é um povo”. A temporalidade é apenas um dos atributos supremos que convém a essa vontade. Ela é inalterável, “indestrutível”, um “ato absoluto”. Existindo apenas por si mesma, não estando engajada por nada, ela é, em todos os sentidos do termo, uma realidade ilimitada” (VETÖ, 2005:178)

(ii) Quanto ao problema de delimitar, com algum grau de certeza, o que é esta vontade geral, duas perguntas orientam a reflexão: a) como conhecer a vontade geral? b) como saber se o que se chama de vontade geral não é uma “vontade geral iludida pela vontade individual”? Pois, segundo Rousseau, “*o povo, por si, quer sempre o bem, mas por si nem sempre o encontra. A vontade geral é sempre certa, mas o julgamento que a orienta nem sempre é esclarecido*” (ROUSSEAU, 1999(I):108) e acrescenta que “*a vontade particular age sem cessar contra a vontade geral*” (ROUSSEAU, 1999 (I):173)

A solução de Rousseau para este problema tem um nome: convenção. Somente ela é legítima para a instituição de uma ordem social “*visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz nenhum direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens*”(ROUSSEAU, 1999(I):61) Além disso, “*A ordem social, porém, é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. Tal direito, no entanto, não se origina da natureza: funda-se, portanto, em convenções*” (ROUSSEAU, 1999 (I): 53-54). Portanto, a ideia de convenção não pode ser confundida como coerção no sentido de violação da liberdade do indivíduo. A recusa em aceitar vontade geral é inadmissível para Rousseau e aceitar o contrato é assumir a liberdade, pois, sendo a vontade coletiva, segui-la é seguir seu próprio interesse. Explica-se assim Rousseau:

“Pergunta-se, porém, como o homem pode ser livre, e forçado a conformar-se com vontades que não são a sua. Como os opositores serão livres e a leis que não consentiram? Respondo que a questão

está mal proposta. O cidadão consente todas as leis, mesmo as aprovadas contra a sua vontade e até aquelas que o punem quando ousa violar uma delas. A vontade constante de todos os membros do Estado é a vontade geral; devido a ela é que são cidadãos e livres. Quando se propõe uma lei na assembléia do povo, o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se estão ou não de acordo com a vontade geral, que é a deles. Cada um, dando o seu sufrágio, dá com isso a sua opinião, e do cálculo dos votos se conclui a declaração da vontade geral. Quando, pois, domina a opinião contrária à minha, tal coisa não prova senão que eu me enganara e que aquilo que julgava ser a vontade geral, não o era. Se minha opinião tivesse predominado, eu teria feito coisa diferente daquela que quisera; então é que eu não seria livre”. (ROUSSEAU, 1999(I):205)

Assegurada a liberdade do indivíduo, é necessário a assegurar a validade do reconhecimento desta vontade geral pela convenção. Segundo Rousseau, a validade desta convenção está

a) na universalidade do sufrágio universal, pois “(...) só podemos estar certos de que uma vontade particular é conforme a vontade geral depois de submetê-la ao sufrágio livre do povo” (ROUSSEAU, 1999(I):111)

b) no princípio de liberdade que se segue a obediência desta convenção, já que a condição de exercício da soberania popular implica em “*Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes*”(ROUSSEAU, 1999 (I): 69-70)

c) na possibilidade da radical expressão da vontade individual frente as outras vontades pois

“Se, quando, o povo suficientemente informado delibera, não tivessem os cidadãos nenhuma comunicação entre si, do grande número de pequenas diferenças resultaria sempre a vontade geral e a deliberação seria sempre boa”(ROUSSEAU, 1999(I):92). A melhor expressão desta vontade depende, portanto, do fato do

povo ser suficientemente informado e que “cada cidadão só opine de acordo consigo mesmo” (ROUSSEAU, 1999(I):92)

O problema da precedência da vontade sobre a razão a partir das reflexões de Rousseau.

Assim como outros pensadores, em outros momentos históricos, Rousseau na sua obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” irá destacar alguns elementos que ajudam a reforçar o argumento da importância da vontade como determinante da racionalidade e não o contrário. Destaco aqui três aspectos desta argumentação:

a) a distinção entre homens e animais não está na razão, mas na sua condição de agente livre. Segundo Rousseau,

“Não é pois tanto o entendimento quanto a qualidade de de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir; e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade da sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer ou, antes, de escolher, e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais, que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica”. (ROUSSEAU, 1999 (II), p. 64)

b) o movimento da razão é iniciado pela vontade:

“apesar do que dizem os moralistas, o entendimento humano muito deve às paixões, que, segundo uma opinião geral, lhe devem também muito. É pela sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar. As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seus progressos em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as ideias que delas se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza;” (ROUSSEAU(II), 1999:65-66)

c) a vontade não se curva a razão pois seu movimento dela independe:

“impõe-se convir, inicialmente, em que quanto mais violentas são as paixões, mais necessárias as leis para contê-las. Mas, se as desordens e crimes, que essas paixões cotidianamente causam entre nós, já mostram à saciedade e insuficiência das leis neste particular, além disso seria útil examinar se tais desordens não nasceram com as próprias leis, pois, nesse caso, mesmo que fossem as leis capazes de reprimir as desordens, o menos que se poderia exigir é que sustassem um mal que não existiria sem elas”. (ROUSSEAU (II), 1999:79-80as)

A condição humana e o processo de humanização reside, portanto, na condição de um ser que quer, que tem vontade. É a vontade que torna seres humanos enquanto seres livres, é ela que faz com que o ser humano inicie uma sequência de atos a partir de uma deliberação particular não necessariamente racional (ainda que racionalizável a posteriori, mas que, não podendo ser prevista, escapa aos critérios formais de padronização do pensamento formal).

A vontade é individual ou coletiva?

Em princípio, a vontade é individual. A vontade geral é aquela que traduz o que há de comum em todas as vontades individuais, ou seja, o substrato coletivo das consciências individuais. Considerando a historicidade da condição humana, a relação entre os homens produzem a própria sociedade bem como o seu julgamento. Esse julgamento é orientado pela vontade, que, de certa forma, plasma a ação em termos de seu direcionamento e intensidade na consecução racional de pretensões e expectativas previamente formuladas. Existe, portanto, uma relação fundamental de articulação entre os condicionamentos da realidade objetiva e seus resultados nas relações sociais. Surge, daí, um problema: qual seria a vontade justificável a posteriori e quais critérios de sua escolha e justificação, considerando que ela a precede e, em termos de execução, é superior ao poder da razão em estabelecer condutas?

Como saber qual “vontade” é melhor para a sociedade? Ou, sendo ainda mais radicais, a vontade pode/deve ser justificada? Numa perspectiva multiculturalista aceitamos hoje que as sociedades são diversas por possuírem pressupostos morais diversos e o seguimento de uma determinada ordem moral não implica, necessariamente, em felicidade. Considerando a transitoriedade da história associada a diversidade simbólica de sua construção e interpretação, podemos afirmar que não existe uma essência da vontade. A vontade reduz-se ao ato de querer, e não objetos e objetivos específicos do mundo humano. A vontade geral, tomada por Rousseau como universal e trans-histórica se reduz a uma idealizações sobre a ordem social. Veja-se, por exemplo, a passagem abaixo:

“só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum, porque se a oposição destes interesses particulares tornou necessário o estabelecimento de todas as sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou” (ROUSSEAU, 1999(I):85)

O que significaria, neste contexto, a ideia de bem comum? O conceito de vontade geral implica, segundo ele, num esforço em colocar o interesse público acima do interesse particular. Entretanto, isso poderia soar, em princípio, uma concepção relativista do pensamento de Rousseau marcada pela aleatoriedade e impossibilidade de análise a priori, tendo em vista a diversidade da condição humana e seus interesses nem sempre racionais ou, pelo menos, fundados em racionalidades distintas. Entretanto, se, num experimento de pensamento, a vontade fosse pensada enquanto algo coletivo, ou seja, passível de ser circunscrito no marco da coletividade numa perspectiva histórica, negando o solipsismo inerente a este conceito?

Vamos assumir que a vontade geral decorre da realidade coletiva. A vontade geral, nesta perspectiva, não se reduziria a uma simples concordância das vontades particulares. Nesse sentido, a vontade geral será aquilo que foi construído de maneira coletiva,

tornando-se, por isso comum. A vontade geral, portanto, muda no tempo e no espaço em função das interpretações sociais que os seres humanos dão àquilo que chamam de realidade. A vontade, por não poder ser criada pelo argumento racional, resulta de condições históricas, cria a historicidade que será analisada pela razão. A construção objetiva do mundo material passa pela sensibilidade, cuja formalização social decorre de uma ação coletivamente conjunta e partilhada. A ontologia, entendida dessa forma, torna-se, radicalmente, alteridade.

Os elementos até aqui apontados não visam a uma “conclusão” mas, pelo contrário, apresenta-se como um conjunto de hipótese de trabalho a serem desdobrados em reflexões futuras. O pressuposto que orienta estas hipóteses é a concepção de que a vontade tem um papel ativo no processo de instituição da realidade e se difere substancialmente do conceito de “espontaneidade” ou “apetites”. O ser humano é potência cuja atualização requer um motor primeiro – a vontade, como já procuramos afirmar anteriormente, o que sustenta a necessidade da organização das reflexões que se seguem.

a) Uma primeira questão a ser explorada é o fato de que, em muitas circunstâncias, a vontade orienta a razão, mas não o contrário. Deriva daí, portanto, uma “impossibilidade” da formação da vontade a partir, exclusivamente, de uma construção de ordem racional. Decorre, desse raciocínio a afirmação de que não é possível ensinar a virtude. O adestramento ideológico é possível. Entretanto, e em princípio, a vontade liberta o homem na medida em que torna possível a crítica as estruturas sociais – a alienação pode ser rompida pela vontade. Se a natureza possui regras e leis que podem ser descobertas e operacionalizadas pelo técnico, a comunidade humana até pode ser condicionada ideologicamente via processos de massificação social, mas existe um princípio de indeterminação que reina na sociedade, caracterizando sua

imprevisibilidade, o que extrapola os limites da condição racionalmente orientada.

b) Uma segunda questão refere-se aos limites quanto ao cumprimento das regras sociais, aquilo que viabiliza a existência em sociedade. Partimos nossas reflexões da seguinte observação: numa sociedade qualquer as pessoas *sabem* o que devem fazer, porém *não o fazem*, necessariamente. Tomemos, por exemplo, o cumprimento de uma norma social. O seu cumprimento depende tanto de sua formalização quanto da forma como os sujeitos sociais representam esta norma e agem com relação a ela. Temos presente, portanto, que as leis nem sempre são cumpridas e, mais do que isso, nem sempre *devem* ser cumpridas.

c) Partindo do pressuposto de que todos os homens possuem vontade, propõe Rousseau que sejam eliminadas todas as vontades em conflito. Desse movimento sobraría, em última instância um interesse comum que ele denomina “vontade geral” e que seria a melhor escolha/ação porque, teoricamente, todos não poderiam errar ao querer a mesma coisa. Assim, formalmente, não existe liberdade de escolha já que a vontade geral não se caracteriza pela “somatória” mas pela exclusão de possibilidades. Este é um movimento dialético parcial pois nega a síntese pela simples eliminação da antítese. O rito de exclusão sumária da contradição apresenta a realidade como se vontades contrárias automaticamente sejam anuladas em sua validade pelos simples fato de não serem comuns a coletividade. Talvez seja necessário descartar esta construção essencialista de Rousseau, substituindo-a por uma concepção pluralista. Esse “nivelar pelo mínimo” aqui presumido constitui-se na tentativa de simplificação das relações sociais em ato. A redução ao simples é interessante, principalmente como taxativamente ponderado por autores como Descartes. Entretanto, a sociedade, sendo complexa, possibilita o simples como ato de passagem, como uma construção teórica que só pode ocorrer na prática se integrada ao contexto social que, por definição, é complexo, a partir das múltiplas relações que se constroem segundo distintos movimentos sociais e de interesse dos sujeitos.

Referências

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Representação em Rousseau e Hannah Arendt. *Lua Nova*, São Paulo, n. 72, 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2011 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000300007>.

CHAUÍ, M. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

DUMOULIÉ, C. *O desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRANGER, G.G. *O irracional*. São Paulo : UNESP, 2002

KAWAUCHE, Thomaz. Sobre a imagem rousseauiana da lei acima dos homens. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 31, n. 2, 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732008000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3173200800020006>.

NOVAES, A. (org). *Os sentidos da paixão*. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

REIS, Cláudio Araújo. Vontade geral e decisão coletiva em Rousseau. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 33, n. 2, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732010000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732010000200003>.

ROUSSEAU. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo : Editora Nova Cultural, 1999. (Nvolumes I e II)

STEUERMAN, E. *Os limites da razão*. Rio de Janeiro : Imago, 2003.

TESTONI, S. Vontade geral. in BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília : UNB, 2000. p. 1289-1290.

VETÖ, M. *O nascimento da vontade*. Rio Grande do Sul : Editora Unisinos, 2005

REALIDADES PROBLEMA NO DEBATE EDUCACIONAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA NO ANO DE 1999 EM QUATRO PERIÓDICOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Jéssica da Silva¹

Ao acompanhar sistematicamente o debate educacional de quatro periódicos diferentes, vejo necessário o compartilhamento das informações descobertas até então. Percebo a partir das publicações, se acompanhadas em uma linha cronológica de tempo, o desenrolar de temas conflitantes, bem como percebo que um debate instiga novos debates. Vejo isso de forma positiva, pois um grande número de ideias, quando empenhadas na discussão da superação de realidades problema, vem a contribuir na qualidade educacional.

Ao iniciar como bolsista do projeto de pesquisa “Os projetos socioantropológicos subjacentes à produção científica veiculada em periódicos educacionais brasileiros no período de 1999 a 2008”, aprofundei minhas leituras de modo sistemático nos seguintes periódicos educacionais: *Educação e Realidade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Educação e Sociedade*. Como indicado acima, a leitura desses consiste entre o ano de 1999 ao ano de 2008.

Como resultado parcial, apresentarei as realidades problema com que nos deparamos nas publicações do ano de 1999, nos cinco periódicos referenciados; afirmo de que se capturem a rede conceitual destas realidades, bem como de que se revelem a partir destes

¹ Graduanda do Curso de Ciências Sociais Bacharelado na Universidade Federal de Pelotas, bolsista PIBIC/CNPq: Os projetos socioantropológicos subjacentes à produção científica veiculada em periódicos educacionais brasileiros no período de 1999 a 2008. Endereço eletrônico: jeh.s@hotmail.com.

conceitos, projetos de ruptura com essas realidades problema. Mas anterior a isto, foi necessária primeiramente uma fase de levantamento das fontes, consistindo na seleção de artigos que trouxessem explícita ou implicitamente realidades problema. Após a seleção foi feita a leitura e catalogação através da análise temática (Cf. Severino, 2002, p. 53-56).

O ano de 99 se demonstra importante quando na literatura vemos o debate que se desenvolve ao final do século XX. O séc. XX se comparado em termos de acontecimentos históricos, parece ter sido breve. Nele destaco a transição política brasileira da ditadura militar à democracia, bem como a ofensiva neoliberal, juntamente com a globalização, que se tornou mais visível no governo de Fernando Henrique Cardoso. Estes eventos se tornam presentes nos artigos lidos quando em decorrência deles, percebemos realidades problema: “Ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, ainda que seja de uma forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente” (SKLIAR, 1999. p. 16).

Nas ações relatadas nos artigos é que podemos definir como acontecem as realidades problema, contudo alguns artigos apresentam relações muito estreitas entre essas realidades e então, para melhor apresentá-los, os dividiremos em três contextos diferentes que denominam-se assim: *A instituição educacional enquanto espaço normativo*; *A homogeneização em nome de um suposto bem estar e de uma suposta normalidade*; e *Políticas de exclusão*. Desta forma, espera-se que sejam captados os conceitos que representam essas realidades problema, dentro de um quadro contextual para que aqueles sejam dotados de significados.

A instituição educacional enquanto espaço normativo

[...] ao mesmo tempo que se institui na relação com o poder, terá que se opor a este, para se estabelecer como sujeito da singularidade e da diferença (SCHÄFFER, 1999. p. 21).

Este contexto apresenta o aluno dentro de um discurso normativo da instituição escolar, onde ele tem padrões a cumprir. Também apresenta o aluno, como aquele que já tem o futuro dado, previsto. No primeiro caso, vemos nas palavras de Margareth Schäffer, no seu artigo de 1999, publicado no periódico Educação e Realidade, um pouco mais dessa explicação: “tudo que chega à escola, justamente por conta de esta ser uma instituição atravessada por normas, é transformado em proposições normativas. Por conta dessa situação, o sujeito [...] sofre o enquadre”.

Vejam melhor sobre o conceito de enquadre. Introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman, um determinado objeto, cena, situação, sofre um enquadre quando toda a metamensagem contida no enunciado é analisada, “indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito” (GARCEZ, P; RIBEIRO B, 2002. p 70). Voltando para Schäffer, percebemos que o aluno, dentro da instituição escolar é analisado, observado, medido. Podemos ver também este enquadre no artigo analisado “Orden y disciplina son el alma de La escuela”:

De esta manera, al ser cada alumno o alumna un caso, pasa a ser un objeto de conocimiento y de poder, a partir de aquí se lo puede mirar, medir, juzgar, comparar, normalizar, encauzar, pero también excluir, marcar una desviación respecto de la instauración previa de una norma. Lo normal obliga a la homogeneidad, y pone en evidencia la desviación, lo enfermo, lo distinto (HORST, C; NARODOWSKI M, 1991. p. 97)

Desta forma, aquele que não segue as normas da escola, torna-se um desviante desta. Analisando melhor o artigo, vemos todos os meios que os professores e funcionários da escola possuem para manter os alunos dentro da homogeneidade escolar: reuniões docentes para avaliar cada aluno, o poder do olhar para vigiá-los, elogios como forma de incentivos aos que cumprem as regras e também penalidades e sanções para os que não cumprem:

para la consolidación de la disciplina escolar como un espacio de aprendizaje, se encuentran instalados sistemas de aplicaciones de correctivos, pequeños mecanismos penales que establecen formas particulares de sanción, de castigo, por medio de los cuales se califican, se premian y reprimen las conductas de los sujetos, a partir de su relación con los valores opuestos del bien y del mal (Ibid., p. 106).

A relação do sujeito desviante com as malhas do poder da instituição escolar, na verdade representa o confronto do mesmo com o ideal social. Este caso, muitas vezes, é colocado no âmbito do patológico, pois não há espaço para a imprevisibilidade. Contudo os significantes de um sujeito são construídos através da cultura que lhe dispõe. Mas então fica uma questão: se o sujeito é fruto de sua cultura e a escola demonstra medo da imprevisibilidade, significa que há uma cultura tida como oficial, como a segura, a previsível? Vejamos então, o segundo caso, onde o aluno é tido como o sujeito que já tem o futuro dado.

No artigo “Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro”, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, a autora escolheu “a infância pobre, negra e mestiça como tema” (GUSMÃO, 1999. p. 42) para falar da alteridade. Para compreender este fato, ela segue “o caminho do imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma” (Id., p. 43). Deste modo, ela também analisa a prática homogeneizante da escola, a qual está saturada de regras. Contudo, parafraseando a autora, a escola enquanto prática pedagógica tem o desafio de colocar-se diante das diferenças.

Utilizo aqui, um poema de Stevenson, citado pela autora e a qual o obtive em uma publicação de Margareth Mead (MEAD, METRAUX, 1982. p. 277):

Indiozinho, sioux ou crow,
pequeno esquimó,
pequeno turco ou japonês,
Vocês não queriam ser eu?

Façamos aqui a reflexão que também é feita em seu artigo. Temos a mania de caracterizar tudo e todos, de classificá-los. Digo temos, pois ela segue pela trilha dos costumes ocidentais. Desta forma, algumas culturas sofrem o apagamento: o índio, não é índio, essa é uma categoria inventada pelos brancos, como afirma. “Chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e que dizem deles por aquilo que são: kamayurá, ticuna, xavantes, etc..” (GUSMÃO, p. 44).

Mas voltando a alteridade que de primeiro se falou, a pesquisa desenvolvida se passa em duas cidades de São Paulo. Nelas, a autora se dirige às crianças das ruas, pois

a infância pobre tem como consequência os chamados meninos e meninas de rua, revelando uma sociedade que não sabe lidar com aqueles que vivem na viração, e que, portanto, estão fora do controle do Estado, da Igreja, da escola, e aparentemente, da família (Id., p. 60).

Entendendo a escola como um “reduto da obsessão pela ordem”, a autora conhece o contrário desta afirmativa quando conhece mais sobre a rotina escolar das crianças pesquisadas. Conclui que nestas escolas, “essas crianças não precisam obedecer aos códigos e às regras de uma instituição de ensino” (Id., p. 62), bem como é cobrado dos demais. Nelas se tolera que as crianças que “dão duro” na rua durmam durante as aulas, pois “para os professores, eles já não fazem parte da escola, apenas ali estão e melhor que estejam, para não vagabundear pelas ruas, não fazer o que não devem (esmolar, roubar) e, mesmo, para que possam se alimentar” (Id., p. 62) [parênteses da autora].

Vê-se como o aluno que já possui o estigma, já tem o seu futuro como dado, como se para ele a vida já houvesse acabado, como se não adiantassem mais nada. Também percebemos essa relação com o artigo “A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Esta publicação relaciona alguns indicadores sociais dos alunos de uma universidade com o curso em que estão se graduando. Como conclusão, é apresentado três categorias de cursos: “seletos”, “intermediários” e “populares”, conforme uma hierarquização acadêmica e social, indicando que aqueles que cursam os cursos dos “seletos” terão provavelmente maior prestígio. Vê-se então, que a trajetória social do sujeito já é prevista pelas instituições, mesmo antes de ingressarem nelas.

É visto aqui a necessidade que as instituições têm de controle dos corpos, da necessidade do conhecimento dos sujeitos, de conhecer a trajetória destes, pois como Gusmão citando Martins (1989) afirma “a escola não se coloca para aqueles que dela já foram excluídos”. “Nessa postura revela-se a não-escola, o não-ensino, destinado aos excluídos no interior da própria escola. Uma não-escola que serve apenas para criar a sensação de que está diminuindo as desigualdades sociais” (GUSMÃO, 1999. p. 62).

A homogeneização em nome de um suposto bem estar e de uma suposta normalidade

Através do saber médico, da tradição do sujeito como objeto cognoscível, dos objetos conhecidos cientificamente tomados como válidos, ou seja, a partir da ruptura que se deu na sociedade ocidental entre o Renascimento e o século XIX, houve um esquadrinhamento do homem. Conhecer os sujeitos, então implicou em uma necessidade de determinar o que é normal e o que não é normal, o que é bom e o que não é bom e assim criaram-se binômios. “As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe do domínio daquele” (SKLIAR, 1999. p. 22).

Aprofundando um pouco no artigo “Foucault e o desejável conhecimento do sujeito”, publicado no periódico Educação e Realidade, vê-se a trajetória do sujeito apresentado pela autora a partir de uma perspectiva foucaultiana. Aqui faço a ressalva trazida por este sobre a forma com que o sujeito se vê, onde as práticas tem

reflexo do seu “campo institucional” e de sua “formação social”. Entretanto, a partir dessa ruptura entre os séculos XVI e XIX, os discursos institucionais condenavam a loucura em nome da Razão e a partir do século XVII, o artigo apresenta os primeiros hospitais que “instituiu a exclusão social, fundada principalmente em critérios morais” (FISCHER,1999.p. 45). Nestes eram enclausurados “prostitutas (e todos que adquiriam doenças venéreas), devassos, perversos sexuais, feiticeiros e magos, libertinos e, finalmente os loucos” (Id., p. 45)[parênteses da autora].

Também merece destaque o debate no artigo citado sobre a era do patológico ao qual entra a sociedade ocidental, onde os governos passam a ter como foco “a população” e o “corpo dos indivíduos”, criando assim uma sociedade de disciplinas que passa despercebida sobre a forma de “igualdade e liberdade” (FISCHER apud DREYFUS, RABINOW, 1984, p. 195 e ss). Desta forma, ainda vemos em debates mais atuais como nos artigos “A invenção e a Exclusão da alteridade ‘deficiente’ a partir dos significados da normalidade” e “Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma”, respectivamente publicados pelos periódicos Educação e Realidade e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a sociedade de disciplinas.

Em relação aos deficientes que são apresentados pelos textos, como a alteridade, aquilo que não somos, o seu lugar no mundo ainda é confundido com seu lugar institucional: “quanto ao lugar que a sociedade, de modo geral, reserva aos ‘deficientes’ é por nós entendido como parte dessa moralidade que se emprega para manter as pessoas em ‘seus lugares’ “(PUPPIN,1999.p. 255). Contudo, se a alteridade representa os Outros como se os Outros fossem os diferentes, devemos compreender que esse termo foi construído pela sociedade moderna e que esses Outros podem ser nós mesmos. Então quando usado como termo de oposição, os Outros identificam aquilo que não somos. Mas afinal, o que somos?

“O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença [...] a diferença passa a ser definida como diversidade [...] variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade” (SKLIAR,1999.p. 21). Então, em nome de um suposto bem estar, o deficiente é encaminhado para a educação especial, pois é lá o seu lugar e os incluídos não nos preocupam, pois aprendemos que a diversidade é boa. Através dessa “[...]‘norma transparente’ que se instala sempre na diversidade, construída pela sociedade que hospeda os outros e que cria e supõe um falso consenso de igualdade [...]” (Id.,p. 22), “[...] é possível intuir como a prática e o discurso da inclusão se transformam [...] em uma experiência sistemática de exclusão [...] de inclusão excludente” (Id., p. 27).

Tocando outro ângulo da temática, quatro diferentes artigos apresentam o discurso sobre a diversidade cultural, que de meu ponto de vista mascara a desigualdade social que esta sofre. Deste modo, vê-se pelos escritos, que há uma cultura que se coloca como a normal, em relação à qual, todas as demais procuram se autoafirmar. “As culturas, mesmo marginalizadas e excluídas, não são realidades mudas, mas fontes de sentido e de construção do real” (KREUTZ, 1999. p. 82).

No artigo “Por uma pedagogia e política da branquidade”, publicado no periódico Cadernos de Pesquisa, o autor apresenta a redefinição da branquidade como vítima do antagonismo social, campanha essa que nos Estados Unidos tinham como seus representantes “os conservadores e a extrema direita”. Através da imprensa, foi se discutindo de forma racista a ameaça dos valores morais que a branquidade estava sofrendo. Aí se discutiam a entrada de imigrantes ilegais que roubavam empregos, a ascensão de artistas negros na música rap denominados de “gangsta”, a ameaça econômica de déficit em decorrência de pagamentos sociais como no caso das mães solteiras, etc. Desta forma, a branquidade era colocada como “*locus* de privilégio e exclusão”:

Essa imagem de inocência e boa vontade é usada para dar à América branca a crença reconfortante de que a desordem, a ignorância e o caos estão sempre em outro lugar, naquele espaço racial homogeneizado conhecido como gueto urbano (GIROUX apud GOLDBERG, 1993).

Percebesse que há uma cultura de centro então, a qual empurra para as margens o que difere de seu padrão hegemônico. Identificamos isso também na questão tratada pelo artigo “Identidade étnica e processo escolar”, também publicado pelo periódico citado a cima, onde o termo nação opera dentro de um “pretense coletivo”, fazendo com que sofram o apagamento culturas ou identidades étnicas diferentes do que é determinado como nacional. De modo, que a definição do que é nacional, vem sempre na direção das características de uma identidade étnica e que se disfarça em uma superioridade protetora, através do qual não percebemos que essa “comiseração paternalista” também é uma forma de discriminação. Neste contexto o espaço escolar entra de forma ativa pois define o que é nacional e o que não é.

Destaco também dentro desta diferença cultural o que o artigo “Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade”, trás sobre a questão colonial de nosso país, que além de promover “[...] processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural[...]” (FLEURI,1999, p. 284), também promoveu relações de conflito entre estrangeiros e a população autóctone. O artigo também apresenta uma diferenciação entre os termos multicultural, transcultural e intercultural, ressaltando que a escola necessita de projetos interculturais, que façam a interação entre pessoas de diferentes culturas “[...] para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade” (Id., 1999, p. 280).

É com este tipo de projeto que o artigo “Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas” trás preocupação. A fim de que haja promoção das diferentes culturas, o artigo trás a necessidade de que professores tenham esse contato e narra assim

experiências já então realizadas com sucesso. Assim, os próprios professores também ampliam seus horizontes. Contudo, vê-se neste artigo a despreocupação quanto ao termo multicultural, que na verdade não significa que haja relação entre as pessoas, mas sim apenas de que diferentes culturas coexistem.

A cultura de centro, a qual nos referimos antes, pode ser apresentado por Alain Touraine nos seus conceitos de *in/out* ou seja: o dentro e o fora, o incluído e o excluído. Respondendo a pergunta que trás o livro “Marx e a Exclusão”, “os ‘in’ estão ‘in what’?” (Oliveira, 2004. p. 19), os *in* estão dentro do padrão aceito como “normal” pela sociedade e quem fica de fora são os loucos, os negros, os deficientes, os de cultura diferente do padrão hegemônico... (FISCHER, 1999; FLEURI, 1999; PUPPIN, 1999; SKLIAR, 1999). Contudo, fica outra questão a ser respondida: quem define essa norma? Seguiremos com o terceiro contexto para mais tarde voltarmos às questões que ficaram a ser respondidas.

Políticas de exclusão

As realidades problema encontradas aqui destacam os processos de expansão da educação infantil, localizado nas últimas décadas do século XX, bem como trás a questão da inserção no mercado de trabalho onde identificamos relação com a má qualidade educacional.

Desde seu início, como demonstra Rosemberg em seu artigo de 1999 publicado no periódico Cadernos de Pesquisa, pode-se observar o desprestígio da educação infantil, da creche, que tem como origem um local de assistência aos filhos de mães escravas recém libertas, as quais deixavam seus filhos enquanto iam trabalhar.

A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber, todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio (apud CIVILETTI apud Dr. Vinelli, 1879).

Contudo, essas creches tratadas pelo artigo “Expansão da educação infantil e processos de exclusão” eram nos EUA, mas seu estigma ficou em nosso país.

A questão de dificuldade de ascensão dos escravos recém libertos em nosso país, bem como as políticas de imigração impregnadas de tom racista, fez com que aumentassem as desigualdades sociais entre os negros e os brancos e também a marginalização dos primeiros.

Durante os governos militares, o Estado ampliou o número de vagas para a educação, configurando à Educação Infantil o perfil de atendimento de massa e característica de assistência, prioritária para periferias da cidade e também para áreas onde a taxa de mortalidade infantil fosse elevada. Nestas áreas, encontram-se populações de maioria negros e mulatos, que foram marginalizados dentro de um processo histórico como ressaltado anteriormente.

Para este segmento da educação foram designadas professoras leigas, sem instrução para dar aulas. Os governos se apoiavam na teoria de características inatas da mulher à educação. Vê-se então uma desvalorização da educação infantil e uma valorização do ensino fundamental, o qual deveria receber crianças preparadas oriundas da pré-escola. Porém, o que se pode notar no artigo analisado é que a trajetória da educação infantil na verdade “[...] retém segmentos da população com maiores índices de exclusão no ensino fundamental: crianças pobres e negras” (ROSEMBERG, 1999. p. 24) e como conclusão a autora afirma: “no caso brasileiro, a inclusão acarreta, paradoxalmente, a exclusão”(Id., p. 30).

Também vemos esta questão da expansão da educação infantil e os processos de exclusão que dela acarretaram, no artigo “A mulher, a criança e seus direitos”. Quando os movimentos sociais começam a ganhar visibilidade em nosso país, as lutas feministas também ganham destaque e entre elas, a luta por educação infantil aos filhos das mães trabalhadoras, principalmente àquelas que trabalhavam nas indústrias. Mas como viu-se na

análise, a preocupação educacional girava em torno das crianças que tinham aproximadamente 7 anos ou seja, as que estão no ensino fundamental, sendo a mão de obra da educação infantil sem qualificação profissional e “ao contrário do que sonhava a militante [...] as creches vão atender a população empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (CAMPOS, 1999. p. 122).

Então, fica a dúvida se realmente as oportunidades de ensino contribuem para a diminuição das desigualdades sociais, pois como afirma Paulo Sérgio Fracalanza em seu artigo publicado no periódico Educação e Sociedade “os indicadores de pobreza e de concentração de renda comprovam de maneira inequívoca o agravamento do já perverso quadro brasileiro de heterogeneidade social” (Id., p. 64) enquanto “pode-se afirmar com segurança ter havido uma democratização bastante significativa no que diz respeito ao acesso ao ensino” (Ibid., p. 64).

Nos direcionando para outro segmento da educação, vê-se na educação profissional outro ambiente que ao invés de trabalhar para a diminuição das desigualdades, tende a continuar reproduzindo o quadro social que se tinha. Observando o artigo “Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens” [grifo dos autores] podemos ver que através do estudo que é feito em duas escolas profissionalizantes, uma no Brasil e outra no Chile, a intenção é que se introduza mais mão de obra qualificada no mercado de trabalho.

Nesta questão, através da abertura de vagas para os menos escolarizados, conseqüentemente a clientela mais necessitada, a educação profissional poderia ser utilizada como “*instrumento de combate a exclusão social*”(MARTINS, 1999. p. 44)[grifo do autor]. Contudo, mesmo ela qualificando as deficiências educacionais que o aluno possuía, só será instrumento de combate as desigualdades quando for focalizado “nas camadas socioeconômicas mais desfavorecidas” (Id., p. 44).

Quando comparados então a focalização das escolas profissionalizantes e sua real eficácia na inserção profissional, vê-se que “programas mais focalizados terão pior resultado que programas menos focalizados” (Ibid., p. 46). E aí se encontram justificativas, pois o nível de escolaridade dos alunos demonstra-se insuficiente para o bom aproveitamento do curso e estes tenderão a ter uma pior inserção no mercado de trabalho.

Vemos nestas realidades um ciclo do qual, aquele que provém das populações marginalizadas a impossibilidade de ascensão social, salvo em alguns casos. Da mesma forma, quando políticas vieram a libertar os escravos, vejo as políticas como a de expansão educacional, possibilidade dentro de uma impossibilidade da melhora na qualidade de vida dessas pessoas e repetindo as palavras de Rosemberg anteriormente citadas “no caso brasileiro, a inclusão acarreta, paradoxalmente, a exclusão”.

O que ficou para ser respondido

Ao longo do texto, o desenrolar dos assuntos gerou algumas respostas que quando colocadas às claras, gerou também novas perguntas. O que ficou para ser respondido então é se na sociedade ocidental há uma cultura tida como oficial; e quem somos nós, que sabemos identificar quem são os outros, os diferentes, os que são excluídos; e quem define a norma dos “in/out”.

O que também ficou por ser respondido é qual a relação de alguns acontecimentos do século XX, mais especificamente a entrada do neoliberalismo em nosso país, com essas realidades problema identificadas nos artigo. E respondendo:

A ofensiva neoliberal pode ser caracterizada, ao mesmo tempo, como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, que instala [...] a perversão da idéia de existência de uma fronteira, que separa hipotéticos excluídos de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições (SKLIAR, 1999.p. 25).

Conforme o que foi lido, identificamos que há uma cultura tida como a oficial dentro da sociedade ocidental e esta ainda é tomada dentro de um modelo evolucionista eurocêntrico. Há a necessidade então de projetos que façam a integração de diferentes culturas na educação, onde vejo que a principal ruptura deva ser na visão dos professores, mediadores de ideais sociais dentro das instituições.

As rupturas precisam ser profundas para que rompam de verdade o modelo social que nos define como ocidentais, um modelo excludente, que foi reforçado por políticas públicas em nosso país. Quando se comenta ao início do trabalho da importância aqui da transição política de nosso país, da ditadura à democracia, é por ver que juntamente com essa transição, as posições dos políticos reforçaram esta ofensiva neoliberal. Portanto a pergunta correta feita anteriormente não é quem define a norma dos incluídos ou excluídos do nosso modelo social, seria quem reproduz essas normas e a resposta seria bem clara: as instituições do Estado, das quais todo cidadão está imerso.

Conclusão

Como objetivo deste trabalho, a preocupação focou-se em apresentar contextos que dessem significados aos conceitos que representavam realidades problema. Fazendo uma retomada dos três contextos apresentados então, no primeiro apresentamos o sujeito dentro do espaço normativo que é a escola. No segundo, processos homogeneizantes que são tendências da sociedade ocidental. E no terceiro, políticas públicas insuficientes.

Ao tratar do espaço normativo, o enquadre e o estigma definem a situação do sujeito em confronto com ideais sociais. Mesmo sendo as ações fruto de sua cultura, percebe-se na análise dos artigos selecionados para o primeiro debate, que o aluno dentro de um espaço institucional é regrado, é normatizado. Vemos a importância de que isto seja exposto, pois são “[...] cuidados que devemos ter para que não haja um apagamento entre o sujeito real e

o sujeito ideal, ou seja, que estes não sejam identificados a um só” (SCHÄFFER, 1999. p. 33).

Esta mesma autora citada, em sua publicação, trás indícios de como poderia ser pensada a superação desta “proposição normativa” ao qual se torna o sujeito. Indica que a escola deveria ser um espaço que suporta mais a imprevisibilidade da singularidade dos alunos, desta forma “não teríamos tantos perdedores nesse jogo” (Id., p. 33).

Outro artigo analisado sugere que as singularidades dos sujeitos sejam organizadas, afim de que a disciplina escolar não segregue, mas integre; e outro afirma que a escola deve fazer a reflexão e o questionamento do modelo cultural tomado como único, dar espaço para a realidade dos sujeitos. Mas como fazer isto, se todo o corpo educacional reproduz o modelo social ao qual está introduzido? Não vemos projetos pedagógicos teórico práticos neste caso, projetos estes que possibilitariam aos sujeitos uma superação deste enquadre e deste estigma.

Quando tratamos da homogeneização que é característica da sociedade ocidental e que se expande através do mundo global, foi colocada a questão de uma sociedade de binômios, que apresentam algo e seu oposto. Desta forma compreendemos que estes binômios são duas faces de uma mesma moeda ou de uma mesma realidade. Então, ao conhecer as ações trazidas nos artigos analisados no segundo contexto, compreendemos que as diferenças entre brancos e negros, nacionais e não nacionais, deficientes e normais, etc; identificam através da oposição aquilo que a sociedade ocidental é, ou seja, excludente.

E falamos em diferenças, porque diferença e diversidade são conceitos que as ações captadas nas análises nos fazem distinguir:

Homi Bhabha (1990) propôs uma distinção [...] diferença e diversidade e criticou o uso deste último, quando é utilizado – em um discurso liberal – para denotar a importância de uma sociedade ‘plural e democrática’(Id.,p. 22),

O que na verdade não acontece. A diversidade então mascara a diferença cultural construída “histórica, social e politicamente”.

A superação desta diferença social, apesar de não ser levantada em todos os artigos analisados para este contexto, é pensada em projetos interculturais e assumindo que mesmo as culturas marginalizadas são fonte de sentido e de construção do real. O projeto intercultural aponta para a interação de sujeitos de culturas diferentes e para este tipo de projeto, um dos artigos aponta muito bem o caminho: “1. A realização do princípio da igualdade de oportunidades [...] 2. A reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias [...] 3. A formação e a requalificação dos educadores” (FLEURI, 1999.p. 280).

Quando argumentamos sobre políticas de exclusão, terceiro contexto de realidades problema no debate educacional identificamos os conceitos de marginalização e exclusão que dentro de políticas públicas se produzem e reproduzem. Como no caso da expansão da educação infantil, que se constrói não como um direito, mas sim como apaziguamento social, ou seja: aquelas crianças que já viviam em um meio de marginalização social, característica de processos históricos, tem na oportunidade da educação uma política insuficiente para sua qualidade de vida, pois a qualidade educacional não foi ofertada juntamente com sua expansão.

Também vemos a marginalização excludente na educação profissional, que reproduz o sistema de mercado que a sociedade possui. Neste caso, a educação profissional tem a oportunidade de auxiliar na inserção profissional aqueles que dificilmente entrariam nela sozinhos. Contudo, enquanto reproduz o modelo social, sem tratar com diferença aqueles que já estão à margem, porque tratar com diferença também é elevar à igualdade, não será “instrumento de combate a exclusão social”. Estas políticas

públicas não trabalham então com a superação da marginalização e da exclusão social.

Ao situar essas realidades problemas dentro de contextos, concluímos que os conceitos não pagam pela sua indefinição. Contudo, estes em sua maioria, caracterizam-se apenas em denúncias de um modelo social vigente, que dentro de um quadro histórico, é excludente. Sente-se a falta de debates que tragam em conjunto conceitos e projetos de ruptura profunda. Desta forma, esperamos também instigar novos debates para formas de superação destas realidades problema.

Referências bibliográficas

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 106, p. 117-127, março 1999.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.24, n.2, p. 89-102, jul./dez. 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.24, n.1, p. 39-59, jan./jun. 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FRACALANZA, Paulo Sérgio. A gestão do Ensino Fundamental pelo governo de São Paulo: Uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação(1980-1993). *Educ. Soc.* Campinas, v. 20, n. 69, p. 92-118, dezembro 1999.

GIROUX, HENRY A. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 97-132, julho 1999.

GRAÇA, Maria da; JACINTHO, Setton. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 41-78, julho 1999.

HORST, Claudia van der; Narodowski, Mariano. Orden y disciplina son El alma da escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.24, n.1, p. 91-113, jan./jun. 1999.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 79-96, julho 1999.

LETELIER G., Maria Eugenia. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 133-148, julho 1999.

NOGUEIRA, C. M. M.; PAIVA, L.H. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão Social e Educação: um novo paradigma? *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.24, n.2, p. 59-73, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a Exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e

estigma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999.

RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (org). *Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE editora, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 07-40, julho 1999.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.24, n.1, p. 19-38, jan./jun. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.24, n.2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

UNA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA ATRAVÉS DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EDUCACIONAL CHILENO

Priscila Mendoza¹

Resumen: A partir de la denuncia de Paulo Freire en su libro “Pedagogía de la Autonomía” sobre la existencia de una ideología fatalista que no permitiría la generación de cambios a una realidad moderna estática, es posible manifestar que, a través de la educación entendida como una raíz formadora de seres sociales, se necesita una pedagogía que propicie el desarrollo de la autonomía en los alumnos. El presente ensayo busca potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo, a través de la incorporación de las ideas propuestas por Paulo Freire en su libro “Pedagogía de la Autonomía”, al interior del currículum escolar chileno, principalmente en los objetivos fundamentales transversales (OFT), hacia una formación de entes sociales pensantes, conscientes y críticos; en búsqueda de conocimientos que les den respuestas acerca de la realidad histórica y cultural en la que viven, comprendiendo pensamientos opuestos y desarrollando la capacidad de relacionarse con el otro y con lo otro. Además, al hablar de una enseñanza, que no solo entregaría conocimientos, si no que generaría espacios para la construcción de aprendizajes en comunidad, es clave la siguiente idea, *“Al hablar de construcción del conocimiento, criticando su extensión, se debe estar envuelto por ella, y en ella la construcción debe estar envolviendo a los alumnos”*². Es central para este ensayo promover la generación de conciencia social en un reencantamiento de los estudiantes con la educación y la reproducción de momentos óptimos para esto, pudiendo ser en este conjunto de posibilidades, el espacio para el desarrollo de una identidad nacional potente *“...una identidad cultural que implica respeto por la lengua del otro, el color del otro, el género del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la*

¹ Institución: Universidad Católica Silva Henríquez. Carrera: Pedagogía en Historia y Geografía. País: Chile Correo electrónico: pricila375@hotmail.com.

² Freire, P. ; “Pedagogía de la Autonomía”; 2004.

capacidad intelectual del otro, que implica la habilidad para estimular la creatividad del otro”³. **Palabras-claves:** pedagogía de la autonomía – objetivos fundamentales transversales – identidad cultural.

Introducción

Desde aproximadamente la década de los 80’ la educación en Chile es entregada con calidad a partir de los recursos económicos como si se pensase en usuarios de un servicio, por lo que a la población de estratos sociales bajos se les educa para sobrevivir y adaptarse a la realidad y no enfrentarla consciente ni críticamente.

Por lo que Paulo Freire como un conocedor de muchas realidades sociales y en especial la chilena debido a su estadía en la década del 60’ en el país y su directa relación con los campesinos a través de la educación popular, hace pensar en la posibilidad de implementar sus propósitos en pro de una enseñanza, que no solo entregue conocimientos acabados sino que potencie las competencias de cada ser como individuos partícipes de una sociedad en constantes cambios.

Es por esto que este ensayo busca comprobar la idea de que a través del uso del libro “Pedagogía de la Autonomía” se puede incorporar al interior del curriculum escolar chileno la idea potenciadora de el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo en los alumnos, materializando así esto a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, para generar entes sociales pensantes, críticos y creadores, que busquen respuestas en la educación a través de la comunicación. por lo tanto el cuestionamiento que surge ¿ es posible integrar las ideas reformadoras de una pedagogía de la autonomía en el curriculum escolar chileno para potenciar una identidad nacional?

³ Freire, P. ; en Williamson G. “ Paulo Freire Educador para una nueva civilización”;1999.

Para dar respuesta a esta interrogante se busca comprender los objetivos fundamentales transversales, analizar el cambio a que se hace referencia cuando se habla de pretensión de cambios a través de la educación como medio de transformación que potencia la autonomía, y así establecer que concepto de identidad es el que se busca potenciar de estas futuras generaciones.

Objetivos fundamentales transversales

Los objetivos fundamentales transversales forman parte de la esencialidad del currículum escolar chileno por lo que han sido tema del Ministerio de Educación a través de decretos ministeriales reflejándose en el decreto N° 40 de 1996 y el en decreto N° 220 de 1998.

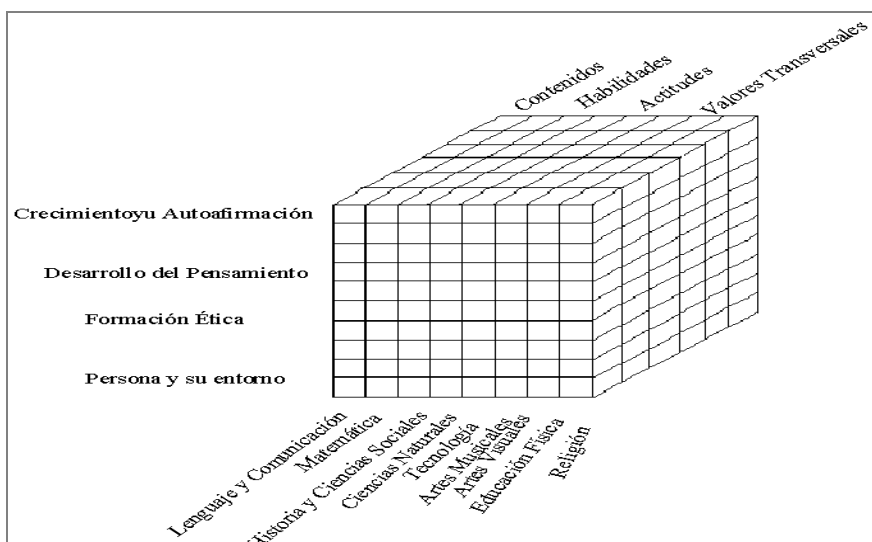
Los OFT son *“aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, sub-sector o especialidad”*⁴, a partir de esto se deja en claro que no apuntan a una especialidad en particular sino que apelan a la formación del ser humano como persona íntegra que a partir de la educación se enriquece con la capacidad de enfrentarse y adaptarse a la sociedad tan cambiante como la del siglo XXI.

Apuntan a que la educación mas allá de formar para la productividad dentro de la sociedad, también se encargue de dar fuertes bases valóricas según el contexto en el que se desarrolle el proceso enseñanza aprendizaje, *“Efectivamente, los OFT apuntan a la formación de personas con autonomía moral e intelectual, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de la sociedad, cualidades centrales para una inserción social responsable y activa, tanto en las esferas productivas como*

⁴ Magendzo, A.; “Currículum y los objetivos fundamentales transversales”; 2000

ciudadanas”⁵ donde se integre los valores con el desarrollo de conocimientos y habilidades, de ahí la integración de los OFT a los programas de educación. A partir del año 2009 con la reforma al marco curricular quedo establecido que estos objetivos se ordenaran con un esquema común tanto para niveles de educación básica como media.

Figura 1



Fuente: Magendzo, A.; “Curriculum y los objetivos fundamentales transversales”; 2000

En la figura 1 queda manifestada la transversalidad de los OFT a través del curriculum escolar en todos los sectores y subsectores, tal como se ve en la parte inferior de la figura. Al lado izquierdo se observan las dimensiones que abracan estos objetivos, y en la parte superior de la figura los componentes transversales. Además es necesario mantener que es propicio integrar en todos los subsectores los OFT a través de los contenidos, actividades de rigor

⁵ Magendzo, A.; “Curriculum y los objetivos fundamentales transversales”; 2000

y actividades extra programáticas, por lo tanto cada actividad dentro y fuera del aula es una oportunidad para articular las dimensiones a las que apuntan los OFT teniendo en consideración los conocimientos y habilidades previas de los alumnos según el contexto en el que se desarrollen, para diseñar actividades pedagógicas.

Lo que propone Paulo Freire se relaciona con las dimensiones de autoafirmación, crecimiento, desarrollo del pensamiento y formación ética, siendo el contexto algo que es imprescindible para el acabamiento de las otras dimensiones, esto se corrobora cuando en “Pedagogía de la Autonomía” se habla de que al momento de enseñar teniendo un buen juicio se respete por sobre todo la autonomía del alumno, con la esperanza de lograr seres íntegros, que no se adapten a la sociedad sino que se integren a ésta a través de la educación, respetando las capacidades creadoras de los alumnos e incluso las rebeldías contra el sistema impuesto lo que da muestra de su capacidad de criticar y analizar.

Identidad cultural

Cuando se menciona el tema de identidad latinoamericana se encuentra la respuesta de que es un tema de profunda investigación debido al cuestionamiento ¿existe o no identidad latinoamericana?, ya que desde tiempos remotos el territorio fue invadido de olas inmigratorias generando un profundo contacto con las etnias pertenecientes al continente americano y los europeos conquistadores, generando la idea de sobreponer los valores de una cultura por sobre otra. Proceso seguido la independencia genera la búsqueda potenciadora de una “... *idea de identidad nacional es normalmente construida sobre la base de los intereses y concepciones del mundo de algunas clases o grupos dominantes...*”⁶, lo que produce aun más un distanciamiento entre

⁶ Larrain, J.; “Identidad Latinoamericana”;

tan diversas culturas donde algunas más que otras tienen un mayor número de habitantes pertenecientes a grupos étnicos,

El término identidad cultural se sujeta a lo impuesto por instituciones de carácter cultural que generan la imposición pública de un modelo, el problema es que se dejan las individualidades y diversidades. El problema es que se hace un mal uso de la historia de un pueblo para producir un modelo de identidad nacional en beneficio de unos pocos para convencer a otros de seguir lo establecido. Y en contraposición a ese problema están quienes se dan cuenta de lo excluyente que se transforma el sistema y se resisten a las imposiciones de algunos pocos. A través de la historia de Chile un pueblo oprimido es el caso del pueblo mapuche que desde la conquista lucha por sus derechos que ellos creen justos.

La identidad nacional chilena y la latinoamericana se puede solventar y aclarar a partir de la intervención en los sistemas educacionales ya como la institución formadora de futuras generaciones propicie seres críticos que respeten la diversidad en el futuro, teniendo en cuenta para el establecimiento de valores comunes la tradición histórica que les sigue.

“La identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje”⁷, la intervención debe ser hecha desde las escuelas en su conjunto como comunidad educativa que apunte al progreso luchando si es necesario contra toda injusticia social que menosprecie cualquier manifestación cultural.

Claramente la identidad cultural de hoy es la identidad que se construye a partir de lo diverso y es que la escuela es donde más diversidad se observa en cuanto a manifestaciones culturales y niveles de clases sociales. Paulo Freire en su libro *Cartas a quien pretende enseñar* propone que en el proceso de enseñanza no se

⁷ Freire, P. ; “Cartas a quien pretende enseñar”; 2006

debe discriminar ni imponer porque si un modelo cultural socialmente aceptable es claro, los alumnos deben aprender normas culturales tanto más formales e intelectuales, pero deben aprehenderlas y hacerlas suyas sin dejar de lado su propia cultura en relación al contexto en que se desenvuelven a diario, es deber de los profesores y dirección *“respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todos los de clases populares- saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes...”*⁸

Cambio

El supuesto de una educación como un ente que propicia la generación de cambios sociales, es de suma relevancia para el tema en cuestión, ya que *“El poder del Hombre para hacer de sí mismo lo que le plazca significa, (...), el poder de algunos hombres para hacer de otros lo que les place. No cabe duda de que siempre, a lo largo de la historia, la educación y la cultura, de algún modo, han pretendido ejercer dicho poder”*⁹, a diario se convive en donde todos se tratan de imponer por sobre los otros.

La sociedad de por sí es cambiante, y pensar en lo que fuimos, lo que se somos y seremos viene de que el hombre está en el mundo y con el mundo. A partir de la búsqueda de respuestas que proyecten el futuro surgen cuestionamientos que pueden ser resueltos por medio de la educación ya que a partir de las relaciones sociales y la comunicación se producen respuestas, es que el hombre puede encontrar soluciones a sus problemas en convivencia con sus pares en la cotidianeidad y en las formalidades, esto tiene que ver con que se debe entender que la educación no es solo la sistemática, sino que a diario todo educa, no es ignorante la persona que vive del trabajo en minas sin asistir

⁸ Freire, P. ; “Pedagogía de la Autonomía”; 2004.

⁹ C.S.Lewis (1943), “La abolición del Hombre”

a una escuela, ya que la practica le da las enseñanzas que no le da el sistema educacional.

Los cambios educacionales deben ser considerando las propias características del territorio y cultura, no es necesario para ser mas negar de lo propio de esta cultura y querer parecerse cada día a quienes se cree tienen superioridad a la cultura latinoamericana. El sistema educacional en cuanto a los objetivos que apelan a la formación de las personas en cuanto a las propias características de la población y no implementar ideas que por ejemplo en Europa resulta parecer son exitosas, ya que lo que se hace con eso es formar seres que se quiere formar al antojo de algunos y no seres con particularidades que se hacen participes y se expresan a través de movimientos sociales.

Lo que se plantea es que se generen modificaciones a partir de lo establecido y no cambiar olvidando la tradición, ya que la tradición cultural es la que genera la identidad común de los seres sociales lo que la hace irremplazable e inolvidable a la hora de buscar el bien común a partir de cambios estructurales, esto sería atribuible a la forma que se le da a lo que entrega el sistema educacional de cada nación o estado.

Conclusión

Al leer esta cita *“formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”*¹⁰, se siente con fuerza lo expresado con la pedagogía de la autonomía concepto que apela a las capacidades que tienen los educandos de crear sus propios conocimientos y que además se asemeja a la dimensión de autoafirmación y crecimiento de los OFT, en esto se da fuerza a las experiencias vivenciales que forman parte de la educación de todo ser en y con el mundo.

¹⁰ Freire, P. ; “Pedagogía de la Autonomía”; 2004.

Es preciso aclarar que el proceso de enseñanza educación tiene que considerar todos los elementos que influyen en este proceso tan lleno de gratificaciones, por el cual se forma a las futuras generaciones. Estas futuras generaciones es justo sepan a qué se enfrentan y en donde están situados en esta sociedad en transición lo que supone por consiguiente cambios, donde lo que se persigue es el mantenimiento del status de algunos pocos que tienen el poder de decidir por sobre los demás, y esta no es la proyección que no debiera seguir dando la educación, ya que hoy se apela constantemente en discursos de características políticas a una educación para todos y justa lo que en la práctica no ve, porque el que la educación pública sea gratuita no necesariamente cumple esas promesas.

Con lo anterior es difícil pensar en la fomentación de la autonomía de todos los educandos independiente del nivel o estrato social, ya que quienes tienen el poder siempre buscan beneficios solo para su clase social a la cual no le interesa que las clases populares tengan opinión sino que solo les interesa oprimir cada manifestación que afecte su posición, y claramente esta muchas veces ni siquiera es lo que ellos quieren ser, sino que lo que el sistema modelo al que imitan les dice.

Para cambiar esto es que hay q informar, educar y potenciar a la sociedad, que muchas veces se siente discriminada o coartada de libertad de acción. Hoy en Chile esto es posible y se refleja en los constantes movimientos sociales que hoy apelan a transformar las injusticias dadas por las medidas de los gobiernos de cabecera del país que cada vez que han permitido reformas educacionales no velan por el bien común de la nación. Que los OFT sean considerados en los programas en todos los niveles ya es un avance, pero la integración de la potenciación de la autonomía lo es aún más, y es lo que aun falta en los programas y en las consideraciones de cada escuela o profesor.

Educarse, informarse y analizar es lo que necesitan no solo los alumnos sino que también las administraciones de los colegios,

los profesores, los apoderados en cuanto el proceso de educación, y este no implica solamente teoría o información acabada, sino que también las instancias para crear y creer en estas propias creaciones, manteniendo una ética clara en función de valores como la humildad y el respeto hacia el otro. Es importante que en las instancias de aprendizajes nadie se crea conocedor de la verdad absoluta, Paulo Freire llama a que la enseñanza sea una instancia donde se respete las condiciones de todos, se potencie la reflexión, la crítica, que los conocimientos se conjuguen con la experiencia para tomar decisiones desde una posibilidad creadora de cambios sociales.

Con esto se da la relación a la pregunta planteada en el inicio de este trabajo sobre si ¿es posible integrar las ideas reformadoras de una pedagogía de la autonomía en el curriculum escolar chileno para potenciar una identidad nacional? Esto se responde con que a través del uso del libro “Pedagogía de la Autonomía” se puede incorporar al interior del curriculum escolar chileno la idea potenciadora de el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo en los alumnos, materializándose a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, para producir un cambio que posibilite la generación de una base solida para la identidad nacional en relación a la identidad latinoamericana que sea entendida como tal y producida por todos los seres sociales críticos, y si se plantea aquí que esto daría resultado no es una idea sin fundamentos ya que la realidad vivida hoy en Chile, habla de un descontento, habla de una noción de la realidad que no le parece justa a la mayoría de quienes se sienten oprimidos por un sistema impuesto en función de algunos. Si los jóvenes son quienes piden estos cambios es porque son ellos quienes saben sobre su realidad son los educadores del hoy y del mañana quienes tienen que acudir y escuchar estas peticiones sabiamente teniendo en cuenta sus opciones siempre, en todas las instancias de educación.

Bibliografía

Freire, P. (); “*Cambio*”; Colombia; Editorial América Latina.

Freire, P. (2004); “*Pedagogía de la Autonomía*”; Sao Paulo; Editorial Paz y Tierra.

Freire, P. (2006); “*Cartas a quien pretende enseñar*”; México; Siglo XXI editores.

Larraín, J. (1994); “*La Identidad Latinoamericana. Teoría e Historia*”; Chile; Estudios Públicos.

Magendzo, A. (2000); “*Curriculum y los Objetivos Fundamentales Transversales*”; Disponible en: www.educarchile.cl.

Williamson, G.(1999); “*Paulo Freire, Educador para una nueva civilización*”; Temuco; Ediciones Universidad de la Frontera.

DIREITOS HUMANOS

DIREITOS HUMANOS E RECONHECIMENTO: SOBRE ENCONTROS COM MUITOS CONFLITOS E DESENCONTROS

Paulo César Carbonari¹

Resumo: A reflexão e o debate sobre direitos humanos e reconhecimento abrem múltiplas possibilidades de abordagem. Entre as diversas alternativas, optar-se-á por centrar o enfoque na perspectiva da importância do conflito e da mediação nos processos ali implicados. Um exercício difícil e pouco comum, mas necessário para abrir perspectivas e para informar um debate que está aberto e em construção. Este exercício será feito em duas partes. Na primeira, indicar-se-ão os pressupostos que compõem o fundo do objeto em discussão. Na segunda, tratar-se-ão aspectos que transversam a articulação do tema proposto. Para tal, nos pressupostos tratar-se-á de tecer considerações sobre a centralidade do conflito/contradição e uma compreensão de direitos humanos; na segunda situar-se-á os elementos constitutivos das fortes contradições que marcam a realidade brasileira, como uma leitura sob o enfoque dos direitos humanos, resultando em interdições e intransitividades; indicar-se-á a positividade do conflito e da mediação dialógica como determinantes do reconhecimento e dos direitos e; far-se-á a aproximação às possibilidades de ação e, portanto de mediação, abordando a cooperação e a resistência. A expectativa é que, dessa forma, se possa colaborar significativamente para que a reflexão filosófica compareça de forma consistente ao debate. A pretensão é dar uma palavra, não mais do que mais uma palavra, neste debate e, dar uma palavra que espera colaborar com um diálogo no qual muitas e múltiplas sejam as palavras que também compareçam.

Palavras-chave: Reconhecimento, Direitos Humanos, Resistência, Interculturalidade.

¹ Doutorando em filosofia (Unisinos), mestre em filosofia (UFG), professor de filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), conselheiro nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH/SDH/PR). E-mail: carbonari@ifibe.edu.br.

Pressupostos, para esclarecer o fundo do debate

Somente os que forem capazes de encarnar a utopia serão aptos para o combate decisivo, o que pretende recuperar o quanto de humanidade já tivermos perdido. (Ernesto Sábato, *Antes del fin*, 1998)

Neste ponto trataremos de apresentar os pressupostos que acreditamos compõem o fundo do debate proposto. Trataremos de posicionar o sentido de contradição/conflito em geral e de direitos humanos. Não faremos mais do que indicar posicionamentos que, de alguma forma, servem de substrato para a parte seguinte da apresentação.

Contradição e Conflito

A contradição é, desde Heráclito, o motor da vida e do conhecimento. Mesmo que Aristóteles tenha insistido que a contradição é a destruição da racionalidade e que a identidade é que determina a realidade e o conhecimento, nem por isso ignorou sua existência na vida e nem mesmo na ciência.² É tomando a contradição como componente forte que se pode admitir o conflito e a sua mediação como elementos chave do debate sobre direitos e reconhecimento em geral e na educação, em particular.

Enfrentar a contradição como componente central da vida e da racionalidade é, assim, exigência inescapável, resultando constitutiva das realidades e das relações. Isto não para ficar nela, mas para tomá-la como problema a ser construtivamente enfrentado na expectativa de sua superação, o que não significa necessariamente chegar a sínteses dela plenamente superadoras,

² Aristóteles enuncia o princípio de não-contradição (*Metafísica*, Livro G, 1005b 15) e foi claro ao dizer que quem, ao falar, não admitir o princípio de não-contradição ou mesmo contestá-lo, seria “semelhante a uma planta”, isto é, como que reduziria sua alma racional à sua dimensão puramente vegetal (*Metafísica*, Livro G, 1006b 10).

como, aliás, mostram os debates sobre a dialética e mesmo sobre a constituição material nos termos da indeterminação quântica.

Assim, este é um problema de fundo da racionalidade em geral e da racionalidade pedagógica, em particular – para nos aproximarmos do enfoque central deste debate. É neste fundo que se situa o debate aqui proposto como um problema ético-filosófico, mas também como um problema pedagógico. Sem que se parta deste fundo, todo o debate sobre reconhecimento, por exemplo, redundaria inviabilizado pela simples impossibilidade, dado que sequer se constituiria em problema, visto que, na lógica da identidade *stricto sensu*, o problema simplesmente sequer poderia ser posto – seria o equivalente a apostar num déficit de racionalidade não solucionável nem pela filosofia e nem pela educação.

Direitos Humanos, uma proposta de concepção

O segundo pressuposto do debate é explicitarmos a compreensão dos direitos humanos.³ Mais do que responder à pergunta o que são ou quais são os direitos humanos, interessa-nos tratar do sentido dos direitos humanos. Começamos por reconhecer que tratar de direitos humanos é tratar de um tema complexo, controverso e que tem vários sentidos.⁴ Assumir um

³ Seguimos de perto a sistematização que fizemos no texto publicado em CDHPF, 2009. Também desenvolvemos este tema em outros textos que seguem informados nas referências ao final. Nos inspiram particularmente HERRERA FLORES, 2009.

⁴ “A complexidade dos direitos humanos ocorre porque o tema se abre a abordagens de vários campos do conhecimento: filosofia, sociologia, psicologia, direito, teologia, entre outras. Em consequência, exige preferencialmente posturas interdisciplinares e até transdisciplinares. O fato de direitos humanos terem vários sentidos deve-se à condição histórica e às várias concepções da dignidade humana que é o objeto dos direitos humanos. A controvérsia, a polêmica, deve-se à presença de agentes diversos na arena de debates sobre o sentido dos direitos humanos e também do que significa atuação efetiva, o que

posicionamento sobre os direitos humanos é, assim, uma tarefa a construir que significa menos se opor a outras posições e mais afirmar significados abertos ao debate. Começamos por indicar concepções que tem comparecido ao debate sobre direitos humanos.

Em grandes linhas há concepções que afirmam em contraste com as que negligenciam ou negam os direitos humanos.⁵ Elas se expressam da seguinte forma.

Há setores que insistem numa visão limitada dos direitos humanos que fica entre uma posição completamente negativa e outra relativa. A negativa identifica direitos humanos com a proteção do que chama de “bandidos e marginais”, o que de “pior” a sociedade produz. A segunda, usando um aparente trocadilho, fala dos “humanos direitos”, retomado com ele as velhas fórmulas já experimentadas do reconhecimento restrito e que resultaram na eliminação física dos indesejáveis – o holocausto é o mais conhecido exemplo, mas a ele podem também ser somados o extermínio dos indígenas e a escravidão dos africanos. Essas posições querem fazer coincidir direitos com privilégios. Ou seja, pretendem que direitos humanos sirvam de conteúdo legitimador da desigualdade e de sua permanência de posturas e práticas marcadamente discriminatórias e discricionárias.

Alguns grupos ainda persistem em posições pautadas pelo universalismo abstrato na compreensão dos direitos humanos. São

exige abertura à diversidade e à pluralidade, sem que isso leve a evitar posicionamentos” (CARBONARI, 2009, p. 14).

⁵ O embate público sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que ocupou as manchetes dos meios de comunicação nos quatro primeiros meses de 2010, revelou essa contradição de forma emblemática: de um lado, os que aceitam os direitos humanos, quando os aceitam, apenas para si próprios ou para proteger seus interesses; de outro, os que compreendem direitos humanos como conteúdo substantivo da luta cotidiana para que cada pessoa possa ser o que deseja ser, e não como uns ou outros gostariam que fosse (Cf. CARBONARI, 2010).

orientados por noções metafísicas que, mesmo reconhecendo a universalidade dos direitos humanos, vinculam-na à noção de natureza humana. Esta última, por seu generalismo, ignora a diversidade e resulta por tomar exemplaridades como referência do que significa dignidade. Insistem em dizer que os direitos humanos são “naturais”. Essas posturas, em geral, são refratárias a mudanças significativas no campo moral e jurídico e se manifestam contrárias, por exemplo, à descriminalização do aborto e à instituição da união civil de pessoas do mesmo sexo.

Outros se agarram às normas e reduzem direitos humanos àqueles que configuram como “fundamentais”, na tentativa de circunscrevê-los na positividade estrita da lei. Trata-se de uma nova versão do velho positivismo jurídico que requer que a norma, para que possa ter vigência, seja precisa e objetiva. É claro que direitos humanos requerem proteção normativa e que as normas devem ser objetivas. Isso, no entanto, não significa restringi-los à “letra fria”. Esse tipo de visão aparece, por exemplo, quando magistrados são acusados de defenderem posições ideológicas quando alargam o conteúdo da compreensão dos direitos e, especialmente, quando o fazem para proteger os setores sociais excluídos.

Há ainda os que insistem que há “direitos” e direitos, uns mais e outros menos importantes, uns mais e outros menos urgentes. Ou seja, os que dizem que os direitos civis e políticos são primeiros e mais importantes que os direitos sociais, econômicos e culturais, por exemplo. Numa sociedade marcada por carências, fazer escolhas, definir prioridades, é necessário, mas isso não haveria de significar optar entre o disponível e o indisponível. Posições desse tipo abrem mão dos avanços – e das dificuldades – implicados numa perspectiva interdependente e indivisível dos direitos humanos.

Por fim, vem crescendo a compreensão histórico-crítica dos direitos humanos. Esta posição os entende como processo conflituoso de estabelecimento de condições capazes de gerar reconhecimento dos sujeitos de direitos como são – e não como uns

ou outros gostariam que fossem. Defendem, por exemplo, que a dignidade humana não é uma característica dispensável. Isso não significa dizer é imutável ao longo da vida, mas, pelo contrário, que vai ganhando conteúdos e conformações novas como obra dos próprios seres humanos. Os direitos humanos como conteúdo que expressa o que as pessoas precisam para viver não estão disponíveis – nem aos indivíduos, nem à sociedade, nem ao Estado. Essa compreensão subsidia a formação de agendas consistentes e que expressam os anseios das organizações populares, partindo da posição de que os direitos humanos se afirmam historicamente como luta por direitos e que têm nos sujeitos populares seus principais protagonistas.

A esta última nos agregamos afirmando que os direitos humanos radicam na construção da humanização das pessoas. Constituem-se em construção feita na relação com os outros – antes de serem faculdade ou titularidade de indivíduos –, traduzindo-se em processos de criação de condições de interação em várias dimensões: interpessoal (singular), grupal-comunitária (particular), genérico-planetária (universal). Neste processo se conjugam o cotidiano e a utopia, a cultura e a natureza, a ação e a reflexão. Em outras palavras, os direitos humanos nascem na e da relação de alteridade, das e nas relações e interações alter-ativas.

Os direitos humanos têm seu núcleo de sentido na dignidade humana como condição e possibilidade da produção e reprodução da vida material, da corporeidade, do reconhecimento cultural e social, da participação política e da expressão livre, enfim, do ser sujeito de direitos. Isto porque a realização dos direitos humanos é um processo histórico, assim como é histórico seu conteúdo, a dignidade humana. Neste sentido, o conteúdo dos direitos humanos está mais na materialidade das condições e possibilidades de humanização – como emancipação – e menos no enunciado dos instrumentos e mecanismos que os explicitam como pactos de convivência e/ou regulação. Isto não significa desconhecer a força dos pactos; antes, indica que têm um lugar que não esgota o conteúdo dos direitos humanos.

Em suma, em traços rápidos e resumidos, desenhamos um sentido para os direitos humanos que têm na realização efetiva da dignidade de cada uma e de todas as pessoas o seu conteúdo fundamental, ao mesmo tempo em que se convertem em exigência para que nenhuma pessoa tenha seus direitos violados ou ainda não realizados. É isto que significa dizer que direitos humanos se constituem em construção crítica de e em condições históricas.

Desdobramentos, indicativos da complexidade

Partimos propriamente para a abordagem do tema proposto. O faremos em três partes: na primeira situaremos o que entendemos serem os elementos constitutivos das fortes contradições que marcam a realidade brasileira, como uma leitura sob o enfoque dos direitos humanos, resultando em interdições e intransitividades; na segunda, trataremos de indicar a positividade do conflito e da mediação dialógica como determinantes do reconhecimento e dos direitos e; na terceira, faremos a aproximação às possibilidades de ação e, portanto de mediação, abordando a cooperação e a resistência.

Interdições e Intransitividades

Interdições indicam aquelas situações que mostram como os humanos e seus direitos – ou os sujeitos dos direitos humanos – se encontram irrealizados. Intransitividades indicam as travas para que novas relações possam ser criadas ou para que velhas relações possam ser reinventadas. Juntas, interdições e intransitividades indicam aqueles lugares nos quais as contradições se manifestam. Muitas seriam as possibilidades para o exercício que propomos. Mas nos atemos a listar e a comentar brevemente algumas delas sob a ótica dos direitos humanos.⁶

⁶ Tratamos de forma mais ampla estas contradições em CARBONARI, 2010.

A contradição entre a violação e a esperança é marca do cotidiano – atual e histórico – da maioria do povo brasileiro. Indica um contexto que inviabiliza a produção e a reprodução da vida, interdita a manifestação e a expressão necessárias à participação, desmoraliza e criminaliza lideranças e movimentos sociais e ignora sujeitos.

A inviabilização da produção e da reprodução da vida se manifesta nos altíssimos graus de desigualdade e na pobreza insidiosa de milhões de pessoas, afetando de forma mais dura a negros, mulheres e jovens, entre outros grupos. A pobreza, como já declarou a Organização das Nações Unidas (ONU), é violação sistemática de vários dos direitos humanos e é fruto de um modelo de desenvolvimento altamente concentrador e excludente.

A interdição da manifestação e da expressão se revela na persistência da violência, assim como na alta concentração dos meios de circulação da informação e da opinião. A violência esgarça o tecido social e reproduz o medo, mantendo comunidades inteiras afastadas da convivência – condição básica para que possam propagar livremente seus anseios e reivindicações. A alta concentração dos meios de comunicação e sua reação negativa a todo tipo de medida de socialização ou de controle sob a alegação de que se trata de medidas de censura, resulta por instalar uma censura privada, pautada por interesses nem sempre públicos. Juntas, violência e concentração dos meios de comunicação geram a interdição a milhões de pessoas, que são impedidas de participar da vida pública com sua opinião livre.

A desmoralização e criminalização de lideranças e movimentos sociais vêm sendo usada como estratégia para conter a organização popular e, com isso, os avanços por ela propostos. A desmoralização é uma forma de transformar lutas e pessoas em defensores do anacronismo. A criminalização faz com que instituições que foram criadas para proteger a sociedade e seus direitos se tornem agentes que propõe a “extinção” de organizações populares – como fez, por exemplo, o Ministério Público gaúcho

em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Organizações e lideranças populares são essenciais à democracia por serem a manifestação da rebeldia, necessária aos avanços da luta por direitos.

O “ignorar sujeitos” se manifesta no conservadorismo persistente, que até aceita a diversidade social, contanto que não onere privilégios, e que inverte posições, colocando a promoção de determinados grupos historicamente excluídos, por meio de ações afirmativas, com um privilégio. Os exemplos mais cristalinos deste tipo de postura vêm se revelando no cerceamento ao acesso a territórios por indígenas e quilombolas, na proposição da inconstitucionalidade das políticas de quotas para a população negra, na rejeição aos avanços propostos pelo movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), entre outros. O discurso da igualdade – neste caso, contraditoriamente à desigualdade real e à diversidade efetiva – é invocado como recurso de invisibilização, quando não de inviabilização, desses sujeitos sociais.

Reconhecimento e Direitos

Reconhecimento indica uma postura, além de uma concepção, de que os humanos não se constituem só por si mesmos (*qua* indivíduo) e sim na relação com os outros humanos em contextos naturais e ambientais nos quais se situam. Isto requer compor aspectos de ordem material e de ordem simbólica de forma que os conflitos e suas mediações estejam no centro da reflexão. Direitos humanos constituem os bens que os humanos elegem como necessários a produção e reprodução de sua vida material, simbólica e espiritual, em outras palavras, aqueles bens que são constitutivos da dignidade humana e que os humanos decidem indicar como imprescindíveis à vida. Aqui também muitas seriam as possibilidades para o exercício que propomos, seja pela revisão das muitas posições teóricas quanto pela constelação de

possibilidades e vivências práticas. Mais uma vez, porém, nos atemos a listar e a comentar algumas delas.

Este debate é marcado pela oposição entre reconhecimento e direitos, em termos clássicos, entre reconhecimento e redistribuição (ou entre diversidade e igualdade). A oposição trabalha com a hipótese de que os direitos supõem o reconhecimento ou que o reconhecimento é mais do que afirmação de direitos ou mesmo que os direitos não teriam força para promovê-lo. Ademais, um estaria mais no âmbito das relações culturais e éticas e os outros no político e jurídico. Somos da opinião de que não há como separar, como cindir reconhecimento e direitos. A rigor, numa perspectiva histórico-crítica, afirmam-se os direitos humanos na medida em que sujeitos de direitos conquistam reconhecimento; dito de outra forma, sujeitos é que afirmam direitos de várias ordens, inclusive de identidade e de diferença, o que as instituições fazem não é mais do que explicitá-los e com eles se comprometerem com sua realização que, por outro lado, abre espaço para a luta persistente dos sujeitos.

Posturas que separam reconhecimento de direitos trabalham com uma cisão de fundo entre lutas por igualdade, lutas por liberdade e lutas por reconhecimento. É como se, por exemplo, a luta pela terra não fosse uma luta também por liberdade e por reconhecimento dos sujeitos sem terra; como se a luta pela livre orientação sexual não fosse também uma luta por igualdade e por liberdade; como se a luta por liberdade de expressão também não estivesse a cobrar igualdade e reconhecimento. Elas separam o inseparável: não há dignidade humana sem que igualdade, liberdade e reconhecimento se traduzam em participação e presença dos diversos sujeitos de direitos na vida social, política, econômica e cultural.

Neste debate aparecem perspectivas que têm elaborado diagnósticos e teorias significativas. Entre as principais posições

contemporâneas estão as de Charles Taylor⁷ e de Axel Honneth,⁸ as de Nancy Fraser, de Boaventura de Sousa Santos e de Raimon Panikkar,⁹ para referir algumas. Sem a pretensão de retomar os vários aspectos implicados em cada uma das posições, nos atemos a indicar as saídas propostas pelos últimos.

Nancy Fraser¹⁰ faz um diagnóstico do debate no qual situa as principais posições que afastam o reconhecimento da redistribuição. Segundo ela, esta cisão é inaceitável. Forçar a escolha entre redistribuição e reconhecimento, política de classe e política de identidade, multiculturalismo e igualdade social, ou mesmo outras, equivaleria a trabalhar com “[...] falsas antíteses [...]. Justiça, hoje, requer *tanto* redistribuição *quanto* reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente” (2007, p. 103). Defende a tese de que:

[...] os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (2007, p. 103).

⁷ Especialmente na obra “Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento” (Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1998) [original: TAYLOR, Charles. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994].

⁸ Especialmente na obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (Trad. Luiz Repa São Paulo: Editora 34, 2003) [original: HONNETH, Axel. *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003].

⁹ Outras posições também, de alguma forma, fazem este debate, como as de John Rawls, de Agnes Heller, sobre o tema da justiça; de Enrique Dussel, sob o olhar ético-político; e Amartya Sen, sob o enfoque econômico.

¹⁰ O debate entre Fraser e Honneth pode ser lido, entre outros, em HONNETH, Axel; FRASER, Nancy. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso, 2000. Aqui seguimos particularmente o artigo “Reconhecimento sem ética?”, publicado pela Revista Lua Nova – referência completa ao final.

Neste sentido, vai trabalhar “[...] as reivindicações por reconhecimento como *reivindicações por justiça* dentro de uma noção ampla de justiça” (2007, p. 105).¹¹

Boaventura de Sousa Santos, no artigo *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos* (1997), com o objetivo de identificar condições para que os direitos humanos estejam a serviço de uma política progressista e emancipatória, faz um diagnóstico da modernidade ocidental e, entre as contradições dialéticas,¹² identifica uma que aqui nos interessa particularmente, a que ocorre entre a regulação e a emancipação. Ele assim resume:

Tenho vindo a afirmar que o paradigma da modernidade se baseia numa tensão dialéctica entre regulação social e emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista “ordem e progresso”. Neste final de século, esta tensão deixou de ser uma tensão criativa. A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação. Enquanto até finais dos anos sessenta as crises de regulação social

¹¹ Noutro artigo *A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação*, publicado pela Revista Crítica de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra [referência completa ao final], Nancy Fraser enfatizará que não é recomendável tratar o tema do reconhecimento como sinónimo de identidade, e defende uma concepção não-identitária de reconhecimento como forma de contrariar a reificação, sendo que, junto com a reificação, localizou outros dois problemas da globalização atual, a substituição e o enquadramento desajustado. Sobre eles assim se manifesta: “[...] Os três problemas que identifiquei – a reificação, a substituição e o enquadramento desajustado – são extremamente graves. Todos eles ameaçam a justiça social no contexto da globalização. Na medida em que a ênfase no reconhecimento está a levar à substituição da redistribuição, aquele pode vir efectivamente a fomentar a desigualdade económica. Na medida em que a viragem cultural está a reificar as identidades colectivas, corre-se o risco de se sancionar violações de direitos humanos e de se congelar os próprios antagonismos que esta viragem pretende mediar. Finalmente, na medida em que diferentes tipos de lutas estão a enquadrar desajustadamente os processos transnacionais, corre-se o risco de truncar o alcance da justiça e excluir actores sociais relevantes” (FRASER, 2002, p. 20).

¹² As outras duas contradições são entre Estado e sociedade civil e Estado-nação e globalização (Cf. SANTOS, 1997, p. 12-13).

suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra. A política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nesta dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de a ultrapassar (SANTOS, 1997, p. 12).

O desafio proposto por Boaventura é o da viabilização de uma transição [*paradigmática*] em termos de conceituação e de prática dos direitos humanos, passando de um “localismo globalizado” a um “projeto cosmopolita”. Segundo ele, são premissas desta passagem:

a) “[...] a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural” (SANTOS, 1997, p. 21), que, para ele é um debate “intrinsecamente falso” e prejudicial para a concepção emancipatória dos direitos humanos, dado que tanto o relativismo quanto o universalismo são incorretos. Propõe, contra o universalismo, os “diálogos interculturais” e, contra o relativismo, a proposição de “critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação” (SANTOS, 1997, p. 21).

b) “[...] todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos” (SANTOS, 1997, p. 21), o que exige, na perspectiva de Panikkar, fazer o exercício de “[...] identificar preocupações isomórficas entre diferentes culturas. Designações, conceitos e *Weltanschauungen* diferentes podem transmitir preocupações ou aspirações semelhantes ou mutuamente inteligíveis” (SANTOS, 1997, p. 21).

c) “[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana” (SANTOS, 1997, p. 21), sendo que a incompletude é tributária da existência de uma

pluralidade de culturas, daí porque “aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos” (SANTOS, 1997, p. 21).

d) “[...] todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” (SANTOS, 1997, p. 22), sendo que no próprio Ocidente se revelam concepções e práticas de direitos humanos profundamente divergentes, a liberal e a marxista, por exemplo.

e) “[...] todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica” (SANTOS, 1997, p. 22), o princípio da igualdade e o princípio da diferença, sendo que “os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (SANTOS, 1997, p. 22).

Para Boaventura,

Estas são as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes (SANTOS, 1997, p. 22).

Raimon Panikkar toma como ponto de partida a proposta de uma filosofia da interculturalidade. Nela faz a distinção entre o “pensar com símbolos” e o “pensar com conceitos”; entre o “conhecimento simbólico” e o “conhecimento conceitual”; entre o processo cognoscitivo da simbolização e o processo da conceptualização (2006, p. 44-45; p. 89). Com base nestas distinções advoga a necessidade de superação da segunda alternativa em nome da primeira. Segundo ele “[...] a

interculturalidade é o imperativo filosófico de nosso tempo” (1996, § 77, tradução livre nossa). Arremata esta afirmação dizendo que junto com isso existe uma “dupla tentação: o monoculturalismo¹³ e o multiculturalismo¹⁴” (1996, § 77, tradução livre nossa).

Propõe que o método adequado para a filosofia intercultural é a *hermenêutica diatópica*. A entende como: “[...] uma reflexão temática sobre o fato de que os *loci (topoi)* de culturas historicamente não-relacionadas tornam problemáticas a compreensão de uma tradição com as ferramentas de outras e as tentativas hermenêuticas de preencher estas lacunas” (2004, p. 208). Segundo ele, “a textura humana é anterior a texto e contexto e não é fruto de nossa razão nem de nossa vontade. Esta nos está dada, é dom, encontramos-la, reconhecemo-la, aceitamo-la ou nos rebelamos contra ela, mas ela está aí como *matéria-prima*” (1996, § 119, tradução livre nossa). Cada humano integra uma única cultura, a partir da qual se compreende e se posiciona no mundo, todavia, “podemos não integrar mais do que uma cultura em nós mesmos, mas talvez seja possível criar a possibilidade de uma integração

¹³ “Existe um *monoculturalismo* sutil mesmo que bem intencionado Consiste em admitir um grande número de diversidades culturais, porém sobre o fundo de um único denominador comum. Nossas categorias se enraízam tão profundamente no subsolo do homem moderno que acha difícil, por exemplo, imaginar-se que se possa pensar sem conceitos ou sem aplicar a lei da causalidade. Postula-se, então, uma razão universal e, portanto, comum e uma inteligibilidade única; assim como se vê com dificuldade a possibilidade de prescindir das categorias, kantianas ou não, de espaço e tempo” (1996, § 78, tradução livre nossa)

¹⁴ “A outra tentação aludida provém do extremo oposto que denominamos *multiculturalismo*. Já dissemos que o multiculturalismo é impossível. Reconhecendo que a função primordial de cada cultura, que consiste em oferecer uma visão da realidade na qual o homem possa viver sua vida, poderíamos defender, por acaso, um *pluriculturalismo* atomizado e separado, isto é, uma existência separada e respeitosa entre diversas culturas, cada uma no seu mundo. Teríamos assim a *existência* de uma pluralidade de culturas sem conexão entre si. Porém, o que é manifestamente impossível é a *coexistência* desta diversidade fundamental em nosso mundo atual” (1996, § 88, tradução livre nossa).

mais ampla e mais profunda, abrindo-nos, no diálogo, aos outros” (2004, p. 220).

Isto é possível em razão do que Panikkar chamou de “equivalentes homeomórficos”, que chama de “um primeiro passo para a interculturalidade”:

[...] os significados de uma cultura não transferíveis. As traduções são mais complicadas do que os transplantes de coração. [...] Assim sendo, devemos cavar até encontrar um solo homogêneo ou uma problemática semelhante; devemos buscar o *equivalente homeomórfico* [...]. “Homeomorfismo não é o mesmo que analogia; ele representa um equivalente funcional específico, descoberto através de uma transformação topológica”. É um tipo de “analogia funcional existencial” (2004, p. 209, grifos do autor).

Noutro texto esclarece que:

Os equivalentes homeomórficos não são meras traduções literais, nem tampouco traduzem simplesmente o papel qual a palavra original pretende exercer [...], senão que apontam a uma função equiparável [...]. Trata-se de um equivalente não conceitual, mas funcional, [...] aquele equivalente a que a noção original exerce na correspondente cosmovisão (1996, § 22, tradução livre nossa).

Panikkar se dedica a esclarecer o que chama de metodologia própria da interculturalidade, a *hermenêutica diatópica*. Assim diz:

A metodologia própria da interculturalidade não pode ser a que se segue para interpretar e comparar textos. Porém tampouco pode ser uma hermenêutica de contextos. Para interpretar um texto se precisa saber ler. Para interpretar um texto é preciso conhecer o pretexto que o tornou possível. A hermenêutica adequada para tal empresa é aquela que me permito chamar *diatópica*. Os *topoi*, ou lugares culturais, são distintos e não se pode pressupor *a priori* que as intenções que permitiram que emirjam os distintos contextos sejam iguais. Porém com as cautelas necessárias de uma

hermenêutica diatópica podem se relacionar contextos e chegar a uma certa compreensão deles (1996, § 117, tradução livre nossa).¹⁵

No texto em que se dedica a discutir a universalidade dos direitos humanos, Panikkar resume sua posição sobre esta metodologia dizendo:

[...] precisamos de uma nova hermenêutica: a hermenêutica diatópica que só pode ser desenvolvida em um diálogo dialógico [não um “duálogo”, como disse em outro texto]. Ela nos mostraria que não podemos tomar a *pars pro toto*, nem crer que vemos o *totum in parte*. Devemos aceitar o que nosso parceiro nos diz: simplesmente, que tomamos o *totum pro parte*, quando estamos cientes da *pars pro toto*, o qual é, com certeza, o que lhe responderemos sem vacilar. É a condição humana e eu não a consideraria como uma imperfeição; mais uma vez, este é o tema do pluralismo (2004, p. 229).

O acumulado desta rápida reconstrução aponta para a centralidade da pluralidade e da diversidade como conteúdos tanto do reconhecimento quanto dos direitos humanos. Ademais, aponta para a necessidade de tomar conflitos clássicos, por exemplo, entre reconhecimento e redistribuição, como os que estão no fundo das lutas por justiça e por direitos. Construir mediações para estas questões parece ser a exigência posta e poderiam ser traduzidas no que Boaventura de Sousa Santos formulou como sendo um

¹⁵ “A interculturalidade escapa também das garras do intelecto (não dizemos apreender, com-prender, *to grasp* e *be-greifen*?). Não é da competência da razão. A razão somente pode operar desde seu próprio campo e desde o terreno particular de um espaço e tempo determinados. A conhecida ‘Sociologia do Conhecimento’ inclui também uma História e uma Geografia do Conhecimento. Nossa inteligência está inserida no tempo e no espaço e não pode funcionar sem estar inscrita neles e circunscrita a espaços e tempos muito particulares. Conviria assinalar aqui, ainda que de forma parentética, que mesmo as culturas que geograficamente experimentamos como contíguas não são contemporâneas, senão diacrônicas. Cada um tem seu espaço e vive em seu respectivo tempo. Nem o relógio e nem o sol são os senhores do tempo humano, nem Newton e nem Einstein que descobriram o espaço “ (1996, § 125, tradução livre nossa).

“imperativo intercultural” e que se enuncia da seguinte forma: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (1997, p. 31).

Cooperação e Resistência

Cooperação é a atitude que constitui as múltiplas possibilidades de construção do humano como solidariedade. Mesmo que os humanos estabeleçam relações de competição, é a cooperação o que caracteriza o modo humano de ser, sem o que certamente já teriam extinto a si mesmo como espécie.¹⁶ Resistência é a característica que faz dos humanos seres capazes de indignação e de movimentação para fazer frente a todas as formas e violência e de inviabilização do humano, sendo que resistência é componente central que mantém as relações abertas e, portanto, a possibilidade de novidade. É ela que também gera a cooperação como mediação para a construção de relações humanas e humanizadas. Mais uma vez, poderíamos nos ocupar largamente das múltiplas possibilidades críticas do tema, mas nos atemos à proposta de Joaquín Herrera Flores.

Joaquín Herrera Flores, no artigo *Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência* (2002), defende a proposta de uma “racionalidade de resistência” como a mais adequada aos direitos humanos. Parte do diagnóstico de que contemporaneamente os direitos humanos se assentam em duas racionalidades e duas práticas hegemônicas: uma que chama de “visão abstrata” e outra que chama de “visão localista”.¹⁷ A

¹⁶ A caracterização das posições teóricas deste debate, particularmente aplicado à violência, foi feita por Castor B. M. M. Ruiz no texto “A justiça perante uma crítica ética da violência” (RUIZ, 2009, p. 87-111).

¹⁷ As apresenta da seguinte maneira: “As visões abstrata e localista dos direitos humanos supõem, sempre, situar-se em um *centro*, a partir de onde se passa a interpretar todo o restante. Nesse sentido, torna-se a mesma coisa analisar uma

alternativa a elas é uma “visão complexa”. Segundo ele, com a proposta de “visão complexa”, que exige uma “racionalidade de resistência” e uma “prática intercultural” para “[...] superar a polêmica entre o pretensão universalismo dos direitos e a aparente particularidade das culturas” (2002, p. 14).

O filósofo de Sevilha defende que a “visão complexa” dos direitos trabalha com ma “racionalidade de resistência” que

[...] não nega que é possível chegar a uma síntese universal das diferentes opções relativas aos direitos. E tampouco descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas ou de gênero. O que negamos é considerar o universal como um ponto de partida ou um campo de desencontros. Ao universal há de se chegar – **universalismo de chegada ou de confluência** – depois (não antes) de um processo conflitivo, discursivo de diálogo ou de confrontação, no qual cheguem a romper-se os prejuízos e as linhas paralelas. Falamos do entrecruzamento, e não de uma mera superposição de propostas (2002, p. 21, grifos do autor).¹⁸

forma de vida concreta ou uma ideologia jurídica e social. Ambas funcionam como um padrão de medidas e de exclusão. Dessas visões deriva um mundo desintegrado. Toda centralização implica automatização. Sempre haverá algo que não esteja submetido à lei da gravidade dominante e que deve ficar marginalizado da análise e da prática [...]” (2002, p. 14). E continua: “Em segundo lugar, as visões abstrata e localista enfrentam um problema comum: o do contexto. Para a primeira, há uma falta absoluta de contexto, uma vez que se desenvolve no vazio de um existencialismo perigoso por não se considerar como tal, mas fala de fatos e dados “da” realidade. Para a segunda, há um excesso de contexto que, ao final, se esfumaça no vazio, provocando a exclusão de outras perspectivas: outro existencialismo que somente aceita o que inclui, o que incorpora e o que valora, excluindo e desdenhando o que não coincide com ele [...]” (2002, p. 15-16).

¹⁸ Explica dizendo: “Trata-se, em outros termos, de um universalismo que não se interpõe, de um ou outro modo, à existência e à convivência, mas que se descobre no transcorrer da convivência interpessoal e intercultural. *Se a universalidade não se impõe, a diferença não se inibe*; sai à luz. Nos encontramos ao outro e aos outros com suas pretensões de reconhecimento e respeito. E nesse processo – denominado por alguns como “multiculturalismo crítico ou de resistência” –, ao mesmo tempo em que vamos rejeitando os

Trata-se, como chama, de um “*universalismo de contrastes, de entrecruzamento, de mesclas*”, no qual o movimento caminha no sentido contrário a “[...] todo tipo de visão fechada, seja cultural ou epistêmica [e], a favor de energias nômades, migratórias, móveis, que permitam deslocarmo-nos pelos diferentes pontos de vista sem a pretensão de negar-lhes, nem de negar-nos, a possibilidade de luta pela dignidade humana” (1982, p. 23, grifos do autor).

A consequência desta racionalidade é que a prática não será “[...] nem universalista e nem multicultural, mas *intercultural*”. Isto porque:

Toda prática cultural é, em primeiro lugar, um sistema de *superposições entrelaçadas*, não meramente superpostas. Esse entrecruzamento nos conduz até uma prática dos direitos, inserindo-os em seus contextos, vinculando-os aos espaços e às possibilidades de luta pela hegemonia e em estrita conexão com outras formas culturais, de vida, de ação, etc. Em segundo lugar, induz-nos a uma prática social *nômade*, que não busque “pontos finais” ao acúmulo extenso e plural de interpretações e narrações, e que nos discipline na atitude de mobilidade intelectual absolutamente necessária, em uma época de institucionalização, regimentação e cooptação globais. E, por último, caminharíamos para uma prática social *híbrida*. Nada é hoje ‘puramente’ uma só coisa. [...] Uma prática, pois, criadora e re-criadora de mundos, que esteja atenta às conexões entre as coisas e as formas de vida e que não nos prive de “outros ecos que habitem o jardim” (2002, p. 23-24, grifos do autor).

essencialismos universalistas e particularistas, damos forma ao único essencialismo válido para uma visão complexa do real: o de criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, o de um poder constituinte difuso que faça a contraposição, não de imposições ou exclusões, mas de *generalidades compartilhadas* às que chegamos (de chegada), e não a partir das quais partimos (de saída)” (2002, p. 21-22).

Em conclusão, para continuar a conversa...

A amplitude e a complexidade do debate aqui proposto nos levaram por vários caminhos a indicar possibilidades de compreender o tema de forma ainda indicativa, o possível para o que se pode fazer no contexto aqui desenhado.

Ora, se a construção dos direitos humanos é um processo histórico no qual os sujeitos têm papel central, nada mais apropriado do que tratar de apontar algumas das tarefas teóricas e práticas que podem ensejar que tenham condições para que possam se posicionar de forma criativa e crítica. Nem os direitos humanos e nem o reconhecimento estão dados aos humanos como dádiva ou como natureza. Se não é assim, enfrentar a tarefa de sua afirmação exige, acima de tudo, ser capaz de identificar os interstícios, as fendas, os intervalos, que lhes abrem possibilidades. O chão duro das relações em nossos tempos tem sido devastado pela inviabilização do humano. Irrigar as sementes de vida que podem brotar nestas fendas é a tarefa histórica de todos quantos acreditamos que a viabilização de novos tempos se constitui em necessidade e em possibilidade.

Se não oferecemos saídas fáceis é porque certamente não existem e, mesmo que existissem, delas teríamos que desconfiar. Por isso, terminamos com Bertold Brecht:

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Referências bibliográficas

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos no Brasil: a insistência na violação. *Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo, ano 3, n. 31, p. 12-13, Fev. 2010.

CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Filosofia e Direitos Humanos: possibilidade de aproximação na educação. In: KUJAVA, Evaldo *et al.* (Org). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 303-319.

CARBONARI, Paulo César. Impertinência ou fora do lugar (comum) do filosofar. In: MEINHARDT, Giovani (Org.). *Alteridade Peregrina*. São Leopoldo Nova Harmonia e Oikos, 2008a, p. 171-175.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. *et al.* (Org). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 169-186.

CDHPF. *Direitos Humanos: tudo a ver com a nossa vida*. [Texto de Paulo César Carbonari]. Passo Fundo: CDHPF, 2009. Disponível em www.cdhp.org.br. Acesso em 10/05/2011.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 7-20, Out. 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, CEDEC, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

HERRERA FLORES, Joaquin. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. C.R.D. Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquin. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Revista Sequência*, Florianópolis, UFSC, v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002.

PANIKKAR, Raimon. *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder, 2006.

PANIKKAR, Raimon. *Religión, filosofía y cultura. Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, n. 1, p. 125-148, 1996. Publicado em Polylog. Foro para filosofía intercultural, n. 1, 2000. Disponível em <http://them.polylog.org/1/fpr-es.htm>. Acesso em 17/10/2010.

PANIKKAR, Raimon. Seria a noção de direitos humanos um conceito universal? In: BALDI, César Augusto (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, p. 205-238.

RUIZ, Castor Bartolomé M. M. (Org.). *Justiça e Memória*. Para uma crítica ética da violência. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

COLOMBIA: CONFLICTO ARMADO Y CONSTRUCCIÓN DE MEMÓRIA

Mauricio José Avilez Alvarez¹

Introducción

En el presente trabajo se pretende analizar el proceso de construcción y disputa de memoria dentro de la sociedad colombiana en los últimos diez años en el marco del conflicto armado y la violación a los derechos humanos. Para poder abordar esta temática se parte de preguntar si el proceso de construcción y disputa de memoria le permite a los diferentes sectores de la sociedad participar de la construcción de la memoria nacional o si las violaciones a los derechos humanos y el conflicto armado hacen que algunos sectores no logren estar dentro de esa construcción.

En la primera parte del trabajo se aborda el concepto de memoria a partir de la memoria social y su forma de construcción. Después se intenta entender y caracterizar el conflicto armado en Colombia como un segundo momento. En un tercer momento se muestran algunos actores que se consideran relevantes dentro del proceso de disputa de memoria colombiano; y se intenta hacer una aproximación a la situación actual de ese país y a partir de ahí como parte final se abre el debate para la construcción de memoria en Colombia y con esa construcción crear caminos para la paz.

¹ Mestrando em Teologia pela Escola Superior de Teologia com Bolsa CNPq e Pesquisador do Centro de Estudos e Investigações Sociais – CEIS, Colombia. E-mail: tofeme@gmail.com.

La memória social

El concepto de memoria aun no adquirió sistematicidad, ni siquiera dentro de la psicología que es la ciencia que más se ha dedicado a abordarla. Intentando entender la memoria de forma delimitada en el campo fenomenal se podría decir que pasa en la relación temporal como hechos que acontecieron, siendo una realidad del pasado que llega al presente y de ese presente mira para el pasado².

[...] Varia em função da presença ou da ausência da escrita (*oral/escrito*) e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (*passado/presente*), produz diversos tipos de *documento/monumento*, faz escrever a história (*filologia*), acumular objetos (*coleção/objeto*). A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social (*espaço social*) e político (*política*): trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (*imaginação social, imagem, texto*) que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (*ciclo, gerações, tempo/temporalidade*).³

Es un proceso que acontece como conciencia del pasado atreves de la construcción virtual de los hechos por medio de los documentos/monumentos. No es el pasado que se reconstruye a partir del presente y si la conciencia del pasado, convirtiéndose en esa memoria⁴. Esa conciencia social virtual que forma la memoria que es la “(...) evocação da origem do mundo nos mitos das sociedades simples revela esta memória social⁵.”

² VIANA, Nildo. Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social. In: memórias e linguagens. *Espaço Plural*, ano 6, n. 14, 1 sem. 2006. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/saber>>. Acesso em: 13 ago. 2010. p. 8.

³ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 419.

⁴ HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004, p. 68

⁵ VIANA, 2006, p. 9.

La memoria social que es la forma de un grupo evocar o recordar su pasado, de hacer su historia. En la construcción social de los grupos de forma histórica-política ellos pueden conformar naciones y tener una memoria que les desarrolle este sentido. “[...] a nação é a forma mais acabada de um grupo, e memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva⁶.”

Esa memoria colectiva o social se construye con dos funciones que crean las características de los grupos, los ayuda a desarrollarse y definirse en su identidad. Por un lado la memoria colectiva mantiene la cohesión de los grupos y de las instituciones creadas, al definir sus lugares, la forma como se complementan y también su posición en cuanto a lo que es irreductible, lo que se convierte en sus principios de identidad⁷.

La segunda función con la que se construye la memoria colectiva o social es la de defender las fronteras sociales, en cuanto al pertenecimiento a un determinado grupo social o colectividad, que pueden ser de tamaños diferentes e identidades diversas⁸.

En ese proceso de la memoria social como construcción de grupos hay que distinguir también que, como memoria colectiva ella “(...) pode se referir tanto à memória de todos os membros de uma determinada sociedade quanto a grupos sociais no seu interior.⁹”

Si la memoria nacional se entiende como la memoria social más acabada, hay que entender también que en el interior de ella hay sectores, grupos que la conforman y como tal cada grupo

⁶ POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*: estudos históricos. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989. p. 3.

⁷ POLLAK, 1989, p. 8.

⁸ POLLAK, 1989, p. 8.

⁹ VIANA, 2006, p. 9.

tiene su propia memoria. “Há, com efeito, muitas memórias coletivas¹⁰.”

La disputa de la memoria en la Memoria Encuadrada

La construcción de memoria como memoria social, entendida como nacional, es un proceso de disputa porque cada grupo dentro de ella busca ser coheso y defender sus fronteras de identidad. En esa dinámica de construcción los distintos grupos que luchan se encuadran unos a otros en su memoria lo que puede dar como resultado la memoria encuadrada donde todos los sectores se identifiquen sin perder sus propias características fronterizas y sus instituciones. “É por tanto absolutamente adequado falar, [...] em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva¹¹.”

Dentro de la memoria encuadrada esta en juego la identidad de cada grupo que participa en la construcción de la nación¹². “Existe uma luta pela memória e os principais agentes desta luta são as classes sociais e os seus representantes intelectuais. [...] A luta pela memória é, simultaneamente, teórica e prática¹³.” E el proceso de encuadramiento se convierte en el proceso natural de construcción de la memoria social. “A coexistência de diferentes memórias coletivas não gera problema quando se integram bem na memória nacional dominante, isto é, quando elas podem ser enquadradas¹⁴.”

Pero no se podría estar ingenuamente mirando para los procesos de construcción de la memoria social y no entender

¹⁰ HALBWACHS, 2006, p. 89.

¹¹ ROUSSO *apud* POLLAK, 1989, p. 8

¹² POLLAK, 1989, p. 9.

¹³ VIANA, 2006, 10.

¹⁴ WASSERMAN, Claudia et al. *Ditaduras militares na América Latina*. Porto Alegre, UFRGS. 2004, p. 175.

también que por lo que representa la memoria colectiva no es “(...) somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder¹⁵.” Lo que significa que la construcción de memoria también pasa y significa la lucha por el poder, para llegar a él o para mantenerse en él.

El dominio de la memoria por un grupo quebraría el proceso de construcción de la memoria nacional como memoria encuadrada, así como el dominio del poder por un sector o grupo de la nación sin la participación de los otros haría lo mismo en la construcción política nacional. “Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas¹⁶.”

No entanto, nesta luta, a classe dominante, devido a sua posição social e hegemonia cultural, vence normalmente e consegue impor as lembranças coletivas que são do seu interesse. Mas existe a resistência, que pode se manifestar de forma individual ou esporádica e que assume grandes proporções em épocas de acirramento de conflitos sociais.¹⁷

A imposición de un grupo dominante y de su memoria llevaría a la construcción de una memoria dominante “oficial”. Esa posición de memoria dominante definiría lo que debería ser recordado y lo que debería ser olvidado. Los sectores o grupos que sean contrarios a sus intereses y puedan generar cualquier amenaza a su dominio quedara marcado por la imposición del olvido y de lo que no deberá ser recordado. “Eles deveriam se tornar duplamente inenarráveis: inenarráveis porque nada que pudesse lembrar sua

¹⁵ LE GOFF, 2003, p. 470.

¹⁶ LE GOFF, 2003, p. 422

¹⁷ VIANA, 2006, p. 10.

existência o subsistiria e porque, assim, a credibilidade dos sobreviventes seria nula”.¹⁸

Essa capacidade de destruição da memória cobra uma dimensão política e ética (...). É absolutamente notável que o genocídio armênio, perpetrado em 1915 pelo governo turco e, sobretudo, sua denegação constante e ativa (até hoje esse genocídio não foi reconhecido pela comunidade internacional, que poupa os interesses dos dirigentes turcos), tenha fornecido a Hitler um argumento decisivo para sua política de exterminação. [...] O esquecimento dos mortos e a denegação do assassinio permitem assim o assassinato tranqüilo, *hoje*, de outros seres humanos cuja lembrança deveria igualmente se apagar.¹⁹

Por otro lado existe la resistencia, resistencia que es constituida por algunos sectores o por algunos grupos que fueron excluidos e que están siendo condenados al olvido y a no ser recordados. A los que se les niega su vida y los hechos que en la cotidianidad pasa con ellos. O como en la situación de los judíos o de los armenios se les viola todos sus derechos y se niegan todas las violaciones a las que son sometidos.

Michael Pollak nos llama la atención para el trabajo que se inicio con la historia oral que dejo en evidencia las formas como aparecían las memorias de los grupos en resistencia, las memorias que se oponían a la memoria dominante “oficial” se les llamo memorias subterráneas. Y ellas como forma de resistir y preservarse privilegiaron el sentido de la oralidad.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados, e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterráneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso à memória nacional. [se] reabilita a periferia e a marginalidade. [...] Por outro lado, essas memórias subterráneas que prosseguem seu trabalho de

¹⁸ GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2006. p. 46.

¹⁹ GAGNEBIN, 2006, p. 47.

subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados.²⁰

Las memorias subterráneas buscan disputar la construcción de memoria y defender sus sectores en la construcción nacional. Son luchas contra el olvido y por la propia existencia de los distintos sectores. Estas situaciones pueden acontecer donde no hay procesos democráticos y donde no hay participación social.

Colombia y la disputa por la memoria dentro del conflicto armado

Colombia tiene una situación de conflicto armado que lleva más de cincuenta años entre el Estado colombiano, representado por su fuerza pública; y sus adversarios, la insurgencia armada, en la actualidad conformada por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo –FARC EP, y el Ejército de Liberación Nacional – ELN. Los combates armados acontecen a todo lo largo del territorio colombiano y es una situación que se percibe en la cotidianidad de la sociedad colombiana en sus diferentes sectores sociales²¹.

En Colombia fueron creadas las condiciones para el conflicto social (...) ellas fueron creadas por la impunidad y otros errores de la justicia, la deficiente distribución de la tierra, el analfabetismo, el individualismo o egocentrismo de las personas, el etnocentrismo de las clases dirigentes y otras condiciones de igual o menor entidad. El problema se agrava a la medida que el conflicto estimula la anomia (anómie de Durkheim) o desemboca en el uso extremo e incontrolado de medios violentos, como fue el caso de Colombia²².

²⁰ POLLAK, 1989, p. 4.

²¹ LOZANO GUILLÉN, Carlos A. *Guerra o paz en Colombia? Cincuenta años de un conflicto sin solución*. Bogotá: Izquierda viva, 2006, p. 40.

²² FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América latina*. Bogotá: Siglo del hombre/ CLACSO, 2009, p. 146.

Del año de 1903 hasta 1948 la historia de Colombia paso por varios hechos de conflicto, pero no de forma permanente, aunque se puede pensar que la violencia estaba creciendo de formas internas dentro de la sociedad. De los hechos violentos que acontecieron en esos cuarenta se podrían destacar algunos hechos más relevantes del conflicto que se estaba incubando: primero, las luchas por la tierra de los indígenas personificadas en Manuel Quintin Lame, jefe de la etnia Paez – Nassa, y las lideradas por el Partido Comunista Colombiano, desde su creación en 1930²³.

Un segundo hecho que demuestra esto es en 1928 la “masacre de las bananeras” en la ciudad de Ciénega, Magdalena. El ejercito colombiano asesino a sangre fría a miles de trabajadores por estar haciendo un paro por mejoras salariales contra la empresa de Estados Unidos United Fruit Company²⁴.

En Colombia la violencia es un fenómeno histórico y socio-político, impuesto “desde arriba” para defender privilegios e intereses políticos y económicos (...). La historia republicana esta grávida de hechos violentos. Inclusive guerras civiles entre grupos dominantes para definir cual de ellos tiene el control del poder. Pero esos grupos dominantes cuando detectan que están en peligro sus intereses comunes, económicos y políticos, no dudan en unirse para defender el sistema tradicional y bi-partidario²⁵.

En 1948, el 9 de abril fue asesinado un líder popular que era candidato a la presidencia de Colombia. Ese hecho fue el estopín que desato la violencia y ahí fue la “generalización de la violencia y la entronización de formas abiertas de terrorismo de Estado para aniquilar las masas liberales y comunistas²⁶.” La ciudad de Bogotá se convirtió en un campo de batalla, el centro fue incendiado, en los barrios las personas hicieron barricadas y crearon juntas de

²³ FALS BORDA, 2009, p. 67.

²⁴ LOZANO GUILLÉN, 2006, p. 39.

²⁵ LOZANO GUILLÉN, 2006, p. 38.

²⁶ LOZANO GUILLÉN, 2006, p. 40.

gobierno. En muchos lugares de la ciudad se dieron combates armados entre las fuerzas armadas leales al gobierno bi-partidario y el pueblo enfurecido. La expresión popular de indignación y sed de justicia se dio en muchos lugares de Colombia donde se crearon juntas de gobierno popular casi que con características insurreccionales revolucionarias. A ese acto de enardecencia popular se le llamo el “Bogotazo” y duro seis días²⁷.

“Algunas clases dirigentes y las ‘oligarquías’ de ambos partidos tradicionales se unieron por las serias amenazas a sus intereses, tomaron entonces las redes del Estado para hacer la contra-revolución.”²⁸“Según algunas investigaciones hechas sobre los acontecimientos después del asesinato de Gaitán más de doscientas mil personas fueron asesinadas por integrar el movimiento gaitanista o por ser militantes del Partido Comunista Colombiano²⁹.

A partir del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán se configuro un nuevo país: la Colombia en guerra, con ejércitos de campesinos que se habían organizado para defenderse de los embates de la violencia política proveniente del mismo Estado. Los rituales de guerra y exterminio se hacían cada vez más macabros. La guerra (...) comenzaba a tener sus consecuencias directas: masacres, genocidios, miedo, desesperanza, soledad, frustración e impotencia generalizada por la incapacidad de conseguir justicia³⁰.

Ese conflicto por el poder fue degenerándose a partir de los que gobernaban con el uso de la fuerza para “mantener el orden, (e es) justamente aquí donde se encuentra una de las raíces de eso que

²⁷ FALS BORDA, 2009, p. 157.

²⁸ FALS BORDA, 2009, p. 157.

²⁹ LOZANO GUILLÉN, 2006, p. 40.

³⁰ BARRERO C, Edgar. De Macondo a Mancuso: conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia. Bogotá: Cátedra Libre / Fundación América Nuestra, 2008, p. 68.

se viene llamando de ‘violencia política’³¹.” Una violencia política, porque es el uso de la fuerza de forma desproporcional e injusta por parte del los que gobiernan para mantener sus intereses. Solo que cuando los que gobiernan usan a las estructuras del Estado para esto, él pierde su legitimidad y su legalidad es cuestionada y contestada.

Inicialmente los que cuestionaban y contestaban eran los campesinos, que se vieron obligados a tomar las armas para defenderse y luchar para sobrevivir. Inicialmente el ejercito de campesinos y con el paso de los años otros sectores de la sociedad en todo el territorio nacional.

La resistencia armada buscaba superar la injusticia que se hace por los que controlan el poder y se mantiene por la violencia política. Es en esa injusticia que se muestra toda la dimensión de desigualdad asimétrica: en la posesión de la tierra, en los conflictos agrarios, en la falta de reforma agraria como derecho de la población colombiana a la tierra y en la impunidad galopante. En este escenario se podrían considerar los orígenes del conflicto armado colombiano, siendo la acumulación de conflictos sociales, políticos y económicos.

Características del conflicto armado

El conflicto armado en Colombia es en gran medida el resultado de todo un proceso de acumulación de las convulsiones sociales que tiene por su propia naturaleza un carácter político. Se caracteriza por ter “un alto contenido simbólico ideologizado en el cual se construyen creencias, costumbres y valores para la vida publica y privada a partir de la incorporación de ideales políticos, que por su propia esencia mantiene un carácter cerrado e intransigente frente a sus opositores³².”

³¹ BARRERO C, 2008, p. 50.

³² BARRERO C, 2008, p. 42.

Cuando el Estado no crea garantías para que los diferentes sectores puedan tener conflictos y resolverlos en el ejercicio de actividades democráticas y de respeto de los derechos de las personas, el conflicto deja de ser proceso dinámico de creación de la nación y se degenera en caos y en la violencia de las armas. “Cuando eso sucede el conflicto político deja de ser *poiesis* y creación, y termina siendo muerte y destrucción³³.”

El conflicto armado ha sido tradicionalmente analizado en las investigaciones en tres etapas: 1. La “violencia”, a partir del 9 de abril de 1948; 2. El golpe militar de 1953 hasta 1957; y 3. El Frente Nacional³⁴.

1. La “violencia” que comienza con el marco histórico, en el 9 de abril de 1948, fue inicialmente una violencia partidaria que se desdobló en el bipartidismo asesinando el pueblo. Diversos sectores, principalmente los campesinos, resistieron a esa violencia.

La “violencia” creó grietas en la sociedad colombiana: el impacto del proceso fue tal que provocó alineamientos y reorganizaciones visibles en todas las instituciones (...) El proceso pasó del ámbito nacional al regional, del regional al comunal, del comunal al vecinal, del vecinal a la familia, de la familia a la cotidianidad (diádico) – y luego en sentido contrario –, provocando lo que podrá describirse como una grieta de las estructuras sociales. La “grieta” dejó al descubierto algunos puntos de debilidad de la estructura social colombiana (la impunidad – en las instituciones jurídicas, la falta de tierra y la pobreza – en las instituciones económicas, la rigidez y el fanatismo – en las instituciones religiosas, la ignorancia – en las instituciones educativas)³⁵.

2. El golpe militar, el general Rojas Pinilla junto con un movimiento del ejército y de las elites tomó el gobierno entre 1953

³³ BARRERO C, 2008, p. 43.

³⁴ FALS BORDA, Orlando. *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*, Tomo I. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.

³⁵ FALS BORDA, 2009, p. 144.

hasta 1957. Desarrollo un proceso de pacificación de mano dura que llevo a algunos focos de resistencia a entregar las armas y también por las promesas que hizo para que se reincorporaran a la vida civil. Muchas personas que hacían parte de los grupos de resistencia campesina y que entregaron las armas fueron engañadas y las que eran líderes asesinadas por el mismo gobierno que les hablo de paz, como es el caso de Guadalupe Salcedo³⁶.

Esa situación hace que algunos sectores campesinos no depongan las armas ante la promesa de paz que hacia el gobierno dictatorial de Rojas Pinilla y continúen en armas organizando la resistencia.

El general Rojas Pinilla intento tornarse un líder populista creando un estilo de gobierno como el de Perón, en Argentina o el de Vargas, en Brasil, hecho que hizo que las clases dominantes tradicionales no lo apoyaran ni lo toleraran más y lo depusieran del gobierno dictatorial que ellos habían ayudado a crear. “El general Rojas Pinilla intento formar un partido populista y transformar el sistema político. Los dos grandes partidos libraronse de él de prisa y, gracias a un acuerdo de dividirse los cargos públicos entre ambos, volvieron al poder de forma solida.”³⁷“Nuevamente fue la consolidación bipartidista en ciclos de violencia.

3. El Frente Nacional, en 1957 los principales lideres del partido liberal y del partido conservador hicieron un acuerdo al que le llamaron el “Frente Nacional”, en el se dividían el poder sin escrúpulos y los cargos administrativos en el gobierno. Para eso se alternaron en el poder de 1958 hasta 1974, rotando en la

³⁶ COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO. *Terrorismo o rebelión? Propuestas de regulación al conflicto armado*. Bogotá: Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2001, p. 21.

³⁷ TOURAINE, Alain. *Palavra e sangue*. São Paulo: Unicamp, 1989, p. 355.

presidencia cada 4 años, un presidente del partido liberal y un presidente del partido conservador³⁸.

En este periodo el conflicto armado cambia sus características, pasa de ser unas disputas partidarias por el lado de las clases dirigentes, las cuales entran a dividirse el poder; y por otra parte las resistencias campesinas cambian de condición al verse obligadas a defenderse ante nuevas formas más duras de represión, por una parte, y ante una definición más clara de los que eran sus oponentes “enemigos”, en una caracterización clasista, dándole a la lucha de resistencia un carácter ideológico revolucionario de lucha por el poder como guerrillas revolucionarias.

Ejemplo de esto encontramos en el año de 1964 contra comunidades campesinas de afiliación partidaria comunista, Maquetalia, el Pato, Guayabero y Rio Chiquito, los cuales son brutalmente reprimidos en una operación militar apoyada directamente por los Estados Unidos³⁹. Las personas que sobrevivieron a esa represión se autodenominan más tarde como FARC⁴⁰ y sus pedidos de negociación con el gobierno para sellar la paz, que eran pedidos para desarrollar su vida como comunidades agrarias se convierte “en el programa agrario de los guerrilleros⁴¹”. Situaciones similares ocurrirán en otras regiones de Colombia y así van a surgir en 1965 el ELN y el Ejército Popular de Liberación – EPL en 1967⁴².

Las investigaciones más clásicas definen estas tres etapas de violencia en Colombia y definen esta tercera etapa hasta nuestros

³⁸ LOZANO GUILLÉN, 2006, p 41.

³⁹ LOZANO GUILLÉN, 2006, p 108.

⁴⁰ MARULANDA VELEZ, Manuel. *Cuadernos de campaña*. 1973.

⁴¹ ALAPE, Arturo. *Las vidas de Pedro Antonio Marin: Manuel Marulanda Velez - Tiro Fijo*. Bogotá: Planeta, 1989.

⁴² CAYCEDO, Jaime T. *Paz democrática y emancipación: Colombia en la hora latinoamericana*. Bogotá: izquierda viva, 2007, p. 52.

días, esto teniendo en cuenta que la clase gobernante no ha cambiando, aunque se hayan creado otros partidos esta dividido dentro de los mismos sectores de dominación. Y por otro lado porque la lucha guerrillera revolucionaria se mantiene, aun que se gestaron otras guerrillas y algunas también depusieron las armas.

Sin embargo vale la pena que los investigadores revisen la posibilidad de señalar un cuarto periodo, con inicio en la década de los años ochenta, cuando apareció en toda su magnitud la guerra sucia e el Estado adopta en definitiva formas terroristas y hace suya la doctrina reaccionaria del conflicto de baja intensidad y del “enemigo interno”, promovida por el contubernio Estado (militares), paramilitares (mercenarios) y narcotraficantes.⁴³

A esta cuarta etapa del conflicto armado colombiano se le propone denominarse de “Guerra Sucia” porque en ella se emplea métodos de terrorismo de Estado, “um modo de governar [...] mediante a intimidação. [...] um sistema de governo que emprega o terror para governar”⁴⁴.

Se usa esta denominación para demarcar un modelo estatal contemporáneo que se ve obligado a transgredir los marcos ideológicos y políticos de la represión “legal” (la consentida por el marco jurídico tradicional) y debe apelar a “métodos no convencionales”, a la vez extensivos e intensivos, para aniquilar a la oposición política y la protesta social, sea ésta armada o desarmada. [...] El terrorismo de Estado es siempre de origen conservador y, por lo tanto antagónico a los intereses históricos de los sectores populares. Aunque alguna vez haya sido perpetrado bajo consignas revolucionarias, como pudo ser en el caso del régimen de Pol Pot en Camboya.⁴⁵

Así se crean grupos de exterminio, paramilitares, como mercenarios financiados por el narcotráfico y entrenados por

⁴³ LOZANO GUILLÉN, 2006, p. 38.

⁴⁴ HERMAN *apud* WASSERMAN, 2004, p. 49.

⁴⁵ BONASSO *apud* PADILLA BALLESTEROS, Elías. *La memoria y el olvido: detenidos desaparecidos en Chile*. Santiago: Orígenes, 1995. p. 22.

mercenarios de Londres y Tel Aviv⁴⁶. El paramilitarismo es usado para exterminar la oposición política, para hacer una contra-reforma agraria, para imponer nuevas definiciones a la estructura política del Estado y poder imponer el modelo económico neoliberal⁴⁷.

Es en el marco de este conflicto armado que se desarrolla la disputa de memoria en Colombia. Se destacan tres sectores dentro de este proceso, un sector dominante que impone su memoria dominante “oficial” y dos sectores que resisten y luchan para construir una memoria encuadrada, por un lado la insurgencia armada, y por otro lado sectores de la sociedad civil, del cual se muestra sucintamente dos ejemplos expresivos.

El sector de la clase dominante, del cual ya se ha ido mostrando sus características en la medida que se ha caracterizado el conflicto. Es definido como el detentor de un “orden social-burgués;” este sector hacen, desde el Frente Nacional, promesas pacificadoras que no cumplen y muy por el contrario mantienen el conflicto, adoptando nuevas formas de violencia⁴⁸.

Álvaro Uribe Vélez fue elegido con el propósito de consolidar esa forma de dominio del poder por dos períodos presidenciales, su perfil así lo demuestra:

Fundador e impulsor de cooperativas de seguridad que eran refugio de mercenarios paramilitares. Fue acusado de ser un régimen de origen ilegítimo, lo que se hizo más claro en su reelección de 2006, dominada por los paramilitares e congresistas en la cárcel (la parapolítica), con apoyo del narcotráfico⁴⁹.

⁴⁶ LOZANO GUILLÉN, 2006, p 88.

⁴⁷ CINEP. *Deuda con la humanidad: Paramilitarismo de Estado en Colombia 1988 – 2003*. Bogotá: Banco de datos CINEP, 2004.

⁴⁸ FALS BORDA, 2009, p. 472.

⁴⁹ FALS BORDA, 2009, p. 473.

En los 8 años de gobierno de Álvaro Uribe Vélez, que marcan los últimos años de Colombia se fortaleció el conflicto armado y la búsqueda de imponer esa memoria dominante “oficial”,

Irradiando los valores sociales adecuados a sus fines. El primero y más notable fue el autoritarismo. (...) Se empleo un lenguaje sibilino inspirado en George Orwell y su novela 1984, para convencer a las masas sobre las bondades del régimen cuando éste en realidad sólo trataba de mantener el statu quo y defender intereses creados. En primer lugar, ha sido la manipulación del clásico concepto del “delito político” ligado a la idea de sedición, que quiere poner en el mismo plano la resistencia y la rebeldía (...). Otra manipulación de informática es la del indiscriminado empleo del término terrorismo que, como se sabe, fue ideado y utilizado hace muchas décadas para fines concretos de guerra en los países del Norte, (...) el paroxismo presidencial sobre “terrorismo” aplicado a las FARC, ELN y otros grupos armados (...). La situación guerrerista se encaminó en diversas direcciones, para asumir representaciones y valores bélicos.⁵⁰

La Insurgencia armada, surge como respuesta a la violencia y su forma de lucha armada sufre un cambio cualitativo, a mediados de la década de 1960. En la proclama en que los campesinos que resistían en las comunidades de Marquetalia, el Pato, Rio Chiquito y Guayabero con la cual se anuncian en la constitución de las FARC dicen

Somos revolucionarios que luchamos por un cambio de régimen. Pero queríamos y luchábamos por ese cambio usando la vía menos dolorosa para nuestro pueblo: la vía pacífica, la vía de la lucha democrática de las masas, las vías legales que la Constitución de Colombia señala. Esa vía nos fue cerrada violentamente, (...) nos tocó buscar la otra vía: la vía revolucionaria armada para la lucha del poder.⁵¹

⁵⁰ FALS BORDA, 2009, p. 475.

⁵¹ Colombia Nunca Más. Bogotá, 2000, p. 18.

En los procesos de creación de grupos insurgentes colombianos se revela que “las decisiones de alzamientos en armas se tomaban en medio de un mar de luchas no violentas por los mismos objetivos, que habían llegado a un callejón sin salida debido a la represión contra ellas⁵².”

En la actualidad las dos organizaciones insurgentes que aun se mantienen con expresión en Colombia son las FARC – EP y el ELN, se encuentran asediadas por las estrategias de guerra sucia hecha desde la clase dominante y apoyada por los Estados Unidos. Ellas “en sus reductos han venido perdiendo su antigua eficacia militar y política, envueltas en problemas estructurales que desbordan su personalidad e ideología.⁵³”

Los sectores de la sociedad civil organizada, no se hace fácil definir la sociedad civil organizada colombiana, ella es compleja en su dimensión por la forma que el conflicto y la resistencia la fue configurando y en la medida que intenta tener una propuesta política para la superación del conflicto y la construcción de la paz en Colombia.

En la disputa de la memoria y de la construcción de poder para poder participar del proceso de la construcción del proyecto nacional colombiano hay un elemento que esta dentro de todos los sectores de la sociedad civil organizada y es la forma como han sufrido el conflicto armado.

(...) en efecto, cualquier recorrido histórico que se haga por años sesentas, setentas, ochentas y noventas, mostrará un constante nacimiento y desarrollo de organizaciones obreras, campesinas, estudiantiles, indígenas, políticas, académicas, religiosas y humanitarias que propenden por un cambio de estructuras y que van siendo, una tras otra, ahogadas en su propia sangre.⁵⁴

⁵² Colombia Nunca Más. Bogotá, 2000, p. 21.

⁵³ FALS BORDA, 2009, p. 476.

⁵⁴ Colombia Nunca Más. Bogotá, 2000, p. 21.

En la cuarta etapa del conflicto armado la sociedad colombiana vio como fueron asesinados de los sectores de oposición a la clase dominante, cuatro candidatos presidenciales Jaime Pardo, Bernardo Jaramillo, Luis Carlos Gálan y Carlos Pizarro. Como en 1985 “el país horrorizado observó cómo el ejército Nacional, enardecido por ideologías reaccionarias y por triunfalismo ciego, ignoraba la Constitución y desobedecía buscando erradicar a una guerrilla, que se había tomado el Palacio de Justicia, en Bogotá.⁵⁵” Así asesinaron a los guerrilleros y a los magistrados, aun hoy hay desaparecidos de ese trágico hecho.

Pero hay dos sectores que se podrían resaltar en la búsqueda de preservar la memoria de los grupos y sectores de resistencia como memoria subterránea. Uno es el Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP, que tiene un banco de datos de Violencia Política que se llama Noche y Niebla. Es un proceso de recopilación de información, de documentos de denuncia y sobre violaciones que comete el Estado y sus agentes tanto legales como los mercenarios desde el año de 1988. Un documento que demuestra esto es el libro *Deuda con la humanidad: Paramilitarismo de Estado en Colombia 1988 – 2003*, en este se recogen más de catorce mil casos de muertes acompañadas de otras violaciones simultaneas hechas por los mercenarios del Estado⁵⁶.

El segundo sector de la sociedad civil organizada que es el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado – MOVICE. El movimiento es nuevo surgió el 25 de junio de 2005, en la ciudad de Bogotá, con más de 800 delegados asistentes al II Encuentro Nacional de Víctimas de Crímenes de lesa humanidad, violaciones graves a los derechos humanos y Genocidio. Se entiende como un

⁵⁵ FALS BORDA, 2009, p. 466.

⁵⁶ CINEP. *Deuda con la humanidad: Paramilitarismo de Estado en Colombia 1988 – 2003*. Bogotá: Banco de datos CINEP, 2004.

movimiento que surge afirmando los derechos a la autentica verdad, a la justicia y a la reparación integral⁵⁷.

En su documento de constitución muestran la situación en la que nacen y la urgente necesidad de defender los derechos de las victimas, dentro de este sector una de las defensas es la preservación de las memorias de resistencia:

El movimiento nace en medio de la militarización territorial y cotidiana por la política de seguridad. Subraya la responsabilidad del Estado colombiano y de quienes financian, apoyan, se benefician y promueven de los graves daños irreparables que la guerra ha generado sobre millones de colombianos. El fortalecimiento de aparatos militares y el desarrollo de planes y estrategias como el Plan Colombia y el Plan Patriota, al lado del tratamiento militar y policivo de las manifestaciones populares y de toda expresión de resistencia civil, y la judicialización son signos de la imposibilidad de la construcción de la paz y la democracia. La intervención extranjera y otros medios agudizan la confrontación militar interna con destrozos sobre las vidas de millares de inocentes, los que objetamos ética y políticamente⁵⁸.

Y dentro de sus objetivos destaca que se proponen trabajar en un transformación social e histórica “construyendo alternativas contra la impunidad de los Crímenes contra la Humanidad, el Genocidio y las Violaciones a los Derechos Humanos (hechos) por el Estado a través de sus estructuras militares y paramilitares y, en general de todas las expresiones del terrorismo estatal.⁵⁹”

⁵⁷ Acta de Constitución del Movimiento Nacional de Víctimas Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad y Violaciones a los Derechos Humanos. In: < <http://www.movimientodevictimas.org/>>, Asesado el 12 de sep. 2011.

⁵⁸ Acta de Constitución del Movimiento Nacional de Víctimas Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad y Violaciones a los Derechos Humanos. In: < <http://www.movimientodevictimas.org/>>, Asesado el 12 de sep. 2011.

⁵⁹ Acta de Constitución del Movimiento Nacional de Víctimas Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad y Violaciones a los

Un intento de Conclusión

En Colombia la situación de los derechos humanos, como espacio que procura construir condiciones mínimas para el dialogo de los distintos sectores en conflicto y en la búsqueda de reconocimiento para los sectores excluidos es nueva. “Lo derechos humanos como política y como plataforma de lucha social surgió como bandera en 1979 (...).⁶⁰”

Los derechos humanos entran en escena por la magnitud de la catástrofe de la cuarta etapa del conflicto armado colombiano. Y sus primeras formas fueron de emergencia humanitaria y denuncia pero a lo largo del tiempo ha ido ganando proyección política y construcción de proyectos más sólidos. Los derechos humanos aunque sean también un campo de disputa, según los intereses y posiciones ideológicas, pueden convertirse en un mecanismo que ayude a la superación de conflicto la construcción de la memoria como derecho de todas las personas sería un paso importante, porque en la medida que los distintos grupos puedan reconstruir y mostrar sus memorias muchos hechos y elementos que originaron y que hacen del conflicto armado colombiano interminable, podrían ser superado o por lo menos reconocidos.

Serian pasos para la construcción de la memoria social de la nación colombiana, de hacer que sea un pueblo con historicidad y no se le niegue a sus distintos sectores por la imposición de los intereses de poder de un solo sector. Es superar el olvido y recordar, hacer presente la memoria. Sobre el olvido el sacerdote jesuita y defensor de derechos humanos Javier Giraldo dice:

[...] Aceptar el olvido es asentir y compartir con los victimarios el exterminio de todo esto, que era el objetivo de los crímenes de lesa humanidad. [...] El olvido hipoteca el presente y el futuro a un

Derechos Humanos. In: < <http://www.movimientodevictimas.org/index.php>>, Asesado el 12 de sep. 2011.

⁶⁰ 25 años de derechos humanos. Encuentro. Bogotá: Octubre-Diciembre, n. 100, 2003. p. 116.

modelo de sociedad diseñado por los victimarios, puesto que, olvidadas las víctimas con sus proyectos y sueños, aún más, sepultadas éstas bajo una censura inconsciente manipulada por el terror, solo se afirma como viable hacia el futuro el proyecto histórico de quienes lograron destruirlas, los cuales no quedan ilegítimos socialmente, gracias precisamente al olvido.⁶¹

Hacer que Colombia no sea una tierra de olvidos puede ser una tarea de los derechos humanos y en el reconocimiento de los distintos grupos que se les niega su memoria se podrían encontrar caminos de superación de la impunidad y la construcción de justicia.

A coexistência de diversas memórias coletivas, constituídas por diferentes grupos de indivíduos, como é o caso do período da ditadura, onde existiram desde os grupos que estavam no exercício do poder até os que o combatiam e que por ele foram perseguidos e muitas vezes mortos, levaria à necessidade de um processo de enquadramento dessa memória para que se constrísse uma memória nacional.⁶²

Solamente se puede terminar este artículo dejando claro que hay un debate por hacerse y que esto solo fue una antesala a ese inicio de discusión y de necesidad de construcción. Fals Borda habla de las generaciones frustradas por el inconveniente cambio realizado por los sectores dirigentes y llama al debate diciendo: “Colombia no puede seguir siendo el desgraciado Prometeo, condenado por los dioses a que aves de rapiña devoran sus entrañas hasta el fin de los tiempos.”⁶³

Referencias

ALAPE, Arturo. *Las vidas de Pedro Antonio Marin*: Manuel Marulanda Velez – Tiro Fijo. Bogotá: Planeta, 1989.

⁶¹ GIRALDO, 2010, p. 1.

⁶² WASSERMAN, 2004, p. 175.

⁶³ FALS BORDA, 2009, p. 486.

BARRERO C, Edgar. *De Macondo a Mancuso: conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia*. Bogotá: Cátedra Libre / Fundación América Nuestra, 2008.

BOTERO BEDOYA, Reinaldo. *En busca de los desaparecidos: análisis político criminal de la conducta y su normatividad*. Bogotá: Defensoría del Pueblo, 1996.

BOUTIER, Jean; JÚLIA, Domenique (Orgs.). *Passados recompostos: Campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.

CAICEIDO TURRIAGO, Jaime. *Paz democrática y emancipación: Colombia en la hora latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Izquierda Viva, 2007.

CEPEDA, Ivan; ROJAS, Jorge. *A las puertas del Ubérrimo*. Bogotá: Debate, 2008.

CINEP. *Deuda con la humanidad: Paramilitarismo de Estado en Colombia 1988 – 2003*. Bogotá: Banco de datos CINEP, 2004.

COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO. *Terrorismo o rebelión? Propuestas de regulación al conflicto armado*. Bogotá: Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2001.

COLOMBIA Nunca Más. Bogotá, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

DE LA ESPRIELLA, Ramiro. *Las ideas políticas de Bolívar*. Bogotá: Grijalbo, 1999.

ENCUENTRO. Bogotá: Octubre-Diciembre, n. 100, 2003.

ESTRADA, Jairo A et al. *Plan Colombia: ensayos Críticos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

FALS BORDA, Orlando. *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*, Tomo I. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América latina*. Bogotá: Siglo del hombre/ CLACSO, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2006.

GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI, 2004.

GENTILLI, Pablo (Org). *Globalização excludente*. Petropolis: Vozes, 2000.

GIRALDO, Javier. *Busqueda de verdad y justicia*. Disponível em: <<http://www.javiergiraldo.org/IMG/pdf/VyJ/.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *Atención integral a víctimas de violaciones graves a los derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Instituto Interamericano de derechos humanos, 2006.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *Experiencia Latinoamericana: Encuentro de víctimas por la esperanza*. Bogotá, Colombia: Instituto Interamericano de derechos humanos, 2006.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *Verdad, justicia y reparación: Desafíos para la democracia y la convivencia social*. Bogotá, Colombia: Instituto Interamericano de derechos humanos, 2006.

JARAMILLO, Carlos Eduardo. *El tratado del Wisconsin*. Noviembre 21 de 1902. Credencial Historia, Bogotá, n. 117, setiembre, 1999.

KERBER, Guillermo et al. *Un grito de Dios: verdad, justicia y reparación!* Bogotá, Colombia: Red EcuMénica de Colombia, 2005.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIÉVANO AGUIRE, Indalecio. *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 1964.

LOZANO GUILLÉN, Carlos A. *Guerra o paz en Colombia? Cincuenta años de un conflicto sin solución*. Bogotá: Izquierda viva, 2006.

MARULANDA VELEZ, Manuel. *Cuadernos de campaña*. 1973.

MOLANO, Alfredo. *Siguiendo el corte: relatos de guerra y de tierras*. Bogotá: Ancora, 2006.

PADILLA BALLESTEROS, Elías. *La memoria y el olvido: detenidos desaparecidos en Chile*. Santiago: Orígenes, 1995.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio: estudos históricos*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.

SALINAS, Yamile A. *Dinámicas en el mercado de la tierra en Colombia*. Bogotá: Documento elaborado para la Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe Home. 2011.

TOURAINÉ, Alain. *Palavra e sangue*. São Paulo: Unicamp, 1989.

VIANA, Nildo. *Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social*. In: *memórias e linguagens*. Espaço Plural, ano 6, n. 14, 1 sem. 2006. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/saber>>. Acesso em: 13 Mai. 2011.

VIOLA, Solon Eduardo A. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

WASSERMAN, Claudia et al. *Ditaduras militares na América Latina*. Porto Alegre, UFRGS. 2004.

ACTA de Constitución del Movimiento Nacional de Víctimas Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad y Violaciones a los Derechos Humanos. In: <<http://www.movimientodevictimas.org/index.php>>, Asesado el 12 de sep. 2011.

A CONCENTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO E OS DESAFIOS PARA OS DIREITOS HUMANOS

Diego Airoso da Motta¹

Marina Zoppas de Albuquerque²

Resumo: A presente comunicação se propõe a discutir – partindo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, em seu eixo Educação e Mídia – as perspectivas de efetivação da cidadania, da democracia e dos direitos humanos, em um cenário marcado pela presença de um poder midiático hegemônico. Parte-se da pressuposição de que as relações de comunicação, sendo sempre, de modo indesejável, relações de poder, se caracterizariam pela tentativa de naturalização de uma ordem marcadamente hegemônica, não distributiva, antidemocrática, baseada na concentração dos mecanismos de produção e disseminação da informação. Dessa forma, as mídias tradicionais tenderiam a dificultar a realização dos direitos humanos como oriente civilizatório – sobretudo pela peculiar articulação que estes produzem entre as dimensões da liberdade (de expressão, ainda que sua invocação não deva ser irrestrita frente às individualidades) e da igualdade (de acesso à informação, independente do jogo político e econômico a controlar a propriedade dos meios físicos de sua produção). Perguntamo-nos se, constituídos como cidadãos/públicos, somos capazes de não delegar a essas mídias nosso direito de comunicação e informação e constituir, também, um espaço estratégico para a construção de uma sociedade democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Mídia, Democracia.

¹ Graduado e mestrando em Ciências Sociais (PPGCS) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: diegoairoso@yahoo.com.br.

² Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas e mestranda em Ciências da Comunicação (PPGCOM) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: mzalbuquerque@yahoo.com.br.

Ambientando a discussão

Como transportador dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade – pilares morais do modelo civilizatório ocidental – e pressuposto para a edificação de uma sociedade baseada na alteridade, o respeito aos direitos humanos, em sua integridade, só poderá ser um horizonte alcançável na medida em que seu universo conceitual e axiológico for conhecido e incorporado na visão de mundo e nas ações cotidianas, a fim de que se possam produzir elementos de desconstrução de certos discursos que, ao fim e ao cabo, visam a obstar a possibilidade de uma sociedade de bem-estar³ universalmente garantido a todos.

Por vezes, entretanto, a forma como a mídia – concentradora de poder⁴ e consonante aos interesses do capital – demonstra agir diante dessa situação, por vezes disseminando valores contrários aos princípios e às garantias humanistas historicamente conquistados, parece atender aos anseios daqueles que pretendem tão-somente a manutenção do quadro atual de mazelas sociais, dominação política e imposição de interesses econômicos particularistas. Por conta disso, o posicionamento crítico de muitos profissionais da comunicação pode ser limitado pela força do dinheiro ou vinculação ao poder político, que se fazem presentes nas orientações editoriais hierarquicamente impostas em certos veículos de comunicação (NOVAES, 1989).

³ Bem-estar, aqui, tem uma das acepções apontadas por Williams (2007, p. 63): “A palavra foi empregada comumente a partir do S14 [século XIV] para indicar felicidade ou prosperidade”.

⁴ A respeito das formas como se dá a concentração da mídia brasileira, Guareschi e Biz (2005) falam da ocorrência da propriedade cruzada, isto é, o controle de várias formas comerciais de mídia por um mesmo grupo empresarial. Novaes (1989, p. 44), por sua vez, trata da necessidade de democratização da informação no país: “[...] a sociedade e cada indivíduo sabem, por algum caminho, que a igualdade na oportunidade de acesso à informação é um pressuposto da democracia. Só pode haver democracia verdadeira se todos os indivíduos, todos os cidadãos, tiverem igual oportunidade de acesso à informação”.

Contudo, a mesma mídia que contribui para esse quadro aviltante é uma potencial ferramenta para sua superação, pelo alcance e poder de divulgação e persuasão que detém, com suas tecnologias potenciais de democratização da informação, em termos de sua elaboração e disseminação. Ao tratar das relações entre o progresso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a ampliação da democracia, o relatório “Indicadores de desenvolvimento da mídia: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação”, publicado pela Unesco em 2010, destaca que “o avanço dessa revolução das comunicações é irregular dentro e entre os países, de modo que novas plataformas de comunicação podem ser usadas tanto para oprimir como para *libertar*” (p. 3, grifo nosso). García-Canclini (1996; 1997) alerta para a necessidade de se compreender a importância da mídia nos embates entre os grupos políticos e como ela pode ser usada pelas forças progressistas em suas lutas pela modificação do quadro socioeconômico atual.

É importante dizer que um dos eixos orientadores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), já em sua segunda versão, produzida no âmbito do Governo Federal brasileiro em 2006, é exatamente “Educação e Mídia”. Segundo o documento, a mídia, como espaço de “intensos embates políticos e ideológicos”, tem como potência, ao mesmo tempo, construir e reproduzir visões de mundo ou criar e consolidar um senso comum acrítico, mas também constituir-se em local “estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social” (2007, p. 53). Nesse contexto, as mídias impressas e eletrônicas se apresentam como ferramentas indispensáveis à consolidação dos direitos humanos.

Tem-se, então, um contexto em que: a) o conceito de direitos humanos, tributário da busca pela dignidade humana e ampliação e efetivação da democracia, é seguidamente adulterado para servir de base ideológica à dominação e atender a interesses particulares escusos, e (b) os avanços geométricos da comunicação,

se bem utilizados, podem fornecer condições propícias ao esclarecimento crítico da sociedade sobre as causas, condições e meios de discussão de soluções sobre as violações de direitos humanos. A mídia contraditoriamente se desenvolve materialmente e amplia seu potencial de interligação e troca cultural entre diferentes povos, ainda que de forma desigual, ao mesmo tempo em que acaba por ser instrumentalizada para atender a interesses de dominação.

Tal estado de coisas se processa justamente num momento histórico em que cada vez mais se explicita a relevância do campo da comunicação e da informação na produção e reprodução da Sociedade em Rede anunciada por Castells (1999)⁵ num processo referido por Thompson (1995, p. 21) como a “mediação da cultura moderna”⁶. Além disso, tanto na academia quanto no meio político e social-organizado se reconhece a urgência dos direitos humanos não só como remédio para equilibrar as tensas relações de poder próprias de nosso espaço-tempo, mas, mais do que isso, para se constituir, *de fato*, no paradigma basilar de nossa organização social.

⁵ Para Castells (1999, p. 497), “como tendência histórica, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. O autor vai dizer ainda que “as conexões que ligam as redes (por exemplo, fluxos financeiros assumindo o controle de impérios da mídia que influenciam os processos políticos) representam os instrumentos privilegiados do poder. Assim, os conectores são os detentores do poder” (CASTELLS, 1999, p. 498-499).

⁶ Thompson (1995, p. 21) vai dizer que o processo de mediação da cultura moderna é aquele em que a mídia, por meio de redes institucionalizadas de comunicação, torna os bens simbólicos mercantilizados, mas também os fatos políticos e as atividades culturais realizadas em qualquer ponto do planeta acessíveis a um número cada vez maior de pessoas, tornando sua experiência cotidiana “cada vez mais mediada por sistemas técnicos de produção e transmissão simbólica”.

Com base nessas assertivas, propõe-se a discussão sobre as formas como a cidadania, a democracia e os direitos humanos⁷ podem se efetivar a partir da constituição de linhas de fuga a essa realidade baseada na concentração de poder sobre a informação e comunicação, o que limita a publicização das demandas sociais pelos próprios demandantes e conseqüentemente estrangula a possibilidade de sua solução democraticamente elaborada.

A mídia e os direitos humanos

A mídia como ferramenta de poder

A mídia e suas corporações, tornadas geradoras de lucros como parte daquilo que, com base no pensamento formulado pelos frankfurtianos nos anos 1940, se convencionou chamar de indústria cultural, fazem circular dinheiro e poder em escalas local e global. Diferentemente de outros ramos do negócio capitalista, a mídia não só vende seu “produto” – os espaços de publicidade, os exemplares de revistas e jornais, os *banners* dos sites de internet, entre outros – como ainda tenta forjar subjetividades e busca em grande medida direcionar os desejos para a reprodução da ordem sócio-econômica vigente: “O mundo inteiro é forçado a pensar pelo filtro da indústria cultural” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 118). Bourdieu (1989), por sua vez, discorre sobre a “ordem” intimamente ligada ao poder, enfatizando o papel da classe

⁷ Com base em Melo (2010), é possível – de forma didática, embora simplista – distinguir entre (a) direitos humanos, como aqueles de caráter abstrato e universal que atribuem a todos os seres humanos, pelo simples fato de o serem, uma condição de proteção e realização da dignidade humana; (b) direitos fundamentais, como o rol de direitos humanos que a constituição política de cada Estado-nação positiva em seu ordenamento jurídico, como a estrutura formal de garantias basilares a serem asseguradas a seus cidadãos; (c) cidadania, como a condição político-jurídico-legal de gozo e reivindicação destes direitos por parte da população perante o Estado-nação a que estejam vinculados (por naturalidade ou parentela) e que lhes deve garantir tais direitos.

dominante na manutenção desta ordem e, por extensão, deste poder. Afirma que, a partir da cultura, tal classe desmobiliza as outras e o faz de modo que a legitima ao mesmo tempo em que deslegitima todas as outras culturas, considerando-as subculturas pelo fato de se distanciarem da sua, dominante. Este processo se legitima a partir do poder dito simbólico, o que significa que, para Bourdieu (1989), os símbolos agem como instrumentos de integração, contribuindo para a reprodução da ordem social, com ênfase às relações de comunicação, que segundo o autor, são sempre relações de poder.

Nessa perspectiva, o poder, especialmente o poder econômico – o capital, acaba por ter nos meios midiáticos sua expressão simbólica mais contundente. É por eles que a força do dinheiro passa da dominação à hegemonia, de acordo com a conceituação gramsciana. A indústria cultural – a despeito das limitações que a individualidade e a diversidade dos públicos lhes impõe (e às quais ela não é alheia), enche seus cofres enquanto participa na elaboração da agenda da sociedade.

Os direitos humanos particularizados, a cidadania no consumo e o esvaziamento do Estado

Em outro movimento, os direitos humanos e suas lutas caracterizam um espaço de busca da dignidade humana que é, em sua essência, um entrave à manutenção desse quadro hegemônico. Isso porque o abismo social, econômico e político a que os interesses do capital, condensados no *slogan* do “progresso”, sujeitaram a imensa parte da humanidade, e que lhe serve de suporte material, é uma das causas mais marcantes das violações e ofensas aos preceitos humanistas arduamente conquistados (DUPAS, 2009). As desigualdades sociais, a disseminação da violência como meio de resolução dos conflitos, a tentativa de esvaziamento da força da sociedade civil, a exploração predatória do meio ambiente e a desumanização da esfera do trabalho atentam diretamente contra os direitos humanos e colocam à prova seu

caráter universal e indivisível, já que o acesso aos melhoramentos materiais e políticos produzidos pela humanidade se dá para alguns em detrimento da qualidade de vida de muitos: “para os subalternizados os direitos humanos sempre foram – e continuam sendo – negados, pois tais parcelas da população vêm, ao longo de nossa história, sendo produzidas como não humanas” (COIMBRA, 2008/2009, p. 30). Em nosso tempo essa dinâmica permanece, mas com outra face: “Todos são cidadãos livres, iguais e de direitos, desde que tenham, e mais do que nunca hoje, poder de consumo” (COIMBRA, 2008/2009, p. 30).

Na mesma trilha, García-Canclini (1996) fala sobre os processos socioculturais, característica da transição entre os séculos XX e XXI, que levam a determinadas conexões entre o exercício da cidadania e a capacidade de consumir dos indivíduos. Nesse sentido, o autor destaca o papel dos meios de comunicação de massa, que por vezes aparentam cumprir a função, antes exclusiva do Estado, de atender às necessidades e expectativas da população. Há assim um deslocamento da prática política antes ocorrida em espaços públicos tradicionais de discussão democrática (como partidos, sindicatos etc.) para a esfera da mídia – o meio que produz e supostamente concretiza o atendimento dessas necessidades no contexto em que a cidadania e o consumo se confundem.

Nessa perspectiva, ser cidadão não é apenas ter seus direitos reconhecidos pela estrutura do Estado, mas, também, nas práticas sociais e culturais que dão sentido e satisfação às necessidades. Garcia-Canclini (1996) estabelece essa relação com os meios de comunicação e reconhece que há a constituição de outro público, onde as opiniões são tão diversas e dissonantes como em qualquer mercado, justificando uma concepção de democracia da cidadania. Nessa proposta, cidadania passa a ser compreendida a partir do poder simbólico estabelecido em torno de um determinado projeto de democratização; esta reconfiguração se dá na redução do significado do coletivo e em sua substituição por uma interpretação individualista. O exercício da cidadania está na cultura do

consumo, inclusive para os mais excluídos, onde “ser un ciudadano pasa a significar una integración individual al mercado, como consumidor y como productor” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 403). Adquire-se, assim, uma cidadania que previne ou silencia entre os excluídos a mobilização e a militância política. As perspectivas de avanço político se veem diminuídas e o Estado não tem mais o papel de garantidor de direitos. Em outras palavras, as esferas de negociação e conflito, para fazer valer direitos individuais e coletivos, não são mais respaldadas no Estado. Nesse sentido, Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) apontam para a apropriação do Estado na ideia de participação cidadã, vista como uma confluência entre um projeto de implementação de políticas e ajustes liberais e um projeto participativo de consolidação da democracia. Esta estratégia se caracteriza pelo rearranjo do Estado e pela redução de suas responsabilidades, num progressivo desaparecimento da garantia dos direitos. A perversidade dessa apropriação do Estado se dá, pois, em ambos os projetos – participação cidadã e implantação de políticas liberais – que requerem uma sociedade civil ativa e proativa, mas desde que essa iniciativa se efetive tão-somente em termos de participação eleitoral e consumo.

Os direitos humanos entre o ideal emancipatório e a prática instrumentalizante

No plano macro, essa dinâmica, ambientada na dimensão da economia política, constitui um determinado modo de poder difuso, mas eventualmente manifesto sob a forma de ações que expressam uma visão de mundo baseada na expansão do capital e que, para reproduzir-se, instrumentaliza os direitos humanos. É assim que, mesmo violando-os sistematicamente, este poder cinicamente não nega a necessidade dos direitos humanos, dizendo, aliás, defendê-los. As grandes potências, capitaneadas pelos EUA, ainda maior força militar e econômica do planeta, fazem guerras e promovem a morte, em sua autoatribuída missão civilizadora, dizendo levar os direitos humanos e a democracia como sua metodologia política a

todos os povos, “como um princípio ideológico e cultural capaz de servir de parâmetro de regulação social” (VIOLA, 2007, p. 44).

No Brasil, também se visualiza a constituição de um hiato entre uma concepção emancipatória idealizada dos direitos humanos e práticas discursivas que caminham em sentido contrário. Mesmo com uma sociedade civil atuante e com a sequência de dois governos federais (Governo Lula – 2003-2010 e Governo Dilma – 2011-2014) que se caracterizam pela tentativa de implantação de políticas públicas na área dos direitos humanos – especialmente os sociais –, são gritantes as dificuldades de efetivação e ampliação das garantias que esses direitos visam a assegurar. Em boa parte, essa realidade se fundamenta na sistemática incompreensão do que de fato são os direitos humanos, aos quais o senso comum ainda atribui uma noção deformada: é tida por algo que serve a bandidos, discurso que gradualmente passa a ser menos presente na discussão pública, não pelo abandono de seus (in)fundamentos particularizantes, mas sim, por sua substituição por versões mais requintadas, como a que se condensa na expressão “direitos humanos para humanos direitos”.

A mídia acaba tendo papel imprescindível na reprodução dessa conjuntura de “manuseio retórico dos direitos humanos” (FONSECA, 2009, p. 264) e reprodução de valores caros à dominação. Da mesma forma, porém, nela pode estar uma importante possibilidade de alteração estrutural do quadro a que estamos sujeitos, disseminando entre os povos uma cultura de paz, justiça social e protagonismo político baseada no ideário humanista e em suas aspirações emancipatórias.

A parcialização das pautas e o papel do público

A parcialização das pautas midiáticas como forma de alinhamento a interesses particulares, facilitada pela concentração de poder nos meios de comunicação, não é novidade na crítica à comunicação social brasileira. Em palestra proferida ainda em 1988, Novaes (1989), jornalista brasileiro de larga experiência

profissional dentro de veículos de comunicação regionais e nacionais, fala sobre as possibilidades de manipulação editorial das informações, uma vez que o proprietário de um veículo de comunicação tem o poder de vida e morte sobre as notícias a serem publicadas. Sobre isso, diz ainda Novaes (1989, p. 75): “Ainda e sempre, é o mesmo problema; informação é poder: informação controlada é poder fechado, concentrado, em benefício de uns poucos (países ou pessoas)”.

Em artigo amplamente divulgado em *sites* e *blogs* na internet, Rolim (2010) revela precisamente a possibilidade de que essa parcialização da informação se dê sobre o tema dos direitos humanos, ao tratar da repercussão negativa do lançamento do 3.º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III) na mídia nacional em relação a determinados pontos que, já estando presentes nos dois programas anteriores, não haviam produzido, então, a mesma reação. Da mídia eletrônica à imprensa, editoriais, colunas, debates e reportagens foram produzidos, amplificando os termos da polêmica, o que em certo sentido promoveu o tema dos direitos humanos a um alcance talvez inédito até o momento. Contudo, se por um lado, a pretensão era desqualificar o programa, a partir de algumas de suas propostas, por outro se produziu um contexto de discussão pública de significativa validade, a despeito do corporativismo, do particularismo e de um falso moralismo presentes nos argumentos contrários ao PNDH III (PINHEIRO, 2010).

Esse acontecimento, de dimensões políticas, sociais e especialmente midiáticas, nos permite ainda levantar a questão do papel do público – ou dos públicos – e compreender que estes não são meros receptores de informações, mas sim agem como sujeitos ativos, de acordo com o que nos apresenta Maria Cristina Mata (2001) em sua ponderação acerca de uma “teoria do público”. Tal proposta, segundo MATA (2001, p. 187), não questiona “quem é o público” ou “como se comporta frente aos meios”, mas sim pergunta “o que é o público”. Dessa forma, o público se torna uma experiência cultural, convertida em uma categoria na qual “ser

público no es una mera actividad; es una condición, un modo de existencia de los sujetos o, si se prefiere, un modo específico en que el expresa su socialidad”.

Se, a partir das pesquisas em recepção, como a desenvolvida por Morley (1996), considerarmos a modificação conceitual pela qual passou a noção de *público* – num primeiro momento considerado pelos pensadores como vítima, passivo e abandonado frente às mídias, para audiências que “estaban alertas, activas e listas frente ao televisor, para pescar las connotaciones furtivas, para resistir a las seducciones hegemónicas, y, em general, para desbaratar los ardidés de la ideología” – comprendemos um rearranjo de seu poder e consequentemente do seu papel social.

O espaço público e os meios de comunicação

Antes de seguir na reflexão quanto ao público, entendemos ser necessário trazer à reflexão alguns aspectos acerca da noção de espaço público. É nesse ponto que o conceito habermasiano de *esfera pública* ganha significativa importância. É na esfera pública – que aqui podemos tomar como sinônimo de espaço público – que as demandas privadas e cotidianas, próprias do *mundo da vida*, são tornadas públicas e postas em diálogo entre si e com o *sistema*, especialmente o Estado, mas também o mercado (HABERMAS, 1984; 1988). Nesse contexto, é patente a importância dos meios de comunicação como constituintes dessa esfera pública⁸, que evidentemente não se reduz a eles, mas que os tem como elemento fundamental, haja vista seu papel de impulsionar ações e reflexões acerca dos processos de participação que se configuram fora dele, por meio de manifestações dos atores na sociedade.

⁸ Em suas reflexões iniciais, Habermas faz importante referência aos meios de comunicação como constituintes da esfera pública, embora em escritos posteriores o autor tenha se furtado a essa consideração (THOMPSON, 1995).

Nessa discussão nos apoiamos ainda em Ferry (1992) e Cheresky (2006) e o modo como o espaço público contemporâneo é tratado por esses autores. Para Ferry (1992), no processo de comunicação entre as diversas sociedades civis, territorialmente definidas, elas se atravessam umas nas outras, tornando-se possível a comunicação entre as distintas sociedades em si. Cheresky (2006) fala de um espaço público como uma arena de conformação de identidades coletivas na qual intervêm atores que buscam configurações de opiniões, usando em escalas variadas os meios de comunicação e outros recursos. Para que a cidadania colabore, forme opiniões e defina interesses, o espaço público precisa ser enriquecido por todos, principalmente por aqueles que têm a função de atuar nele de modo regular.

Os meios de comunicação e o exercício da cidadania

Para retomar a questão da cidadania e da comunicação, mesmo havendo certa ambivalência nessa relação, Garretón (1995) afirma que os meios de comunicação se colocam como instrumentos que expressam o mote da cidadania, podendo controlar diversas formas de poder, exercendo pressão sobre as práticas cidadãs, mas também ilusoriamente substituindo os campos que não tem acesso a tal exercício⁹.

Contudo, enquanto referência dessas atividades, os meios de comunicação seriam um exemplo de um novo âmbito para a participação, um espaço cidadão que ainda não apresenta configurações definidas, não se tendo clareza quanto à forma de exercer cidadania frente a essa possibilidade. Assim pode-se dizer que os meios de comunicação possibilitariam debates sobre a cidadania e os direitos humanos a outros campos que não os seus e poderiam estabelecer limites e controles no lugar que lhe é próprio.

⁹ Um exemplo disso são alguns *spots* institucionais veiculados pela TV Globo que usam slogans como “Cidadania, a gente vê por aqui” ou “Cidadania, a gente se liga em você” para situar o que a empresa considera uma ação cidadã.

A informação é ponto-chave no processo comunicativo, sendo importante para a ampliação de uma cultura em e para os direitos humanos e para o recurso da cidadania. O modo como a informação é elaborada poderá contribuir, ou não, na constituição de movimentos e práticas.

Mata (2001) aponta para a centralidade dos meios de comunicação na vida cotidiana dos indivíduos enquanto públicos¹⁰, já que aqueles contribuem para o modo como estes se reconhecem e atuam nas sociedades midiáticas. Esses públicos dos meios massivos devem ser considerados como uma nova formação social. Há uma passagem tensa da condição de públicos dos meios para a condição cidadã. É possível ainda dizer que este processo está associado ao próprio exercício cidadão e ao compromisso do sujeito com a “coisa pública”, ou seja, o compromisso em participar da construção coletiva de projetos sociais.

Huergo (2005) compreende o cidadão, formado a partir da sociedade da informação, tendendo a incorporar uma identidade do mercado, que articula os interesses das grandes empresas, vinculados aos grandes meios, o que leva o autor a questionar as práticas comunicacionais populares e uma possível participação na construção hegemônica da sociedade – exemplo disso seria a reprodução dos discursos circulantes nas mídias já estabelecidas em mídias consideradas alternativas.

Entendemos que a comunicação midiática não é a única fonte para se buscar e ter acesso a esse bem simbólico, e que é importante ter em mente que as informações oferecidas pelas mídias estão diretamente ligadas a relações de poder, domínios e lógicas, interferindo e determinando modos de produção. Porém, para relacionar espaço público, cidadania e comunicação, é

¹⁰ Reafirmamos que compreendemos o conceito de receptor não apenas como destinatário. Implica na atuação do sujeito – produtor. Nesse sentido, altera-se a postura dos indivíduos diante dos produtos culturais e dos grupos sociais, transformando-se em cidadãos.

importante refletir sobre as transformações pelas quais essas instâncias passaram com o uso da internet. Não só a forma de se comunicar mudou, mas a compreensão de cidadania e os modos de exercê-la em um espaço público também têm se alterado.

A sociedade midiaticizada e o uso das tecnologias atravessam o espaço público com mais ou menos intensidade e variando o seu papel. Esse atravessamento é muito mais veemente e apresenta maior poder de configuração, porém não exclui conformações tradicionais, como as ruas que ainda se mantêm como espaço ativo de embates e reivindicações. É parte da cadeia de elementos culturais, políticos e sociais relacionados às necessidades da sociedade. Exemplo disso é o movimento Massa Crítica, quando ocupou as ruas de Porto Alegre numa “celebração da bicicleta como meio de transporte”. Ciclistas se reuniram para tomar “as ruas e criar um contraponto aos meios mais estabelecidos de transporte urbano”. Essa manifestação organizou-se através das redes sociais na internet e, segundo o blog do coletivo, “não tem representantes, porta-vozes, nem líderes. Ela [a Massa Crítica] não tem uma voz. Ela tem tantas vozes quanto participantes. Cada um é livre para levar a manifestação ou a reivindicação que quiser”. Porém, o fato do modo de propagação de informações ser mais rápido via internet não significa que as mobilizações tenham maior êxito ou que as demandas sejam atendidas com maior facilidade. Algumas vezes o que ocorre é justamente o inverso: pela ausência dos procedimentos tradicionais, muitas pessoas deixam de participar.

A comunicação e as tecnologias são importantes num cenário de ação conjunta na constituição da cena política. Para se fazer visível é fundamental estar presente nesses espaços, principalmente quando essa relação traz à pauta os direitos humanos que, no nosso entendimento, têm uma relação com o mundo e com a vida e uma dimensão cultural de sociedade que busca mais justiça social, respeito às alteridades e equidade.

Considerações finais

As linhas acima nos permitem levantar alguns pontos sobre os quais caberia uma mais detida discussão, que, no entanto, não encontra espaço suficiente nesta comunicação, dada a complexidade que pode alcançar. Contudo, não é possível deixarmos de fazer alguns breves apontamentos sobre alguns tópicos que nos parecem indesejáveis.

Ganha um aspecto cada vez mais sombrio a teimosa característica da mídia corporativa mundial e, em termos de nosso interesse, brasileira de deitar na cama da concentração de poder. No caso do Brasil, as grandes empresas, basicamente constituídas como redes de rádio e televisão, centralizam não só o poder econômico como a produção do conteúdo que irradiam. Os espaços locais nas grades de programação tendem a ficar cada vez mais escassos, ajudando a aumentar as disparidades regionais em termos de influência cultural e capacidade de formação de áreas econômicas mais autônomas e sustentáveis, uma vez que os espaços publicitários são majoritariamente disponibilizados aos grandes anunciantes em detrimento dos pequenos empreendedores.

Some-se a isso a inércia legal em relação à possibilidade de formar grandes conglomerados de mídia com atuação nas mais diversas formas de comunicação, na chamada propriedade cruzada, do rádio à internet, da editoração ao cinema, da televisão à distribuição fonográfica. O mercado da comunicação, se não se monopoliza, no mínimo se oligopoliza. Com isso, torna-se um mito a ideia de liberdade de expressão, tão afirmativamente cara às democracias e valor de primeira grandeza no rol das lutas históricas por direitos humanos em desfavor da opressão dos poderes constituídos, mas que esbarra na falta de acesso da sociedade aos meios de produção da informação e da cultura de massa, conformando aquilo que poderíamos chamara de “um tiro no pé”.

No entanto, embora de uma maneira geral equivocadamente utilizada, os meios de comunicação permanecem sendo potencialmente *meios de comunicação*. As possibilidades de levar a

boa informação e o bom conhecimento pelas páginas, monitores, ondas e cabos continuam ali, via de regra em *stand by*, é verdade. Porém, é preciso desenvolver mecanismos de democratização real desses meios, condição primordial para que possam ser tomados como recurso efetivo de educação em direitos humanos. No Brasil, a mobilização da sociedade e a ação no âmbito do Estado – apesar da acanhada vontade política da classe parlamentar em discutir modificações profundas na mecânica de concessões de radiodifusão, entre outros pontos da agenda da comunicação – são imprescindíveis nesse sentido.

A possibilidade de reversão desse quadro, apesar de muitas energias serem direcionadas no sentido oposto, seguidamente tem tido lugar em algumas iniciativas fundamentais. O uso da internet é algo que, apesar de ainda disponível a preços e qualidade não tão democráticos no contexto brasileiro, tem representado uma alternativa à dificuldade de acesso à produção e disseminação de informação. A organização do coletivo Massa Crítica, conforme já referido, e o episódio “Lei da Ficha Limpa”, ocorrido em 2010, demonstra o potencial que a rede mundial de computadores tem de produzir força reivindicatória e fazer aflorar, também sob a forma de pressão popular, a sensibilidade do meio político para as expectativas da sociedade.

Se a mesma possibilidade de mobilização puder ser desenvolvida no âmbito da radiodifusão e da imprensa, em função de seu alcance popular, e voltada à disseminação de valores emancipatórios, corremos sérios riscos de democratizar de fato a sociedade, desverticalizando a cultura, promovendo o protagonismo político, reduzindo as disparidades sociais e regionais e efetivamente realizando os direitos humanos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2004. 52 p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617 p.

COIMBRA, Cecília. Direitos de quais humanos? *Direito e Avesso*, Porto Alegre, ano 8, n. 17, dez. 2008 a jan. 2009. p. 30-31.

CHERESKY, Isidoro. La ciudadanía y la democracia inmediata. In: _____. (Comp.). *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2006. p. 61-108.

DAGNINO, Evelina. Concepciones de la ciudadanía em Brasil: proyectos políticos em disputa. In: FERRY, Jean-Marc; WOLTON, Dominique y otros. *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa, 1992.

_____. OLVERA, Alberto J.; PANFICHI, Aldo. *La Disputa por la Construcción Democrática en América Latina*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006. 536 p.

DUPAS, Gilberto. O conceito hegemônico do progresso e os direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). *Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão*. Rio de Janeiro: Forense universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: SEDH, 2009. p. 264-282.

FERRY, Jean Marc. Las transformaciones de la publicidad política. In: FERRY, Jean-Marc; WOLTON, Dominique y otros. *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 13-27.

FONSECA, Paulo Henriques da. Direitos humanos dos pobres: entre a violação e a exclusão. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). *Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão*. Rio de Janeiro: Forense universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: SEDH, 2009. p. 264-282.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. *Cultura y política: del divorcio al espectáculo*. In: *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, 1997. p. 47-64.

GARRETÓN, Manuel. *Democracia, ciudadanía y medios de comunicación: um marco general*. In: ALFARO, María. *Los medios: nuevas plazas para la democracia*. Lima: Calandria, 1995.

_____. *La transformación de la acción colectiva em América Latina*. *Revista de la CEPAL*. n. 76, p. 7-24, 2002.

_____. Manuel Antonio. *Sociedad civil y ciudadanía em la problemática latinoamericana actual*. CHERESKY, Isidoro (Comps.). *Ciudadanía, sociedad y participación política*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 2006. p. 45-60.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia e Democracia*. 2 ed. Porto Alegre: P. G./O.B, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 397 p.

_____. *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Madri: Taurus, 1988. 618 p.

HOPENHARY, Martín. *América Latina desigual y descentralizada*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

HUERGO, Jorge. *Reflexiones sobre la formación ciudadana em la sociedad de la información*. In: *Democracia y cidadania em la sociedad de la información: desafios y articulaciones regionales*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información – UNC, 2005.

INDICADORES de desenvolvimento da mídia: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação. Brasília: UNESCO, 2010. 80 p.

MATA, Maria Cristina. Interrogaciones sobre el público. In: LOPES, Maria Immacolata; FUENTES NAVARRO, Raúl (Comps.). *Comunicación, campo y objecto de estudio*. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. México: Iteso, 2001.

_____. Comunicação, cidadania poder. Pistas para pensar su articulación. *Diálogos de la comunicación*. Lima, n. 64, p. 65-76, 2002.

_____. et al. *Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa*. Córdoba: Centro de Competência em Comunicação para América Latina, 2005.

_____. Comunicação y ciudadanía: problemas teóricos e políticos de su articulación. *Fronteiras – Estudos Midiáticos*. São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, jan.-abr. 2006.

_____. CÓRDOBA, Liliana. Cidadania, informação y acción coletiva: variaciones em torno a un vínculo. *Anales do Primer Congresso Nacional Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales*. Buenos Aires, mar. 2009.

MELO, Milena Peters. Direitos humanos e cidadania. In: LUNARDI, Giovani; SECCO, Márcio (Orgs.). *Fundamentação filosófica dos Direitos Humanos*. Florianópolis: Edufsc, 2010, p. 175-217.

MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

NOVAES, Washington. *A quem pertence a informação?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Testemunhos: o que é o PNDH-3 para você? *Revista Direitos Humanos*, Brasília, n. 5, p. 10-11, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.portalmemoriasreveladas.arquivo.nacional.gov.br/media/revistadh5.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2010.

ROLIM, Marcos. *O jornalismo derrotado*. Observatório da Imprensa. Não paginado. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=572CID003>>. Acesso em 19 dez. 2010.

SOBRE a Massa Crítica de POA. Disponível em: <http://massa.criticapoa.wordpress.com>, Acesso em 14 de setembro de 2011.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 427 p.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos Humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Unisinos, 2007. 220 p.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007. 464 p.

**A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL E OS LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A RESPONSABILIZAÇÃO JURÍDICA DOS
AGENTES VIOLADORES DE DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DOS
ARGUMENTOS POLÍTICO-SOCIAIS DA ADPF 153**

Cassiano Gedoz

Em 21 de outubro de 2008, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) protocolou no Supremo Tribunal Federal uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 153), na qual questionava a interpretação consolidada do artigo 1º do parágrafo 1º da Lei de Anistia nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Na interpretação que se questiona, a anistia caracteriza-se por ser recíproca, estando anistiados, portanto, também, os representantes do Estado brasileiro que cometeram crimes de tortura, morte e desaparecimento de pessoas durante o período da Ditadura Militar (1964-1985).

O desfecho da ADPF 153 deu-se a 28 e 29 de abril de 2010, com a votação em plenário, na qual sete ministros do Supremo votaram contra, e dois a favor da proposição da OAB, ficando a lei de 1979 inalterada para os efeitos requeridos, quais sejam, entre eles, a possibilidade de julgamento dos crimes perpetrados durante o regime de exceção.

Contemplar a ADPF 153 de uma análise histórica implica em reconhecer tacitamente que não somente questões jurídicas conformam o processo, mas para além dos horizontes do Direito, interesses político-sociais (conflitantes, muitas vezes) podem ser fatores determinantes, em grande medida, da representação jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil.

Entretanto, as questões político-sociais da anistia, por si só, são bastante complexas. E, quando conjugadas com as diferentes instituições envolvidas (OAB, STF – para citar somente essas),

tornam o estudo mais extenso do que o espaço do qual aqui dispomos. Por isso, partimos da premissa básica que diferentes instituições têm diferentes interesses, e nos focamos em uma instituição em especial: no caso, a proponente da ação. Decidimos fazer isso, então, a partir de uma análise do texto da Arguição protocolada no STF em outubro de 2008.

A Arguição divide-se em quatro partes, a saber: *Dispositivo legal questionado*; *Cabimento da presente demanda*; *Inépcia jurídica da interpretação questionada da Lei nº 6.683/79*; *Preceitos fundamentais violados pela interpretação questionada da Lei nº 6.683/79*¹. A petição é assinada pelos advogados Fabio Konder Comparato e Maurício Gentil Monteiro.

Na primeira parte, *Dispositivo legal questionado*, encontra-se a descrição do objeto da ação, o parágrafo 1º do artigo 1º da Lei da Anistia:

Art. 1º – É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

¹ Conforme: BRASIL. Lei nº 9.882, de 03 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o processo e julgamento da arguição de descumprimento de preceito fundamental. Segundo informações do STF, de 1993 a 2010 foram distribuídas 219 ADPF's, sendo que 83 delas ainda não foram julgadas. Cinco Arguições foram propostas pela OAB. Disponível em www.stf.jus.br. Acesso em 04 fev. 2011.

§1º – Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.² (grifos no original).

Na Arguição, a OAB defende que os crimes praticados pelos agentes públicos do regime militar são crimes comuns, e não crimes políticos ou conexos com estes. Nessa linha de interpretação sugerida, os perpetradores que pertenciam ao aparato estatal durante o regime de exceção não estariam anistiados, e poderiam assim, ser julgados. Não é nosso interesse aqui a análise do mérito – que são os crimes políticos e conexos com estes, avaliado pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2010. O nosso objeto está no item seguinte da Arguição.

O segundo ponto, *Cabimento da demanda*, subdivide-se em quatro partes: *Pressupostos para o cabimento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental Incidental*; *Relevância do fundamento da controvérsia constitucional sobre Lei Federal anterior à Constituição*; *Ato do Poder Público – Lei ou ato normativo – o Controle Abstrato*; *Lesão a preceito fundamental*.

No primeiro item do Cabimento da demanda, *Pressupostos para o cabimento da ADPF incidental*, a OAB diz que a “doutrina” extrai da Lei 9.9882/99, dois tipos de ADPF’s, autônoma e incidental. A ADPF 153, segundo citação no texto da Arguição, seria incidental, pois:

Seus outros requisitos, que são mais numerosos que os da arguição autônoma, incluem, além da subsidiariedade e da ameaça ou lesão a preceito fundamental, a necessidade de que (i) seja relevante o fundamento da controvérsia constitucional e (ii) se trate de lei ou ato normativo – e não qualquer ato do Poder Público (BARROSO *apud* OAB, p. 02, grifos no original).

² OAB, Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 153, p. 02, citando: BRASIL. Lei 6.683/79, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências.

A Relevância do fundamento da controvérsia constitucional é o segundo item do Cabimento da demanda. Mas antes dele, vejamos o terceiro e quarto itens. No terceiro ponto, *Ato do Poder Público – Lei ou Ato Normativo – o Controle Abstrato*, expõe-se que o questionamento se dá a uma Lei ou ato normativo (OAB, p. 08). A OAB ressalta ainda que o “remédio judicial”, referindo-se a lacuna jurídica regulamentada pela Lei da ADPF foi extraído da doutrina do direito germânico (*ibidem*).

Em *Lesão a preceito fundamental*, a OAB diz que “a interpretação, segundo a qual a norma questionada concedeu anistia a vários agentes públicos responsáveis, entre outras violências, pela prática de homicídio, desaparecimento forçado, tortura e abusos sexuais contra opositores políticos viola frontalmente diversos preceitos fundamentais da Constituição (...)” (p. 08, grifos no original).

Dentro do segundo ponto, entretanto, o item mais importante é a *Relevância do fundamento da controvérsia*, onde cita-se o então “debate público acerca da extensão da Lei 6.633/79” que, segundo a tese apresentada, demonstra uma “notória controvérsia constitucional surgida a respeito do âmbito de aplicação desse diploma legal (...)” (OAB, p. 03).

Ao debate referido acima fizeram vozes, citados pela OAB em seu texto: o presidente da Comissão de Anistia, Paulo Abrão, o juiz espanhol Baltazar Garzón, Thiago Bottino do Amaral, Carlos Veloso, Nelson Jobim, Paulo Vanucchi, Tarso Genro, então Ministro da Justiça.

Houve repercussão desse debate pela imprensa em função de uma Audiência Pública, organizada pelo Ministério da Justiça, juntamente com a Comissão de Anistia, e outras entidades, sobre a Lei de Anistia, no dia 31 de julho de 2008, sob o título “Limites e Possibilidades para a Responsabilização Jurídica dos Agentes Violadores de Direitos Humanos durante o Estado de Exceção no

Brasil”³. Segundo Maria Celina D’Araujo (2010, p. 148), alguns dias antes dessa Audiência, em 15 de maio daquele ano, o então ministro da Justiça, Tarso Genro, participou de um evento para lançar o Memorial da Anistia. A Ordem dos Advogados do Brasil se fazia presente nesse evento através de seu então presidente, Cezar Britto. Após a manifestação de Tarso Genro a favor da possibilidade de julgamento dos torturadores e da abertura dos arquivos da ditadura, o presidente da Ordem também falou no mesmo sentido: “Para que eu perdoe, preciso saber o que estou perdendo. Por isso insistimos que anistia não é amnésia. Temos que saber efetivamente o que aconteceu.” (*idem*, p. 149). Em seguida, a autora afirma que após a realização do evento no Ministério da Justiça, e de sua repercussão junto às Forças Armadas, o ministro da Justiça e o ministro dos Direitos Humanos, Paulo Vannuchi, foram orientados pelo presidente Lula a não se manifestarem publicamente a respeito do assunto. A mesma orientação foi dada aos militares pelo ministro da Defesa, Nelson Jobim (*idem*, p. 154, 155). Entretanto, há no texto da ADPF citações retiradas da imprensa, que demonstram eventuais manifestações:

O presidente da Comissão da Anistia, Paulo Abrão, disse nesta sexta-feira à Folha Online ser favorável ao debate sobre a responsabilização dos crimes de tortura ocorridos no período da ditadura militar. Para Abrão, os crimes de tortura não são políticos e, portanto, não prescreveram, como afirmam alguns contrários à discussão. “Eu acredito que os crimes de tortura não são políticos, portanto não prescreveram”, disse Abrão, ressaltando que sua interpretação é baseada em acordos internacionais e no direito internacional. (OAB, p. 03, grifos no original).

³ Informação disponível no endereço eletrônico do Ministério da Justiça: <http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={0A610346-98AD-4CC0-ABE5-E336B534AC6F}>.

A citação é de uma reportagem veiculada em 08 de agosto de 2008, dias após a realização do evento no Ministério da Justiça. No texto da Arguição, as palavras citadas de Tarso Genro e Paulo Vannuchi sobre a questão, são de outra reportagem, no Estado de São Paulo:

Eu tenho dito que em algum momento o Supremo terá de ser provocado e acho que este momento está chegando. É o momento para saber se a lei de 1979 anistia os torturadores, os estupradores, os assassinatos e os responsáveis por desaparecimentos ou não (...). (OAB, p. 05, grifos no original)⁴.

Parece plausível a hipótese de que Paulo Vannuchi pudesse estar ciente da possibilidade da OAB estar preparando a ADPF na época dessa manifestação. No ano seguinte, em fevereiro de 2009, o ministro dos Direitos Humanos sugeriu, conforme Araujo, que “a sociedade entrasse com processos em massa na Justiça para pressionar o Judiciário a rever a Lei da Anistia” (2010, p. 156). Isso ocorreu, portanto, depois de a OAB ter protocolado a ADPF 153 no Supremo Tribunal Federal.

A declaração de Vannuchi não é voz isolada no governo. O ministro da Justiça, Tarso Genro, já referendou, em discurso, a opinião de que a lei precisa ser revista ou avaliada pelo Judiciário. “Se um agente público invade uma residência na ditadura cumprindo ordem legal, isso é um crime político de um Estado de fato vigente naquele momento. Agora, se esse mesmo agente público prende uma pessoa e a leva para um porão e a tortura, esse crime não é um crime político porque nem a legalidade da ditadura permitia tortura. Mas isso teria que ser uma interpretação do Poder Judiciário”, disse Tarso na semana passada (OAB, p. 05, grifos no original)⁵.

⁴ A reportagem está disponível em <http://www.fessergs.com.br/noticias.php?id=245>. Acesso em 02 de fev. 2011. A data da reportagem é de 23 de junho de 2008.

⁵ *Ibidem*.

Segundo a OAB, “a controvérsia pública sobre o âmbito de aplicação da citada lei tem envolvido, notadamente, o Ministério da Justiça e o Ministério da Defesa (...)” (p. 03). A posição do ministro da Defesa, Nelson Jobim, também é ilustrada na ADPF, no seguinte trecho:

O ex-presidente do Supremo, o jurista Carlos Velloso, também é contrário a uma revisão da lei (...). O ex-presidente do STF e atual ministro da Defesa Nelson Jobim, e o atual decano do STF, ministro Celso de Mello, corroboram a opinião de Velloso (OAB, p. 04).

Na citação em que alude a Nelson Jobim, não há palavras dele próprio. Mas, Araújo destaca algumas de suas citações, veiculadas na imprensa. Segundo ela,

A posição do ministro da Defesa foi francamente favorável aos pleitos dos militares. Criticou “os que preferem olhar só para o passado” e afirmou não haver “qualquer responsabilidade histórica do Exército com relação a isso [tortura]. O Exército continua com seu prestígio nacional intocável”. Para Jobim, a Lei da Anistia “foi autossuficiente”. As alternativas jurídicas para punir torturadores deviam, segundo o ministro, ser examinadas pelo Poder Judiciário, e não pelo Executivo (D’ARAÚJO, 2010, p. 156).

Assim como a OAB, Araújo demonstra “vozes discordantes” (*ibidem*) dentro do governo federal, em relação à revisão da Lei de Anistia de 1979. A OAB entende, na ADPF 153, que o “debate público” de repercussão midiática, pode legitimar juridicamente a proposição: “(...) será relevante a controvérsia quando seu deslinde tiver repercussão geral (...) pela gravidade ou fundamentalidade da tese em discussão, por seu alcance político, econômico, social ou ético (...)” (BARROSO, *apud* OAB, p. 07).

Facilmente é possível notar que, na defesa da revisão da interpretação da Lei de Anistia no sentido de que aos crimes políticos ou conexos não se inclui a tortura, a OAB justifica a repercussão da audiência pública do Ministério da Justiça a partir da controvérsia jurídica, em detrimento de outros momentos em

que a revisão da Lei 6.683/79 esteve em pauta, como ocorreu na Constituinte, em seguida com a promulgação da Lei dos Desaparecidos Políticos, em 1995, e com promulgação da Lei 10.559, de 2002, que regulamentou o artigo 8º das Disposições Transitórias da Constituição e criou a Comissão da Anistia. Fica, portanto, o questionamento dos motivos que levaram a OAB a provocar o Supremo Tribunal Federal neste momento específico.

Em 1988, na promulgação da Constituição, a preocupação com possíveis alterações na Lei da Anistia já era latente. O Exército, sob a chefia então do general Leônidas Pires Gonçalves e do *lobby* do general Oswaldo Pereira Gomes, marcava presença nos trabalhos da Constituinte para garantir que não se emendasse a Lei (MEZAROBBA, 2003, p. 119-129). É o mesmo que afirma Maria Celina D'Araujo:

Durante os trabalhos da Constituinte os militares exerceram, no Congresso, um dos mais importantes lobbies na defesa de seus interesses e na manutenção de suas antigas funções. Além da manutenção da anistia, de uma Justiça Militar corporativa, da manutenção de uma lei especial de previdência, mantiveram para si o controle do Departamento de Aviação Civil, que vinha sendo exercido pela Aeronáutica (2010, p. 164)

Outro momento significativo, na qual a Lei de Anistia esteve em evidência e que também poderia ter sido propício para uma manifestação da OAB no sentido de contestá-la, ocorreu em 1995, quando estava em debate a Lei dos Desaparecidos. Segundo Glenda Mezarobba, naquele ano, com a criação da Comissão dos Direitos Humanos, presidida pelo Deputado Nilmário Miranda, ocorreram manifestações pela mudança na Lei de 1979:

Embora os familiares dos mortos e desaparecidos desejassem mudar a Lei da Anistia, especialmente no aspecto que acreditavam inviabilizar a punição dos culpados, para o deputado não era mais ora para esse tipo de ação. O momento, em sua avaliação, era de reivindicar uma reparação moral e histórica.” (2003, p. 80).

Ao mesmo tempo em que havia pressão pela punição aos torturadores, havia resistência por parte do governo de então:

O presidente Fernando Henrique Cardoso havia dito que o projeto dos desaparecidos políticos não iria ultrapassar os limites da Lei da Anistia. A declaração, feita em discurso para oficiais do Exército, no Rio, sinalizava às Forças Armadas que o governo não pretendia investigar a responsabilidade sobre as mortes ocorridas durante o regime militar (2003, p. 87).

Os desentendimentos da época não ficaram somente por conta da tentativa e resistência de alterar a Lei de Anistia no sentido de julgar os torturadores. Mezarobba afirma que “alguns viram na lei [9.140/95] apenas uma tentativa de encerrar o assunto”. Além disso, os familiares dos que receberiam indenização por ocasião do reconhecimento do Estado queriam saber em que circunstâncias se deram os desaparecimentos. Talvez, o ponto mais polêmico foi o ônus da prova que, por fim, coube aos familiares (*Idem*, p. 93)⁶. Depois da promulgação da Lei dos Desaparecidos outros debates ocorreram até a promulgação da Lei nº 10.559/02, que regulamentava o artigo 8º das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 e criava a Comissão de Anistia, para julgar os casos específicos que solicitavam o benefício. Antes dela, não havia regras transparentes que regulamentassem solicitações e muitas pessoas sentiam medo de novas perseguições e não encaminhavam seus pedidos (MEZAROBBA, 2003, p. 124-126). Depois de meses de reivindicações, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, assinou a Medida Provisória nº 2.251. Isso ocorreu em maio de 2001. Essa Medida só tornou-se a Lei 10.559 em 13 de novembro de 2002, com a aprovação do Congresso.

Como se vê, a Lei nº 6.683 de 1979 foi já objeto de discussão em diversos momentos, para não dizermos quase que permanentemente. E a questão do julgamento dos torturadores

⁶ Sobre isso ver também: TELES, 2001, p. 9-22.

também esteve em pauta elencadas vezes. Entretanto, até 2008, com o protocolo da ADPF 153, não se havia questionado sua constitucionalidade. E a OAB o fez, defendendo justamente a possibilidade de, a partir de uma mudança de entendimento, julgar os torturadores.

Ainda não se questionou, perante o Poder Judiciário, a compatibilidade com os preceitos fundamentais da Constituição Federal da interpretação da Lei nº 6.683/79, no sentido de que a anistia estende-se aos crimes comuns, praticados por agentes públicos contra opositores políticos, durante o regime militar (OAB, p. 12).

Como já dissemos anteriormente, não é do escopo desta análise o mérito acerca dos crimes políticos e conexos com estes, mas antes, avaliar as argumentações defendidas pela OAB no sentido de excluir do parágrafo 1º do artigo 1º da Lei de Anistia, os assim referidos crimes comuns praticados por representantes do Estado durante o regime militar.

Como diz a norma, “consideram-se conexos (...) os crimes de qualquer natureza, relacionados com crimes políticos ou praticas por motivação política”. Como diz a proponente, “é sabido que esse último dispositivo legal foi redigido intencionalmente de forma obscura a fim de incluir sub-repticiamente, no âmbito da anistia criminal, os agentes públicos que comandaram e executaram crimes comuns contra opositores políticos ao regime militar.” (OAB, p. 13). Entretanto, segundo argumenta a Ordem:

(...) Sob qualquer ângulo que se examine a questão objeto da presente demanda, **é irrefutável que não podia haver e não houve conexão entre os crimes políticos, cometidos pelos opositores do regime militar e os crimes comuns contra eles praticados pelos agentes da repressão e de seus mandantes no governo** (p. 14, grifos no original).

E, conclui a *Inépcia Jurídica da Interpretação Questionada da Lei nº 6.683/79*, afirmando que “**ela não abrange os agentes públicos que praticaram, durante o regime militar, crimes**

comuns contra opositores políticos, presos ou não” (p. 16, grifos no original).

No que pese contra a OAB – em seu argumento de que os crimes de tortura, assassinato, violência sexual e outros, sejam crimes comuns, e não crimes políticos ou conexos com esses (em relação ao que estabeleceu a norma) – a análise de alguns estudos sobre a época é um dos fatores que tornam inócua essa defesa. Conforme Carlos Fico,

A ideia de uma “anistia recíproca” não era alheia à campanha pela anistia. A dirigente da seção gaúcha do Movimento Feminino pela Anistia, por exemplo, defendia uma anistia “de parte a parte”, tanto quanto Pedro Simon – que em 1978 era deputado estadual (MDB-RS) – falava em “esquecimento recíproco dos que agiram e dos que sofreram” (FICO, p. 03)⁷.

Sendo assim, independente de os crimes praticados pelos agentes do Estado serem ou não crimes políticos, havia de fato o interesse ou a aceitação por parte de determinados grupos, no momento em que se pensava a norma, na anistia desses agentes:

A menção aos crimes conexos realmente demandava uma extraordinária capacidade de tergiversação, dada a esdrúxula circunstância de o projeto anistiar pessoas desconhecidas e não condenadas. A fórmula obscura foi adotada porque o governo não estava apenas preocupado com torturadores. Aos anistiar os “crimes políticos ou praticados por motivação política”, o projeto garantia que, no futuro, nenhum militar seria punido em função das ilegalidades praticadas durante a ditadura (...) (FICO, p. 04).

A outra questão que pesa contra a OAB na ADPF 153 é a posição que a Ordem manteve durante o regime militar, frente a sua

⁷ Carlos Fico trabalhou, por ocasião desse artigo, com os depoimentos da obra de Glaucio Ary Dillon, Maria Celina D’Araújo, Celso Castro. *A volta aos quartéis. A memória militar sobre a abertura*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. Além disso, analisou os registros da Comissão Mista que o Congresso montou para avaliar o projeto de Lei de Anistia, em 1979.

posição atual. Analisando um encaminhamento de 1979, por ocasião da votação do projeto de lei da anistia do vice-presidente da Ordem, Carlos Fico diz que “a posição da OAB, na época, discrepa da que inspira o recentemente protocolado no STF” (p. 10). Nesse texto, se “considerava que o projeto impunha ‘a anistia da tortura oficial’” (p. 11). A seção de São Paulo pediu, inclusive, a exclusão dos “crimes conexos” (*ibidem*). Glenda Mezzaroba, que também faz menção ao mesmo documento, diz que ele “criticava, ponto por ponto, o projeto do governo (...). Para a OAB, não se tratava de anistia, mas de simples autorização legal para o perdão individual, e sem efeito retroativo, do servidor sancionado [referindo-se às perdas de cargos por perseguição política].” (2003, p. 110). A ciência, por parte da OAB⁸, de que o projeto do governo legava ao país uma anistia recíproca, no momento da promulgação da Lei nº 6.683/79, esvazia o argumento de que **“ela não abrange os agentes públicos que praticaram, durante o regime militar, crimes comuns contra opositores políticos, presos ou não”** (OAB, p. 16, grifos no original).

É no mesmo sentido que vai o artigo de Denise Rollemberg, *Memória, Opinião e Cultura Política. A Ordem dos Advogados do Brasil sob a Ditadura (1964-1974)*⁹. Na pesquisa de Rollemberg fica evidente o apoio que a Ordem deu ao regime instaurado com o golpe de 1964. De momentos de euforia pela vitória da revolução, ao silêncio com a edição do AI-5, por exemplo, a Ordem legitimava o regime. A ruptura, segundo a pesquisa, só houve em

⁸ Entre os que ressaltam essa questão em seu voto, está o próprio relator. Segundo o relatório do ministro Eros Grau em seu item 19, a Advocacia-Geral da União “Aponta ainda o fato de o arguente ter aguardado a Lei n. 6.683 viger por trinta anos e vinte anos a Constituição de 1988 para manifestar irresignação em relação a ela” (ADPF 153, Voto do Ministro Eros Grau, p. 06).

⁹ ROLLEMBERG, Denise. *Memória, Opinião e Cultura Política. A Ordem dos Advogados do Brasil sob a Ditadura (1964-1979)*. In: REIS, Daniel Aarão; ROLLAND, Denis (Orgs.). *Modernidades Alternativas*. Rio de Janeiro: Ed. Fund. Getúlio Vargas, 2008, p. 57-96.

1972, quando, entre outras coisas, a OAB solicita a volta do *habeas corpus*. Na análise do documento da época, Rollemberg diz:

Aqui, é interessante notar como, mesmo em meio ao combate à legislação produzida pela ditadura, a OAB não fez distinção entre crime comum e crime político, em conformidade com a perspectiva da própria ditadura. Vindo de juristas, não deixava de ser um reconhecimento da opinião divergente como crime (2008, p. 30).

Seria, obviamente, difícil chegar-se prontamente aos motivos pelos quais a OAB alterna da posição anterior para essa em que vem a defender os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, etc., nesse espaço de questionamento da Lei de anistia de 1979.

Mas, como é sabido, com o final da ditadura, diversas questões ficaram por serem resolvidas, pela razão de não terem sido contempladas pela Lei 6.683/79. Atestam isso, por exemplo, a Lei nº 9.140/95 e a Lei nº 10.559/02, e os embates que essas normativas suscitaram.

Como defendeu Pollak, de forma pioneira: “(...) a memória especificamente política pode ser motivo de disputa entre diversas organizações” (1992, p. 206). No caso do Brasil, segundo Benito B. Schmidt, “a batalha de memórias (...) não se encerrou por decreto com a anistia e nem mesmo com o final da ditadura e a restauração das liberdades democráticas” (2007, p. 135).

Sobre este aspecto,

Nos últimos anos, a memória das vítimas parece ter vencido a batalha. Hoje, no Brasil, são poucos os que negam a existência da tortura durante o regime militar. Mais ainda, raros são os que se identificam publicamente com a ditadura (inclusive aqueles que notoriamente participaram de seu funcionamento). Na versão divulgada pelos meios de comunicação, prevalece uma imagem: “a

sociedade brasileira viveu a ditadura como um pesadelo que é preciso exorcizar”. (REIS *apud* SCHMIDT, *idem*, p. 137).¹⁰

A política de memória, promovida pelo do governo federal, com a Comissão de Anistia, que concede benefícios aos que outrora foram perseguidos e a ratificação por parte do Brasil, nos últimos anos, da legislação internacional sobre a defesa dos direitos humanos demonstram um movimento para um mesmo sentido¹¹. É o que diz também a OAB, em sua defesa pela reinterpretção da Lei de anistia: “a Constituição Federal dispõe que o Brasil rege-se, nas suas relações internacionais, entre outros, pelo princípio da **‘prevalência dos direitos humanos’**” (OAB, p. 24, grifos no original). Sob o argumento de que não se pode esconder a verdade, diz que é “inadmissível que os órgãos estatais sejam autorizados a ocultar, *coram populo*, a identidade dos agentes públicos que praticaram crimes contra os governados (OAB, p. 20), concluindo que **“entre a Justiça e a Verdade não há separação”**” (OAB, p. 22, grifos no original).

As questões suscitadas pela memória da ditadura militar no Brasil são complexas, dentre outros, pelo fato de que em meio a elas é possível identificar um trauma social¹² enredado de forma heterogênea por diversos grupos atuantes¹³. A Arguição proposta pela Ordem dos Advogados do Brasil evidencia esse trauma na

¹⁰ Para um estudo das memórias da ditadura militar ver: RODEGHERO, Carla Simone. Para uma história da luta pela anistia: o caso do Rio Grande do Sul. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, vol. 01, nº 1, p. 99-122, jun. 2009. Na página 118, a autora descreve algumas memórias que se pode identificar no estudo do período.

¹¹ Trata-se aqui do *Pacto de San José*, ratificado pelo Brasil em 1992.

¹² A existência desse trauma é evidente, sobretudo, para as pessoas que sofreram tortura, para os familiares dos mortos e desaparecidos. De certa forma como um todo a parcela da sociedade que se viu perseguida durante o regime de exceção demonstra a representação do trauma.

¹³ Conforme nota número 10.

sociedade por meio de um debate que reivindica como relevante para o “cabimento da demanda” (OAB, p. 02).

Por um lado, considerando o aspecto jurídico, do qual se ocupam, em parte, os ministros, ao votarem a proposição, em abril de 2010, talvez o debate público de 2008 não legitime a revisão da Lei de anistia e o alcance dos crimes conexos aos crimes políticos passíveis de anistia. Também, sob uma perspectiva histórica, a defesa de reinterpretação da Lei parece argumentativamente frágil diante da ciência, por parte da OAB, da anistia ter sido concedida à época, mesmo que através de um artigo obscuro, aos agentes perpetradores do Estado.

Entretanto, é preciso considerar que o debate público de 2008 é apenas um, entre elencados debates e embates, dos quais alguns fizemos rápida referência. Desde a mudança do período da consideração para concessão de anistia, com artigo 8º do Ato de Disposições Transitórias Constitucionais, passando pela Lei dos Desaparecidos, em 1995, e os trabalhos da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, desde 2002, a Lei de 1979 sofreu diversas alterações e ampliações, e foi objeto de diversos debates¹⁴. Esse, proposto pela OAB através da ADPF 153 tem como objeto específico os crimes de tortura, morte e desaparecimento. Demonstra a fissura social provocada por esse passado que não se conhece bem. A necessidade desse debate sobre a tortura, sobre as mortes, sobre o desaparecimento é inegavelmente importante para aqueles que sofreram direta ou indiretamente com esses crimes. Mas deve contribuir a ele uma reflexão onde todos os envolvidos considerem seus erros. De parte a parte. Nesse sentido, é preciso encarar de frente o fato de que nem sempre o movimento de resistência foi uma luta pela democracia. Se o Estado pede desculpas às vítimas das violações, a sociedade precisa considerar

¹⁴ Há uma descrição desses diversos debates pelos quais passou a Lei de Anistia de 1979 em RODEGHERO, 2011, p. 270-294.

que, em boa medida, quando não foi conivente com esse Estado ou mesmo lhe prestou apoio¹⁵, muitas vezes, assistiu a tudo inerte.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979*. Concede anistia e dá outras providências.

_____. *Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995*. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências.

_____. *Lei n. 10.559, de 13 de novembro de 2002*. Regulamenta o artigo 8º do Ato das Disposições Transitórias e dá outras providências.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *Militares, democracia e desenvolvimento: Brasil e América do Sul*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FICO, Carlos. *A negociação parlamentar da anistia de 1979 e o chamado “perdão aos torturadores”*. Disponível em <http://www.ppghis.ifcs.ufrj.br>. Acesso em 15 jan 2011.

MEZAROBBA, Glenda. *Um Acerto de contas com o futuro. A Anistia e suas conseqüências – um estudo do caso brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). São Paulo: USP, 2003.

¹⁵ “Na verdade, houve apoios, extensos e consistentes. Muitos exemplos poderiam ser apresentados, mas três, expressivos, bastariam para elucidar de outro modo o processo histórico: as *Marchas da Família com Deus pela Liberdade*; os altos índices de popularidade do general Garrastazu Médici; as expressivas votações obtidas pela Aliança Renovadora Nacional (Arena), inclusive nas últimas eleições sob a ditadura, realizadas em 1978 (...), (REIS, 2010, p. 174).

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 153*, de 21 de outubro de 2008.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura, Anistia e Reconciliação. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 23, nº 45, p. 171-186, 2010.

RODEGHERO, Carla Simone. A anistia entre a memória e o esquecimento. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 131-9, 2009.

_____. Para uma história da luta pela anistia: o caso do Rio Grande do Sul. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, vol. 01, nº 1, p. 99-122, jun. 2009.

_____. DIENSTMANN, Gabriel. TRINDADE, Tatiana. *Anistia ampla, geral e irrestrita*. História de uma luta inconclusa. Santa Cruz do Sul: Udenisc, 2011.

ROLLEMBERG, Denise. Memória, Opinião e Cultura Política. A Ordem dos Advogados do Brasil sob a Ditadura (1964-1979). In: REIS, Daniel Aarão; ROLLAND, Denis (Orgs.). *Modernidades Alternativas*. Rio de Janeiro: Ed. Fund. Getúlio Vargas, 2008, p. 57-96.

SCHMIDT, Benito Bisso. Cicatriz aberta ou página virada? Lembrar e esquecer o Golpe de 1964 quarenta anos depois. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, vol. 14, n. 26, p. 127-156, dez. 2007.

TELES, Janaina (org.). *Mortos e Desaparecidos Políticos: reparação ou impunidade?* São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

A CONQUISTA DA ANISTIA DE 1979 NO LIMITE DO POSSÍVEL¹

Mariluci Cardoso de Vargas²

Resumo: O projeto lento e gradual da ditadura civil-militar para uma transição democrática no Brasil faz com que muitos aspectos ligados aos Direitos Humanos estejam inconclusos e, desta forma, ainda carentes de resolução. Os movimentos sociais e políticos, desde os anos 1970 se empenham para, entre tantas necessidades, alcançarem uma anistia que se caracterize pela justiça, e que aqueles que violaram os Direitos Humanos em nome do Estado sejam punidos. As discussões em torno da Comissão da Verdade geram desconforto em muitos protagonistas que sustentaram a ditadura sangrenta por mais de vinte anos no Brasil, todavia as heranças negativas deixadas pelo período não desmotivam as vítimas da repressão e os familiares de mortos e desaparecidos políticos que seguem lutando por verdade, justiça e memória. Esta comunicação é parte de uma pesquisa que analisou a trajetória do Movimento Feminino pela Anistia no Rio Grande do Sul, e apresenta alguns acontecimentos precedentes a votação pelo Congresso Nacional da Lei de Anistia de 1979, sancionada pelo Ditador João Batista Figueiredo. O alcance da Lei nº6.683 de 28 de agosto de 1979 é analisado na perspectiva de que a anistia se efetivou a partir de uma série de reivindicações, uma vez que alguns movimentos sociais e políticos contribuíram para o fortalecimento da sociedade civil. Como revelam as memórias de algumas mulheres que lideraram o movimento, a conquista da anistia se caracterizou por estar no limite do possível.

Palavras-chaves: Anistia, Ditadura, Mulheres.

¹ Este artigo está baseado na Dissertação de Mestrado de Mariluci Cardoso de Vargas defendida em 2010 pelo Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, intitulada: Deslocamentos, vínculos afetivos e políticos, conquistas e transformações das mulheres opositoras à ditadura civil-militar: A trajetória do Movimento Feminino pela Anistia no RS (1975-1979).

² marilucivargas@yahoo.com.br Mestre em História pela UNISINOS, Licenciada em História pela UFPel, Professora do Ensino Fundamental/Séries finais do Colégio Gonzaga – Pelotas.

Beirando à Lei de Anistia

O ano de 1979, segundo Forget (1994) foi de mudança discursiva para o Estado em relação a sociedade civil, momento no qual o aspecto dialógico se manifestou. Mil novecentos e setenta e nove era o fim da década de 1970, e já que este se iniciou sobre alta repressão do governo Médici, o seu fim parecia ser o início de um novo tempo. Com a revogação do AI-5³ a partir de janeiro de 1979 a atmosfera parecia estar mais leve, mas como em tempos de ditadura o alcance da paz fica mais ao lado do limite do impossível, quatro foi o número oficial de assassinados pelos repressores. Não casualmente os homens⁴ vitimados estavam envolvidos com manifestações pela anistia, movimentos populares e greves.

O ano das esperanças no aprofundamento da abertura pelo futuro ditador-militar João Batista Figueiredo, o ano da Lei de Anistia de Agosto, foi de muitas campanhas, reuniões, congressos, discussões, negociações, assembleias, resoluções, encaminhamentos, encontros... Encontros não apenas entre

³ Na intenção de garantir que o controle absoluto permanecesse durante o governo do ditador Figueiredo o AI-5 foi substituído pelas “salvaguardas de emergência”. Para Geisel: “Eu, afinal, tinha o AI-5, tinha o poder de cassação, mas quem viesse depois de mim não teria mais nada disso. Era preciso que se desse a ele alguns instrumentos que lhe permitissem assegurar a sua autoridade e continuar no caminho de acabar com os resquícios próprios da revolução, principalmente decretando a anistia.” (CASTRO; D’ARAÚJO, 1997, p. 476)

⁴ De acordo com BRASIL (2007) Adauto Freire da Cruz morreu em maio de 1979 após ter sido abordado e espancado por um grupo de policiais militares em uma viagem que seguia para o Rio de Janeiro, em que levava material – panfletos – em defesa da Anistia; Orocílio Martins Gonçalves foi morto por policiais militares em Belo Horizonte em julho de 1979 durante uma passeata grevista de operários da construção civil; Benedito Gonçalves participava de um piquete grevista da Companhia Siderúrgica Paim em Divinópolis (MG) quando sofreu traumatismo craniano provocada por uma agressão de um policial militar em agosto. Cerca de mil trabalhadores acompanharam seu enterro; Santo Dias também operário metalúrgico morreu em outubro, na zona sul de São Paulo, quando liderava um piquete de greve.

militantes pelos Direitos Humanos, ou de partidários ao retorno democrático, mas daqueles que puderam permanecer no Brasil e lutar de maneira branda e legal pela possibilidade de alcançar o Estado de Direito. O saldo de 1979 após a Lei de Anistia e da reforma política que permitiu o restabelecimento do pluripartidarismo foi positivo e importante para as construções que viriam a seguir, até o ano de 1989, quando seria eleito diretamente o primeiro presidente civil após 25 anos de imposição governamental. Nas palavras de Forget “a abertura instiga a capacidade de mobilização de diferentes setores (...) mas nenhuma reivindicação recebe apoio popular comparável à campanha em prol da anistia, cuja ampla adesão das massas era mesmo inesperada.” (FORGET, 1994, p. 133)

A campanha pela anistia tomou proporções consideráveis, e antes mesmo de Figueiredo tomar a presidência, a pressão popular ultrapassava os canais de diálogo da política levando a demanda da Anistia para as ruas, disseminada de forma criativa a ponto de fazer parte de momentos de entretenimento. A propaganda promovida pelos Comitês Brasileiros pela Anistia (CBAs) é demonstrada pelo Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro:

Os CBAs recorriam a várias formas de propaganda sobre a anistia, desde cartazes utilizando a mesma fórmula daqueles dos “Procurados” do regime militar, mostrando quem eram os desaparecidos políticos, até a ideia bem-sucedida do CBA-SP, que conseguiu exibir no dia 11 de fevereiro de 1979, no estádio do Morumbi, na capital paulista, durante um jogo de futebol entre Santos e Coríntians, uma grande faixa com os dizeres “Anistia Ampla, Geral e Irrestrita”, no meio da torcida corintiana. A faixa foi levada ao ar pelas emissoras que transmitiram o jogo e, no dia seguinte, estava nas primeiras páginas de todos os principais jornais do país. (DHBB, verbete CBA, Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>)

No Rio Grande do Sul o movimento pioneiro em prol da anistia contava com a participação de mulheres que divulgavam o *Manifesto da Mulher Brasileira* desde 1975, após a advogada Therezinha Zerbini ao lado de outras companheiras ter

impulsionado o Movimento Feminino pela Anistia⁵. Em 02 de agosto de 1979 a presidente do CBA-RS, Raquel Cunha, fez uma declaração autorizando a vice-presidente do MFPA-RS, Lícia Peres, a representar o CBA em voto, e nas resoluções necessárias, no Encontro de Brasília⁶. Enquanto muitos militantes faziam o trabalho de pressão contra a anistia parcial no Distrito Federal, na intenção de influenciar os parlamentares que discutiam o projeto governista da Lei de Anistia, em Porto Alegre foi organizada uma Comissão Geral para encaminhar um ato público pela anistia ampla geral e irrestrita a ocorrer no dia 08 de agosto de 1979, no Plenário da Assembleia Legislativa do RS.

O ato que repercutiu nacional e internacionalmente, por meio dos movimentos da sociedade civil, teve como consequência na capital gaúcha instaurar uma vigília pela anistia, inspirada na prática desenvolvida em Brasília. O local escolhido pelos “vigilantes” da anistia para se concentrar foi a Catedral Metropolitana de Porto Alegre, localizada ao lado do Palácio Piratini, sede do governo estadual do RS que se localiza na diagonal da Assembleia Legislativa do Estado. Este centro político, em frente a Praça da Matriz, serviu como espaço de manifestações políticas e sociais na esperança de que a Igreja pudesse lhes dar cobertura e proteção no caso de uma repressão policial. No entanto, o Cardeal Dom Vicente Scherer não permitiu que a “vigília cívico-religiosa” se instaurasse naquele local. De acordo com a *Folha da Manhã*, o porta-voz do Cardeal afirmou que Scherer era favorável a anistia parcial do governo, contra, portanto, a anistia irrestrita.

⁵ A trajetória do MFPA-RS foi reconstruída e analisada no trabalho já citado na nota 1. Ver mais em PERES, 2010.

⁶ Junto a documentação do MFPA-RS estão documentos propositivos individuais (Um exemplo é o documento elaborado por Maildes Alves de Mello, Capitão Reformado da Brigada Militar, cassado pelo Ato Institucional nº1)⁶ e coletivos de reformulações ao projeto governista, de atingidos que se deslocaram até Brasília para as reuniões que concentravam os movimentos pela anistia ampla, geral e irrestrita.

Apesar de esta opinião não ser homogênea entre as autoridades religiosas, como exemplo Dom Paulo Evaristo Arns que rezava missas em favor da anistia ampla, geral e irrestrita, o presidente da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) já havia dito à imprensa que a Igreja (como se esta fosse representada apenas por sua excelência) era favorável a uma “anistia ampla”, mas “não irrestrita”. (FOLHA DA MANHÃ, 11/08/1979). Os “vigilantes” pela anistia ampla, geral e irrestrita enfrentaram os opositores e até o aparato policial, e se organizaram para se manter por cinco dias em alerta em frente a pontos de movimentação como na Catedral na Praça Matriz e na Praça da Alfândega (no centro de Porto Alegre) a fim de conscientizarem a população do que ocorria em Brasília. Enquanto a insurgência dos populares tirava o sossego das autoridades ditatoriais em Porto Alegre, a presidente do MFPA-RS se concentrava em Brasília com os demais representantes das entidades pela anistia ampla, geral e irrestrita. O substitutivo do MDB disputou com a ARENA até as tensas sessões⁷ de votação, realizadas no Congresso Nacional nos dias 21 e 22 de agosto de 1979. O substitutivo final aprovado foi o proposto pelo relator deputado arenista Ernani Satyro, a Lei foi sancionada por Figueiredo em 28 de agosto de 1979 e regulamentada por Decreto em 31 de outubro de 1979.

⁷ De acordo com MEZAROBBA (2003) A primeira das duas sessões conjuntas contou com 65 senadores e 416 deputados enquanto estes ocupavam a tribuna com seus argumentos, na rampa do Congresso manifestantes clamavam por anistia ampla, geral e irrestrita até que foram atingidos por bombas de gás lacrimogênio. No segundo dia as sessões conjuntas tiveram a presença de 67 senadores e 411 deputados. A atmosfera de tensão fez com que parlamentares denunciassem na tribuna sobre a presença de recrutas à paisana nas galerias do congresso desde a madrugada. Os 700 soldados da Aeronáutica não impediram as sessões e no começo da tarde ao deixarem as galerias do plenário deram espaço aos militantes pela anistia ampla, geral e irrestrita. Os substitutivos do MDB eram reprovados, a população se manifestava contrária aos arenistas e favoráveis aos emedebistas, deputados do MDB do RJ e da Arena do Maranhão trocaram agressões e Erasmo Dias da arena paulista fez gestos obscenos aos manifestantes. (p. 28 a 47)

Gaúchos beneficiados pela Lei de Anistia

Logo após a aprovação da Lei de Anistia pelo Congresso Nacional, a Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou uma proposta da Vereadora Jusara Gauto em homenagear a presidente do MFPA-RS, Mila Cauduro, pela sua determinação na luta pela anistia. Para a Câmara Municipal de Porto Alegre, os últimos dias de agosto de 1979, passado o dia 28 em que a Lei de Anistia foi sancionada, foram os primeiros dias de vereança para Glênio Peres e Marcos Klassmann, que com base na Anistia poderiam retomar seus mandatos com base no Artigo 2º da Lei que diz:

Art. 2º Os **servidores civis** e militares demitidos, postos em disponibilidade, aposentados, transferidos para a reserva ou reformadas, **poderão**, nos cento e vinte dias seguintes à publicação desta lei, **requerer o seu retorno ou reversão ao serviço ativo**:

I – se servidor civil ou militar, ao respectivo Ministro do Estado;

II – se **servidor civil** da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, de Assembléia Legislativa e da **Câmara Municipal**, aos respectivos Presidentes;

III – se servidor do Poder Judiciário, ao Presidente do respectivo Tribunal;

IV – se servidor de Estado, do Distrito Federal, de Território ou de Município, ao Governo ou Prefeito. (LEI Nº6.683, 28/08/1979, grifos nossos)

A notícia da posse dos vereadores foi capa da *Zero Hora* e da *Folha da Manhã* no dia 30 de agosto e ocupou as páginas políticas dos jornais correntes nos dias seguintes. Por quase 31 meses os emedebistas ficaram à espera de retomarem suas funções políticas desde 02 de fevereiro de 1977, quando seus mandatos foram cassados. A posse dos vereadores foi feita sem rodeios, de forma que os arenistas não tivessem tempo de agir contrariamente, todavia os jornais noticiavam no início de setembro sobre a possibilidade de invalidação por uma ação judicial. O governador do Estado do Rio Grande do Sul, Amaral de Souza, esteve envolvido na definição do caso e esteve em Brasília para pedir ao Procurador Geral da República que tomasse as devidas providências (CORREIO DO POVO, 04/09/1979), já que no

entendimento parcial de alguns arenistas a Lei de Anistia não beneficiava os ex-vereadores emedebistas. O episódio dos vereadores teve um desfecho positivo no que tange a continuidade dos mandatos, por direito, dos emedebistas na Câmara Municipal.

A partir do dia 06 de setembro de 1979 o assunto político mais noticiado entre os jornais era a volta do ex-governador Leonel Brizola e a esposa Neusa, que depois de 15 anos retornavam do exílio político de maneira legal, em razão da publicação da Lei de Anistia no Diário Oficial. O noticiário do mês de setembro foi embalado por informações a respeito dos exilados que retornavam aos poucos ao país, e no Rio Grande do Sul a atmosfera de ansiedade em torno do retorno de Leonel Brizola fez com que muitos gaúchos se mobilizassem em uma “cruzada” para recepcioná-lo na cidade de São Borja, símbolo do trabalhismo. O ex-governador embarcou no aeroporto de Nova Iorque com destino para o Paraguai e de Assunção para Foz do Iguaçu, aeroporto internacional mais próximo. O dia 07 de setembro, feriado nacional, data do retorno do exilado a São Borja, fez com que seus moradores assistissem a mais um momento histórico de grande repercussão nacional.

Para Mila Cauduro a chegada do “heroico casal Neusa-Leonel Brizola” e a despedida de João Goulart fazem parte da história política de São Borja e foram momentos marcados por uma palavra: Anistia. A presidente do MFPA-RS recebeu, pouco antes do retorno da família em 07 de setembro de 1979, a faixa branca pintada em vermelho com a palavra ANISTIA, acompanhada de um cartão que dizia: “Nesta data histórica, oferecemos a D.Mila Cauduro esta histórica faixa...” (CAUDURO, 09/1979) esta era a mesma que havia desaparecido após o sepultamento do ex-presidente Goulart e que fora levada por companheiros de São Luiz Gonzaga (João Carlos Cunha, Wanderley Gonçalves, Gerônimo e Waldomiro Teixeira) que trataram de entregar ao MFPA-RS quando retornava o exilado Brizola. A tal faixa branca teve trajetória, foi presenteada às mulheres do movimento por Glênio Peres, tendo sido exposta na campanha de 1976 nos comícios do

MDB, com as letras vermelhas da palavra ANISTIA. A presidente se emocionou com o retorno dos “compadres” e com o reconhecimento de retornar também um objeto que foi o símbolo do movimento em tantas ocasiões e revelou:

Ao recebermos de volta, para que fosse por nós guardada a histórica faixa – naquele momento em que milhares de pessoas aguardavam a chegada dos ilustres exilados – foi como se ela mesma – estivesse dizendo ao nosso Movimento: missão cumprida... (CAUDURO, 09/1979).

No contexto de rediscussão do PTB, Brizola queria retomar quadros políticos que fizeram parte da história do MDB, e da expectativa da reforma partidária. A capital “respirava” um clima de retomada dos espaços públicos, políticos e de direito de todos e todas. Era a possibilidade de aos poucos retornar a uma normalidade democrática que ainda era embrionária. Lembremos que a anistia foi parcial e além de impedir muitos de ficarem isentos dos crimes julgados por tribunais militares, o retorno ou a soltura dos beneficiados não significou garantia de moradia, de trabalho, de estudo, era preciso trabalhar para que “a massa” banida, exilada, presa, retomasse as suas vidas e conseguissem a reinserção na sociedade, considerando todos os fatores traumáticos.

Apesar das conquistas do MFPA-RS, da aprovação da anistia (mesmo que parcial), da retomada dos mandatos dos vereadores que tanto contribuíram na campanha pela anistia, do retorno de um líder exilado e que tinha vínculos pessoais com quatro das seis mulheres do Comitê Central do MFPA-RS, a luta por uma anistia ampla, geral e irrestrita continuou pelo Brasil afora, chegando a realizar encontros nacionais em 1979⁸. Para Del Porto

⁸ Em novembro de 1979 ocorreu em Salvador o II Congresso Nacional de Anistia, cuja palavra de ordem era: “A luta continua”; em dezembro de 1979, no Rio de Janeiro, a Reunião da Comissão Executiva Nacional Provisória; em dezembro de 1979 também ocorreu o II Encontro dos Núcleos do Movimento Feminino pela Anistia.

(2009) a lei de anistia foi encarada como uma vitória para os movimentos, uma vez que o seu significado foi:

Um avanço para a superação do autoritarismo institucional, permitindo o retorno dos cassados, exilados, foragidos e clandestinos que puderam reassumir suas verdadeiras identidades e recompor as forças políticas opositoras ao reocuparem seu lugar ao lado das lutas do povo brasileiro. Por isso, a anistia foi recebida pelos ativistas e movimentos como uma vitória. (DEL PORTO, 2009, p. 66)

É relevante observar que os últimos encontros realizados em 1979 foram após a aprovação da Lei de agosto, comprovando a insatisfação dos movimentos em relação à Lei Parcial e Restrita elaborada pelo governo militar. A pauta de discussões dos movimentos pela Anistia, que se seguiram após a aprovação da Lei, ainda estava relacionada à luta por uma Anistia Ampla, Geral e Irrestrita, bem como direcionada ao aprofundamento da popularização da Anistia, lançada no I Congresso, e que a partir de então as entidades passaram a se vincular mais estreitamente ao movimento dos trabalhadores.

Considerações sobre a parcialidade da anistia

A regulamentação da Lei de Anistia, pelo Decreto N°. 84.143 de 31 de outubro não significou a reparação histórica dos que sofreram com os longos anos de exceção. Para Greco (2003), os efeitos e o saldo político da luta pela anistia ainda são negativos, uma vez que o processo continua em andamento e que a Lei parcial trouxe no seu cerne a representação de anistia como amnésia, reciprocidade, e desta forma não resolveu a questão dos mortos e desaparecidos e não disseminou a tortura enquanto instituição.

As mesmas dirigentes que formaram o MFPA-RS seguiram o rumo da abertura partidária permitindo que estas se dispersassem para lutas de ordem específicas dentro dos seus respectivos partidos, ou mesmo fora deles. A luta pela anistia continuou especialmente para os movimentos pelos Direitos Humanos e pelos

familiares dos mortos e desaparecidos políticos, que não aceitaram a Lei parcial e passaram a exigir outras reparações, sobretudo para que o Estado reconheça seus excessos e assumam as suas responsabilidades. Apenas em dezembro de 1995, a partir da Lei 9.140 o Estado reconheceu como mortas as pessoas que durante o período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, uma vez detidas por agentes públicos, desapareceram. Os familiares passaram a ter direito ao óbito de seus entes, direito que até então lhes era negado. Além disso, a lei permitiu que fosse criada uma Comissão Especial, vinculada ao Ministério da Justiça, com representantes dos familiares e outros designados pelo Presidente da República.

Mais um passo foi dado em agosto de 2002, com a Lei 10.536, que alterou a data final de 15 de agosto de 1979 para 05 de outubro de 1988, já que a partir do trabalho realizado pela Comissão foram verificadas mortes seguidas de desaparecimentos; e a Lei 10.559, de 13 de novembro de 2002, que reconhece os atingidos por atos institucionais ou complementares de 18 de setembro de 1946 a 05 de outubro de 1988, como anistiados políticos, uma vez que estes entrem com pedidos de indenizações pelos anos que ficaram impedidos de exercer suas atividades profissionais e sejam deferidos pela Comissão de Anistia⁹, criada pelo Ministério da Justiça em 2002.

Contudo dois problemas pontuais devem ser solucionados, a saber: a exigência da abertura dos arquivos repressivos e o apontamento de agentes do estado que se utilizaram do regime ditatorial para cometer excessos. Sabe-se por relatos dos

⁹ Dentre os conselheiros da Comissão de Anistia está José Carlos Moreira da Silva Filho, Dr. em Direito das Relações Sociais e Professor do PPG em Direito da UNISINOS, que investiga em relação a anistia política no Brasil as aporias entre memória e esquecimento, verdade e justiça. Este, por sua vez, defende a construção de um “exercício de memória” para a cicatrização das feridas abertas na sociedade civil durante a ditadura que se encerrou sob o manto de uma “política do esquecimento” com a anistia de 1979. Ver mais em: FILHO, 2010.

sobreviventes, que a violência instituída pelos militares ultrapassou qualquer possibilidade de semelhança com crimes por motivação política, e aí não se deve interpretá-los como crimes conexos aos políticos, parte da Lei que lhes deu a não esclarecida reciprocidade. Os crimes, estes sim muito claros, cometidos por agentes do estado contra militantes políticos ou mesmo suspeito de militância, caracterizam-se por crimes contra a humanidade, portanto sem possibilidade de serem anistiáveis, uma vez que são imprescritíveis. Os assassinatos e execuções, os espancamentos e as torturas de toda ordem, os inúmeros casos de estupro e as sevícias acompanhadas pelo prazer de pessoas sádicas que não foram reconhecidas como ameaças à sociedade e devidamente punidas, são crimes comuns e não passíveis de interpretação diferenciada porque foram cometidos por militares. Os responsáveis por estes crimes, como os quaisquer cometidos por civis em uma sociedade regida por leis, não devem ser desconhecidos ou isentados.

Elas no limite do possível e na busca pelo “todo”

As memórias das mulheres do MFPA-RS revelam posições com o peso dos 30 anos num momento de efervescência de rediscussão da Lei entre os Ministros da Justiça, Tarso Genro, Ministro Especial dos Direitos Humanos, Paulo Vanucchi, Ministro da Defesa, Nelson Jobim, e organizações pelos Direitos Humanos, a OAB, etc. As mulheres do MFPA-RS, inseridas neste contexto atual, quando são convidadas a acionarem suas memórias logicamente deixam o presente incidir sobre o passado e reelaboram questionamentos, afirmações e até mesmo realizam autocríticas. E cabe a nós investigadores atentarmos para esta correlação de forças entre passado e presente dar significado ao que as memórias deixam escorrer. Para Filho (2008)

Recuperar a memória não significa apenas reforçar a garantia de que as ditaduras e os totalitarismos nunca mais ocorrerão. É mais do que isso. Significa fazer justiça àquelas vítimas que caíram ao longo do caminho. Fazer justiça significa dar voz aos emudecidos pela marcha amnésica do progresso; significa resistir à destruição

do diverso e do plural sob a desculpa da unidade, seja ela a da soberania nacional, a do desenvolvimento econômico ou a da razão científica; significa renunciar ao frio e distante ponto de observação neutro, universal e abstrato e dar lugar ao olhar da vítima, pois este nunca é desinteressado e distante, pois este recompõe a realidade esquecida e negada, restaurando a humanidade em quem lhe dá ouvidos. O ouvinte passa a ser cúmplice da testemunha. O relato passa a ser um acontecimento. (FILHO, 2008, p. 168)

De acordo com os organizadores do livro relatório: *Direito a Memória e a Verdade* (2007), a luta da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos políticos iniciou ainda na década de 1970:

A legítima pressão exercida por militantes dos Direitos Humanos, ex-presos políticos, exilados, cassados e familiares de mortos e desaparecidos a favor da Anistia e do direito à verdade adquiriu vigor em meados da década de 1970, até resultar na conquista da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, conhecida como Lei da Anistia. Tiveram papel marcante nessa jornada o Movimento Feminino pela Anistia e o Comitê Brasileiro pela Anistia, com várias unidades estaduais, impulsionados por lideranças como Therezinha Zerbini, Mila Cauduro, Luiz Eduardo Greenhalgh, Eny Raymundo Moreira, Madre Cristina Sodré Dória, Iramaya Benjamin, Helena Greco, Lícia Peres, Teotônio Vilela, Paulo Fonteles e muitos outros. (BRASIL, 2007, p. 30)

Na memória da fundadora do MFPA-RS a homenagem aos mortos e desaparecidos políticos ficou marcada como uma última ação do movimento, que não casualmente foi no dia 27 de junho de 1979, data da assinatura do ditador-militar Figueiredo do Projeto de Anistia que foi enviado ao Congresso Nacional, ou seja, a sensação de concretização do objetivo. Lícia narra o que considera derrotas e vitórias:

A Lei da Anistia é uma lei histórica do país (...) claro que não foi a que nós desejávamos Ampla, Geral e Irrestrita, para os marinheiros, militares, a questão dos corpos dos mortos e desaparecidos a elucidação, quem é que não quer o todo de repente? Tudo o que é legal e tudo o que é justo? Que é legítimo e

justo? Só que não foi possível, foi o que foi possível sem ser o ideal. (...) Então o que eu digo é o seguinte que os familiares têm direito a quererem uma explicação do que aconteceu, tem todo o direito, direito a verdade. (...) Quando eu vi aquela pesquisa da *Folha de São Paulo*¹⁰ de que 82,5% não sabiam o que era o AI-5 eu pensei: será que eles venceram? Eles queriam a alienação, fiquei pensando me deu uma tristeza, foi quando eu escrevi aquele artigo *Desmemória*¹¹ que vocês devem ter lido na *Zero Hora*, foi publicado, fiquei indignada! (...) A gente começou a dura negociação da anistia, é por isso que às vezes eu fico muito aborrecida, a anistia no limite do possível, do que era possível, nós lutamos até o fim para conseguir uma ação. (...) Discutíamos que a gente queria ampla, geral e irrestrita, do “lado de lá” eles queriam que fosse o esquecimento, e havia aquela ideia, o esquecimento, passar a borracha, começar tudo de novo, a pacificação do país. E na oportunidade, não é? Tanto que a anistia foi festejada, e quando falam da revisão dá a impressão de que nós negociamos mal, de que foi mal negociada o que não é verdade. Quem olha os registros e vê o que foi, nós fomos no limite do limite, então tem que se olhar dentro da época, foi possível para a época. (...) Realmente o movimento conseguiu arrombar portas, porque a resistência era menor até pelo ideário a mulher seria menos perigoso, menos agressivo, e a gente começou com a pacificação, com o direito. (PERES, abril de 2009).

Ainda que não tivessem conquistado “o todo”, a luta pela Anistia também marcou Enid Backes, uma das integrantes do MFPA-RS:

Acho que torturador tem que ser punido (...) memória não se bota debaixo do tapete e não é no sentido revanchista, as pessoas têm que ser cobradas pelos seus atos, no sentido que ela teve um beneplácito do estado. Então as pessoas não podem simplesmente se acobertar no Estado e dizer que cumpriram ordens. Esse sofrimento me marcou muito, esse sofrimento dessas criaturas que vivenciaram tudo isso, não é? Por outro lado, me mostrou também

¹⁰ O resultado da pesquisa encontra-se disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u478933.shtml>>. Acesso em março de 2010.

¹¹ O artigo encontra-se disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora.jsp>>. Acesso em março de 2010.

a coragem de muitas pessoas, que naquele momento pessoas que não tinham nada, nem o porquê de se meter, por que não tinham razões pessoais para fazê-lo, no sentido familiar, como a Mila Cauduro, uma pessoa bem situada na vida e coisa se botou publicamente contra todo um *status quo*, claro ela era comadre do Brizola, mas o Brizola não era uma questão tão... se botou publicamente com coragem, então eu conheci muitas pessoas corajosas, a própria Lícia, o marido da Lícia o Glênio, uma pessoa brilhante, e nas passeatas do movimento com a gurizada. (...) Bah foi um troço importantíssimo quando a gente conseguiu trazer a Flávia de volta da prisão, depois o Koutzii e o Tavares [a ordem é ao contrário], quer dizer tu vias as coisas acontecerem, eu acho que foi... a luta pela anistia em termos desses movimentos foi a que mais mexeu comigo, mexeu com o sentimento, com as entranhas, e com necessidade de se questionar constantemente. É um foco constante de questionamentos, pega a questão da moral, da ética, do perdão o que significa, e do sofrimento, tem muito sofrimento aí ligado. (...) A gente acha que ficou aquém, não é? Por que deixou de lado essa história do perdão meio que irrestrito demais, na minha opinião, acho que foi uma questão negociada, uma questão que naquele momento era possível conseguir. Então eu acho em termos do movimento pela anistia, o que isso significou? Acho que naquele momento era o possível, enfim se fez. (BACKES, novembro de 2008)

O sentimento de “missão cumprida” já revelado por Mila Cauduro, quando recebeu de volta a faixa da anistia, e o dever de cumprir o próprio sentido do que clamava o *Manifesto da Mulher Brasileira* foi a realização dessas mulheres que se engajaram pela pacificação da família brasileira no estado do Rio Grande do Sul. O desejo inicial do MFPA-RS foi alcançado pela anistia parcial do governo, embora de 1975 a 1979 o grupo tenha passado por modificações discursivas nos quais a sua base de apoio e sustento pôde se radicalizar. Os grupos que influenciaram na radicalização das reivindicações também puderam adentrar os espaços já conquistados pelas mulheres. Se o movimento pela anistia fosse entendido pelas mulheres como uma busca pelo esquecimento, pelo bloqueio dos arbítrios militares, das torturas, das prisões, desaparecimentos, mortes injustas então estas também não trabalhariam contra a desmemória, como colocado por Lícia Peres.

Pelo contrário a própria fundadora do MFPA-RS fez parte da Comissão de Luta Contra a Ditadura que tinha como lema a frase: “Para que não se esqueça e para que nunca mais aconteça”.

A trajetória do MFPA-RS, contada por cartas, documentos, recortes de jornais, foi cultivada para que esta não se perdesse diante dos aprofundamentos e das conquistas posteriores. Este dever de memória somado ao desejo de auto consagração e não esquecimento esteve presente desde a chegada do *Manifesto da Mulher Brasileira* em Porto Alegre até agosto de 1979 e foi preservado por 21 anos até que fosse aberta ao conhecimento quando o acervo passou a constituir a documentação que representava um núcleo “de luta contra a ditadura”, criado em 2000.

Em relação a constituição desse lugar de memória a concepção de “lugares da memória” do historiador francês Pierre NORA nos ajuda a compreender as razões pelas quais estes lugares se concretizam e como se ligam a identidade regional. NORA organizou uma obra emblemática para a caracterização da identidade nacional francesa relacionada aos lugares e objetos de memória, pois como nos conta o historiador “a memória pendura-se em lugares como a história em acontecimentos” (NORA, 1993, p. 25). Nos três volumes de **Les Lieux de Mémoire**, o autor classifica a Memória e História como uma antinomia, embora tenham uma relação de dependência para suas construções, se caracteriza em oposição uma a outra, nas palavras do francês:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, sem elo vivido no eterno presente; **a história uma representação do passado**. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. (NORA, 1993. p. 09. Grifos nossos.)

A reconstrução e representação do passado, embora seja tarefa designada à História, não está a mercê somente dos profissionais desse campo, pois a sociedade como um todo participa e interfere na sua construção, que segundo NORA está ligada aos lugares materiais e simbólicos que pode ser arquivos, bibliotecas, dicionários, museus, comemorações, festas, pois:

Os lugares de memória são antes de tudo restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. (...) Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p. 25).

Conscientes de que as operações de conservação da memória não são espontâneas e nem naturais, os grupos que estiveram como oposição durante a ditadura permanecem com a tarefa de criar eventos, rememorações, arquivos para que a memória da resistência seja conhecida e não caia no esquecimento. O dia 28 de agosto desde 1979, marca no calendário histórico no Brasil a sanção da Lei de Anistia, que é emblemático para ensejar discussões sobre a transição política brasileira. Ao completar 21 anos da Lei 6.683/79 no ano de 2000, no Memorial do RS foi realizada uma solenidade de comemoração pelo primeiro ano da criação da Comissão do Acervo de Luta Contra a Ditadura – formado em 2000, na gestão do governador estadual Olívio Dutra. Na oportunidade criou-se um evento em que foram doados documentos que pudessem subsidiar o conhecimento público da história da ditadura no RS. Na ocasião Mila Cauduro entregou documentos pessoais junto com o advogado Omar Ferri à coordenadora do órgão, na época, a militante dos Direitos Humanos, Suzana Lisboa, que falou sobre suas intenções em “construir um patrimônio da luta pela democracia e de denúncia de violações da liberdade democrática e dos direitos humanos cometidas durante a ditadura.” (CORREIO DO POVO, 29/08/2000, p. 06). Nas palavras da ex-presidente do MFPA-RS “o Memorial

passa a ser o santuário da história do RS.” (Idem). A criação de momentos, espaços, concretos ou simbólicos representam a fixação dos “lugares de memória”, e ainda contam com uma *re(A)apresentação* do passado, e neste caso, de um passado que não desejamos ser experimentado pelas novas gerações, no entanto este não deve ser omitido ou esquecido nem pelo presente e nem pelo futuro.

O artigo chamado *Desmemória* escrito por Lícia Peres em agosto de 2008, na sua ambiguidade não deixa de ser também um chamado a memória já que foi assinado abaixo: Socióloga, Ex-presidente do Movimento Feminino pela Anistia. Desse modo, pluralizar sua opinião e dividi-la com os leitores não deixa de ser uma forma de reviver aquela luta, provocando a população ao questionamento daquele movimento e da sua importância.

Fontes

BACKES, Enid Diva Marx. *Conversa-Entrevista*. Porto Alegre, novembro de 2008. Conduzida e arquivada por Mariluci Cardoso de Vargas.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Voto de congratulações a Mila Cauduro pela aprovação do Projeto de Anistia*. Porto Alegre, 23 de ago. de 1979.

CAUDURO, Mila. *A faixa histórica*. set. de 1979.

DOCUMENTAÇÃO Referente Ao Acervo Particular Lícia Peres E Mila Cauduro (Arquivo Histórico Do Rio Grande Do Sul)

INVALIDAR posse dos vereadores: Amaral quer procurador Geral da República tomando iniciativa. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 04 de set. de 1979.

LEI nº 6.683 – de 28 de agosto de 1979 – DOU de 28/8/79 – Lei da Anistia.

PERES, Lícia Margarida Macedo de Aguiar. *Conversa-Entrevista*. Porto Alegre, dezembro de 2005. Conduzida e arquivada por Mariluci Cardoso de Vargas.

_____. *Conversa-Entrevista*. Porto Alegre, abril de 2009. Conduzida e arquivada por Mariluci Cardoso de Vargas, acompanhada por Gabriel Dienstmann, a convite da entrevistadora. Repasse de documentos no 21º ano da anistia. *Correio do Povo*. 29 de agosto de 2000. Nº334, p. 06

Vigília pela anistia até dia 14. *Folha da Manhã*. Porto Alegre, 11 de ago. de 1979.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 400p. Disponível em: < http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/mortosedesap/id_livro/>. Acesso em março de 2010.

CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina (Orgs.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DEL PORTO, Fabíola Brigante. A luta pela anistia no regime militar brasileiro e a construção dos direitos de cidadania. SILVA, Haike R. Kleber da (Org.). *A luta pela anistia*. São Paulo: Editora UNESP: Arquivo Público do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 59-82.

DICIONÁRIO Histórico Biográfico Brasileiro. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em março de 2010.

FILHO, José Carlos Moreira da Silva. *A Concretização do Direito à Memória e à Verdade e o respeito aos Direitos Humanos: uma análise do processo de anistia política no Brasil*. Disponível em: http://www.ajd.org.br/OLD/pdf/ADJ_A_Concretizacao_do_Direito_a_Memoria.pdf>. Acesso em março de 2010.

FILHO, José Carlos Moreira da Silva. O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da ditadura militar no Brasil. *Veritas*. Porto Alegre, v.53, n.2, abr.jun. 2008. p. 150-178.

FORGET, Danielle. *Conquistas e Resistências do Poder (1964-1984): A Emergência de um Discurso Democrático no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GRECO, Heloísa Amélia. *Dimensões Fundacionais da Luta pela Anistia*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Tese de Doutoramento em História. 559 p. ;

MEZAROBBA, Glenda. *Um acerto de contas com o futuro. A Anistia e suas conseqüências – Um estudo do caso brasileiro*. São Paulo: USP, 2003. Dissertação de Mestrado em Ciência Política.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História*. PUC/SP, São Paulo, n.10, 1993. 07-28. Tradução: Yara Aun Khoury.

PERES, Lícia. *Movimento Feminino pela Anistia*. 2010. In: PADRÓS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia M.; LOPEZ, Vanessa Albertinence; FERNANDES, Ananda Simões. (Orgs.). *Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória*. Porto Alegre: Corag, 2010. – v. 4; 262.

VARGAS, Mariluci Cardoso de. *Deslocamentos, vínculos afetivos e políticos, conquistas e transformações das mulheres opositoras à ditadura civil-militar: a trajetória do movimento feminino pela anistia no Rio Grande do Sul (1975-1979)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, RS, 2010.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DUSSELIANA E OS DIREITOS HUMANOS: TENSÃO DIALÉTICA ENTRE O SER E O NÃO-SER

Iltoomar Siviero¹

Resumo: O marco referencial do pensamento filosófico latinoamericano remete ao evento da “descoberta” da América até o final do século XX. O modo de relação e os fundamentos que legitimaram a limitação da condição humana diante da brutalidade vivida fez emergir novas formas de enfrentamento teórico e prático, resultando na formulação de um novo pensamento, embasado na perspectiva da justiça e no reconhecimento da alteridade. O delineamento deste embate pode ser demonstrado nas seguintes teses: TESE 1: a sobreposição do *ser* sobre o *não-ser*. (Demonstra a condição da negação); TESE 2: a contraposição do *não-ser* sobre o *ser*. (Demonstra a condição da negação da negação); TESE 3: A afirmação do *ser* do *não-ser* como *novo ser*. (Demonstra a condição da superação da negação).

Palavras-Chave: Filosofia da Libertação. Direitos Humanos. Ser. Não-Ser.

Considerações iniciais

A abordagem do presente tema remete-nos diretamente para questões conflituosas. Tanto a Filosofia da Libertação (FdL), quanto os Direitos Humanos (DH) são temas polêmicos, seja por sua natureza conceitual, seja pela pelo seu caráter de exigência e mudança de postura frente a uma certa noção e caracterização da condição humana limitada, porém tradicionalmente concebida como legítima. De um lado o debate entre a Razão que sabe *versus* a que não sabe e, de outro, o homem bom, civilizado *versus* o mau, impuro, ambos suscitando o debate acerca da legitimidade da condição da dominação e da inferioridade, cultural e existencial.

¹ Doutorando em Filosofia na UNISINOS e professor do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE).

A fundamentação da filosofia, segundo a maioria de historiadores da filosofia, tem lugar e data certa. Remete aos padrões da matriz ocidental, que tem sua origem na Grécia antiga, entre o final do século VII e início do século VI a.C.. Surge como contestação ao saber mitológico, cuja matriz amparava-se num tipo de saber que explicava o surgimento das coisas de maneira fabulosa, longínqua, transpondo o passado para o presente, sem se importar com as contradições e levantamento de questionamentos, pois o saber que lhe advinha era uma reconstituição narrativa da verdade dos deuses. Frente a este cenário irrompe a filosofia, como saber que recusa explicações preestabelecidas e com respostas que possam ser submetidas à análise, à discussão e a demonstração, passos fundamentais para alcançar sua base racional. A razão é condição fundamental para alcançar a verdade ou, dito de outro modo, a verdade que não passa pelo crivo da razão não merece credibilidade. Essa matriz explicativa da origem da filosofia passou a ser comumente aceita como a forma de conceber o que é e qual a tarefa da filosofia, a saber: da consciência que sabe – RAZÃO – *versus* a consciência que não sabe – MITO. Aqui se radica o ponto central para entender o surgimento da FdL. Veio a lume na década de 60 e 70² (século XX) por um grupo de pensadores audaciosos³ que se colocaram na contramão da história da filosofia, introduzindo um saber que subverte a ordem da RAZÃO QUE SABE, reivindicando o espírito da filosofia na atitude do filósofo que pergunta, questiona as bases sobre as quais a realidade está acentada, que diz menos *isto é o Ser, aquilo é o Não-Ser* e mais *o*

² Para maior aprofundamento deste contexto, sugerimos: DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Tradução de João Luiz Gaio. 2ª edição. São Paulo: Loyola/UNIMEP, s/d.; ZIMMERMANN, Roque. *América Latina - o não-ser*. Petrópolis: Vozes, 1987; FORNET-BETANCOURT, Raul. *Problemas atuais da filosofia na hispano-américa*. Tradução de Johnson Kuntz e Antônio Sidekum. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1993; entre outros.

³ Este texto, sem desmerecimento aos demais, mas por questão de delimitação e acesso aos textos, concentra-se sob o olhar do Filósofo Enrique Dussel.

Ser pode se mostrar/dar/fazer de DIFERENTES MODOS, sendo que o que lhe interessa são as condições universais ante as quais os diferentes seres se mostram/dão/fazem. É a problematização pelos modos de realização da condição humana, pautando-se a partir de um “discurso filosófico em que o sujeito filosófico esteja presente como sujeito. Ou seja: uma filosofia (do mundo, da existência, da vida) própria (em que este esteja presente o seu ser)” (BRANCO, 1986, p. 333).

A fundamentação do direito (humano), do mesmo modo que a filosofia, remonta às bases antigas. Serviram de matriz e base as teorias do direito natural de Aristóteles, Tomás de Aquino, retomadas pelo jusnaturalismo moderno e levadas a cabo por regimes políticos no século XX. Tais noções perpassaram o universo normatizador das condutas humanas, sendo que em muitos casos mudou-se o foco de concentração do princípio do direito como manifestação de indignação contra as injustiças, tornando-se a base para sustentar modos de violações legitimamente aceitas. É o caso da conquista da América no século XV e XVI que suscitou uma grande celeuma frente às práticas de conduta e relação com povos indígenas, considerados como maus, impuros, selvagens, naturalmente incapazes de se tornarem autônomos, inclinados, portanto, à condição de serventes e tutelados por pessoas civilizadas, aptas à elevação do saber e vivência cultural, religiosa, política e econômica. O surgimento dos DH se dá na contramão desta noção violenta que sustentou a legitimidade e direito dos europeus na conquista de novas terras e naturalmente justa submissão à servidão dos povos indígenas diante dos seus dizeres de dominação e inferioridade. Os DH pautam-se na reivindicação de que o ato político deve obter sua normatividade na pretensão política de justiça e que a condição de sujeitos de direitos não pode ser aquela do reconhecimento da condição legítima de vítimas, pois as vítimas de um sistema de direito são, na verdade, os sem direitos, dito de outro, aqueles que não têm seus direitos reconhecidos. Portanto, trata-se de pensar um novo sistema de direito que reconheça novos direitos que emergem da

negatividade material e existencial, sem cair num relativismo ou naturalismo, mas, sobretudo, mudando a matriz tradicionalmente aceita, como afirmação da luta por reconhecimento, da condição humana de sujeitos de direitos, indistintamente.

As noções embasadoras da tensão entre essas duas perspectivas podem ser visualizadas em três teses que passaremos a desenvolver.

Tese 1: a sobreposição do *ser* sobre o *não-ser*. (Demonstra a condição da negação)

A discussão da presente tese poderia ser feita desde a matriz do pensamento e contexto clássico até o século XX diante das práticas de alguns regimes políticos. Obteve maior ênfase num ou noutro contexto histórico, todavia, pela delimitação e relação temática proposta, nos ateremos ao contexto do século XV e XVI, onde evidenciam-se posições contundentes acerca do modo de sobreposição do *ser* sobre o *não-ser*. Neste contexto, o mundo foi logrado por um acontecimento que mudou a centralidade econômica e política⁴. A base da ordem sistêmica do domínio mundial transpassou as fronteiras, mudando do oriente para o ocidente. Era a América, de ora em diante, que forneceria as condições de elevação econômica, pois era farta em riquezas e mão-de-obra barata, elementos fundamentais da ascensão do capitalismo mercantil da era colonial.

O homem europeu, impregnado pela explosão criadora do Renascimento e financiado pela vontade de dominação, da ascendente burguesia-capitalista, desencadeia, a partir de 1492, a implantação do *sistema-mundo*, que tem, no primeiro momento, a civilização da Europa Ocidental como sendo o centro de irradiação desta civilidade para o resto do mundo (periferia). É o marco

⁴ A este respeito é oportuno destacar a brilhante abordagem realizada por Enrique Dussel sobre o tema O “sistema-mundo”: Europa como “centro” e sua “periferia”. Além do Eurocentrismo. Conferir DUSSEL, 2000, p. 51- 88.

inicial das transformações que conduzirão a humanidade em direção ao mito da Modernidade eurocêntrica, no interior da qual se desenvolverá a conquista e a dominação do Outro (ALMEIDA, 2004, p. 66-67).

O evento da “descoberta da América” mudou os rumos da história e desencadeou modos violentos de relações entre os humanos, movidos pela cobiça e por noções conceituais que transformaram a condição humana da diferença num modo de sustentação legítima da desigualdade e exploração dos povos indígenas e negros. A dizimação, sobretudo, dos indígenas foi alarmante. Num período de menos de 100 anos, a população indígena diminuiu de 80 a 90 para 10 milhões. Segundo Todorov, “o século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade” (1996, p. 6).

Ao longo deste percurso muitos confrontos foram travados. Os indígenas de um lado e os colonizadores europeus de outro. O evento do qual emergiu os fundamentos de tais posições remontam ao debate de Valladolid, realizado em 1550 e 1551⁵. De um lado estava Juan Ginés de Sepúlveda, em defesa dos colonizadores europeus e de outro estava Bartolomé de las Casas, defensor da causa indígena. Tal situação remontou a distintos modos de justificação e reivindicação de legitimidade das ações praticadas, ora pendendo para a defesa nas justas causas das guerras contra os índios (Sepúlveda), ora pendendo para a defesa pacífica, contra a prática violenta e ilícita dos colonizadores frente aos indígenas (Las Casas). Do lado dos colonizadores, a noção que os conduzia era a do padrão de *povo civilizado*, no qual o modo de ser do ser humano está determinado segundo máximas que se sobreponham aos modos de expressão social e político, cultural e religioso, evidenciando a sobreposição do *ser* sobre o *não-ser*.

No plano social e político, segundo os colonizadores, os indígenas mostram os grandes limites da sua condição humana. A

⁵ WOLKMER, 2004, p. 249.

aparência humana não lhes pode ser atribuída, pois seu modo de ser é a do selvagem, dos canibais, dos quase humanos, homúnculos, telúricos, *naturmensch*⁶. Vivem na e da terra, sem transformar e extrair as riquezas da terra. Sob essa determinação pesa aos seres americanos a noção que passa a consolidar-se como uma grande máxima: a representação de uma forma inferior de humanidade. Daí justifica-se a introdução da *encomiendas*⁷, como forma de garantir o progresso econômico e político.

No plano cultural evidencia-se o embate entre a “‘consciência-que-sabe’ (a Razão ocidental/européia) e a ‘consciência-que-não-sabe’ (a latino-americana). A Europa é a que tem Ciência e a Filosofia, Civilização e a Cultura; América Latina é a mistura confusa de negros e índios, onde a civilização não progride e a cultura se perde, onde a civilização e cultura nem nunca houve nem pode haver” (BRANCO, 1986, p. 338). Segundo Juan Gines de Sepúlveda: “Tenha-se como certo e firme, pois afirmam-no autores sapientíssimos, que é justo e natural que homens prudentes, íntegros e humanos dominem sobre o que não o são” (SUESS, 1992, p. 531).

No plano religioso os embates foram ainda piores. Os modos de constituição do cultivo e do rito religioso dos indígenas resultaram em confronto com o credo cristão dos conquistadores. Segundo relatos registrados por Paulo Suess em *A Conquista Espiritual da América Espanhola*, “os conquistadores, quando viram o grande número de oratórios dos índios ‘cheios de demônios e diabólicas figuras’ (Doc. 62), ficaram perplexos” (1992, p. 11). À caminho de Tenochtitlan, os soldados de Cortés destruíram os deuses da tribo dos *totonacos*, afirmando que:

⁶Expressão utilizada por Hegel, destacando o ser americano como um homem natural, inferior, incapaz de elevar-se por si mesmo ao plano do espírito. Mais ainda, um homem condenado a perecer sob o peso do espírito europeu. Conferir FORNET-BETANCOURT, 1993, p. 93.

⁷ A este respeito, conferir WOLKMER, 2004, p. 229-285.

(...) eram semelhantes a dragões espantosos, tão grandes como bezerros (...). E quando os viram assim, feitos pedaços, os caciques e os sacerdotes que com eles estavam, choravam e tapavam os olhos e, em sua língua totonaca, pediram perdão aos ídolos dizendo que não eram mais em sua mão, e a sua culpa não era a sua, mas desses brancos, que os destruíram (...) (CASTILLO, apud SUESS, 1992, p. 11).

Em outra passagem que remonta aos argumentos de Juan Gines de Sepúlveda em defesa das justas causas de guerra contra os indígenas, afirmava:

Compara agora a prudência, o engenho, a magnanimidade, a temperança, a humanidade e religião destes homens (espanhóis) com esses homúnculos, no qual ma encontrarás vestígios de humanidade, que não só não possuem doutrina alguma, mas também não usam letras, nem conheceram, não tem nenhum monumento de grandes feitos, a não ser alguma e obscura lembrança de algumas coisas registradas em certas pinturas, nenhuma lei escrita, mas instituições e costumes bárbaros (SEPULVEDA, apud SUESS, 1992, p. 532. Acréscimo do autor).

Do ponto de vista filosófico, esse contexto significou um modo de compreensão da condição humana fundamentada na subjetividade absoluta, universal, como totalidade resultante e final: identidade perfeita. O modelo de povo civilizado europeu serviu de modelo e todas as formas de transplante justificavam-se legitimamente, pois os homens, semelhantes às plantas, chegam num tempo em que precisam dar frutos e é prudente que sejam “cuidados” em vista disso. Portanto, tudo o que é feito está em vista desta compreensão pro-jetiva do ser humano como ser finitamente totalizado. Sua condição humana já está dada e sua possibilidade é única: adequar-se ao já-sendo, cômica que pro-jeta seu modo de ser⁸.

⁸ A este respeito Cf. DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida da ética. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977. (Vol. 1).

Do ponto de vista dos DH a questão remete para o embate entre poder-ser e dever-ser, que retomaremos na tese seguinte. Num ambiente sem nenhum amparo e que era legítimo conquistar novas terras e do direito dos europeus em submeter povos inteiros a sua inteira e incondicional servidão, a máxima dos direitos humanos resume-se em: tu deves agir assim porque isso é para o seu bem. Não havia barreiras, não havia limites, muito embora tenha insurgido frentes interpelando pela alteridade das vítimas. Além do Frei Antônio de Montesinos (1511) e Bartolomé da Las Casas (1474-1566), mencionamos outros sujeitos que se dispuseram a desconstruir o discurso legitimador da dominação européia sobre os povos indígenas, a saber: Francisco de Vitória (1483-1546) e seus discípulos Melchor Cano (1509-1560) e Domingos de Soto (1494-1560), e mais tarde Francisco Suarez (1548-1617)⁹“(Cf. RUIZ, 2010, p. 123). Causa espanto, pois, segundo Francisco de Vitória, “a gravidade da conquista é muito maior porque estes povos nunca agrediram ou fizeram injúria alguma contra os europeus, sendo eles injustamente agredidos, conquistados, espoliados e escravizados, sem nenhum tipo de direito sobre eles” (Apud RUIZ, 2010, p. 143).

Mesmo diante de tal cenário, ainda há historiadores e manuais didáticos que costumam falar de um encontro entre europeu e o ameríndio, sendo que para Dussel:

Falar de encontro é um eufemismo porque oculta a violência e a destruição do mundo do Outro, e da cultura. Foi um choque e um choque devastador, genocida, absolutamente destruidor do mundo indígena. É o início do processo de exclusão do mundo do Outro,

⁹ Indico dois textos que retomam com grande profundidade o pensamento de duas dessas figuras centrais na defesa de um novo discurso em defesa da causa e direitos dos povos indígenas. Conferir: RUIZ, Castor Bartolomé. Os direitos humanos no descobrimento da América: verdades e falácias de um discurso. In: *Estudos Jurídicos*, 40 (2): 60-65, julho-dezembro, 2007; TOSI, Giuseppe. Bartolomé de Las Casas: primeiro filósofo da libertação latino-americana. In: *Filosofazer*, nº 36, jan./jun., p. 23-42, 2010.

de sua cultura, de seu Ser; início do mito da modernidade eurocêntrica, fundamentada em um 'eu' incapaz de reconhecer e respeitar a diferença do 'tu' (Outro). A relação desse 'eu' com os outros ('nós) efetiva-se a partir de modelos econômicos, políticos, jurídicos e sociais que não se sustentam na solidariedade, preferindo a dominação e a exploração do Outro, destruindo sua cultura, seus valores e seu mundo (1993, p. 64).

A leitura crítica da história a partir dos modos de realização da condição humana vivenciada no contexto da colonização, a exemplo da passagem dusseliana, permite desvendar um novo cenário: o do *confronto* e não do *encontro*. As diversas práticas introduzidas na organização política, econômica, religiosa e cultural dão provas da evidência do tamanho do conflito vivenciado entre os povos no século XVI e que a tese da legimitidade da sobreposição do ser sobre o não-ser resultou em grandes consequências e discussões, cujos registros na literatura da tradição do pensamento ocidental e abordagens pelos propagadores da cultura letrada, embora tenham se passado muitos anos, ainda são muito periféricos.

Tese 2: a contraposição do *não-ser* sobre o *ser*. (Demonstra a condição da negação da negação)

As discussões presentes nesta segunda tese remontam ao processo de fundamentação da FdL. A condição humana anteriormente (tese 1) afirmada na sua forma de negação ao ser latino-americano pelos europeus deve passar por mudança de inflexão. A FdL se propõe a enfrentar tal condição do seguinte modo:

A libertação, ato do oprimido pelo qual se des-oprime do reprimido pelo qual se expressa ou realiza, tem dois momentos de uma mesma atividade: negação da negação no sistema (d). O duplo momento passa despercebido na mera dialética como negação da negação. Negar o negado pelo sistema é afirmar o sistema em seu fundamento, porquanto o negado ou determinado no sistema (oprimido) não deixa de ser um momento interno no sistema. Pelo contrário, negar o negado no sistema, concomitantemente à

afirmação expansiva daquilo que no oprimido é exterioridade (e por isso nunca esteve no sistema, porque é distinto, separado e fora desde sempre), tal duplo momento de uma só atividade é a libertação. Libertação é deixar a prisão (negar a negação) e afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão (a do preso antes do cárcere e a história que ele mesmo foi vivendo como biografia pessoal, embora fosse na prisão, como os onze anos passados nela por Gramsci) (DUSSEL, s/d, p. 68).

Interessante notar que a condição presente na negação da negação pode levar a duas leituras. Uma que se vale da condição da afirmação da negação para sustentar o modelo de dominação do colonizador europeu. Como parte da ordem que defendia uma essência humana universal, única, a negação seria, no dizer do conquistador, o passo necessário da realização da humanidade. Por outro lado, temos uma segunda perspectiva que se propõe a negar tal afirmação em vista da possibilidade de manifestação de outra realidade, modo de existência, que está fora, que escapa a máxima do humano perfeito. Portanto, a negação da negação é uma luta emblemática pela garantia da condição humana livre, sem amarras, do ser humano que se abre ao círculo do mundo como tal, onde, nas palavras de Dussel, “tal horizonte não é apenas um ser-dado, somente um estar-sendo, mas é sempre no caso do homem, um poder-ser. (...) Este poder-ser é o do homem, é o próprio horizonte do seu mundo. Agora se nos apresenta com uma nova nota essencial: poder-ser é futuro” (1977, p. 52).

A nova leitura posta consiste na mudança de horizonte do paradigma ético do colonizador europeu, não mais voltado ao dever-ser – ages assim porque é para o teu bem. O fundamento da ética, presente na negação da negação, é o ser do homem que se com-preende existencialmente como poder-ser. Este é o verdadeiro fundamento do dever-ser, isto é, poder-ser. Compreensão que não se restringe ao posto ou constituído, apenas no horizonte temático, mas sim existencial. Por isso que na América Latina não cabe somente a pergunta ética do dever-ser, pois ela implica a

possibilidade de escolher, que o ser humano estaria neste estágio, neste lugar de experiência da liberdade¹⁰. Mas ele não está. Frente a essa impossibilidade, a América Latina deve inclinar-se na questão do PODER-SER, que reivindica a **possibilidade de existir, de estar no mundo**, para depois poder confrontar-se com a pergunta pelo dever. Neste sentido, a condição de sujeito livre, de direitos, não é um dado, mas construção que se realiza na existência, pois sem o homem não há algum sentido e se é possível dizer há sentido possível a ser alcançado, então, o homem é obrigado a ser. Eis o que significa a contraposição do *não-ser* ao *ser*, não como forma de continuidade, inversão de lados, mas de des-construção da máxima do humano perfeito, civilizado, frente ao quase-homem, o *não-ser*. Trata-se de reivindicar pela condição da existência, da presença. Dito de modo mais radical e contundente: “A libertação não é uma ação fenomênica, instra-sistêmica; a libertação é a práxis que subverte a ordem fenomenológica e a transpassa numa transcendência metafísica que é crítica total ao estabelecido, fixo, normalizado, cristalizado, morto.” (DUSSEL, s/d., p. 64) Em outra passagem Dussel destaca: “é a possibilidade de abertura ao outro, que está além do sistema, da fronteira da ordem estabelecida” (s/d., p. 67).

No plano dos DH isso significa o levantamento da voz das vítimas não incluídas, ou então, afirmadas na condição de negação, dos sem direitos. A negação da negação subverte tal instituição, pois nela os DH estão resguardados a priori, somente para alguns, sob a força argumentativa do direito natural. Todavia, segundo Dussel, “por naturaleza los derechos humanos son históricos. Es decir, se estructuran históricamente como ‘derechos vigentes’ y son puestos em cuestión desde la consciencia ético-política de los

¹⁰ A este respeito, consultar VELASCO, Sirio Lopes. Uma Ética Argumentativa da Libertação. In: PIRES, Cecília Pinto (org). Porto Alegre: Dacasa/Palmarica. 1999.

‘nuevos’ movimientos sociales que luchan por el reconocimiento de dignidad negada” (2001, p. 151).

Tese 3: A afirmação do *ser* do *não-ser* como *novo ser*. (Demonstra a condição da superação da negação)

Considerando as abordagens feitas até aqui, chegamos ao ponto em se deva dizer que o ser latino-americano, historicamente negado, de natureza e condição humana limitada, reivindica novas bases de acentuação do seu modo de ser, transformando a filosofia em nova idade e evidencia o delineamento de novas bases racionais de amparo do direito na América Latina, abrindo-se para a pretensão política de justiça e a luta por reconhecimento dos novos direitos.

A voz da FdL não é meramente uma tautologia da filosofia europeia e reivindica tal diferença, pois fala de si, busca auto-afirmação do ser no conteúdo do conceito, no mundo da cultura e na libertação da condição de dominação e inferioridade do ser. Mas nisso não reside a redução da prática filosófica a certos temas de caráter nacional, e sim de incorporar o próprio ser na totalidade do ser e daí pensar a verdadeira universalidade. “A filosofia é o saber do ser e de todo ser” (BRANCO, 1986, p. 333). Dito de modo por Dussel: “Todo lo dicho no niega que se da un nivel donde el discurso filosófico toma en cuenta a los *núcleos problemáticos* fundamentales y puede abordar respuestas con validez universal, es decir, como un aporte a ser discutido por otras culturas, ya que se trataría de um problema humano em cuanto tal, universal” (DUSSEL, 2010, p. 132). É o modo de saber que nos envolve, tanto pelos seus problemas, pois é de nós mesmos que a filosofia fala ou deveria falar. A este respeito, em seu texto *A questão da Filosofia da Libertação*, Castelo Branco nos deixa uma grande legado ao dizer que:

As questões que a filosofia se ocupa são sempre as mesmas, desde os antigos gregos até o nosso tempo: a razão do mundo, o sentido da existência, o projeto de vida, a atividade política, o ético. As

questões filosóficas, no entanto, são pensadas cada vez segundo a razão histórica e cultural em que são pensadas, porque o real é real cada vez. Assim também o que se reivindica quando de fala de uma ‘filosofia nacional’, que quer desenvolver as questões pertinentes ao ser e ao homem (a liberdade, a emergência do sujeito), mas que segundo a razão histórico-cultural do sujeito que pensa.

O fundamental é que a filosofia não é ‘ciência’, não é ‘saber’, nem ‘absoluto’ nem ‘puro’. A filosofia não é nem a ‘Suma’ de Tomás de Aquino, nem o ‘Sistema’ de Hegel. A filosofia é a instauração de sentido quando há falta de sentido. A filosofia não compete sentenciar juízos de verdade e certeza, mas enunciar juízos de valor. À filosofia não compete a pretensão de objetividade e veracidade, mas a exigência de validade e sentido. A filosofia não é a ‘ciência da verdade’ mas gênese de sentido. O que está em pauta é a questão do sentido.

O ser é o sentido, e a filosofia é esta abertura ao sentido do ser (BRANCO, 1986, p. 334).

Em nós professores e nos próprios manuais e historiadores da filosofia há um problema ainda pouco posto: o da origem e sentido da filosofia. Isso precisa ser melhor enfrentado para compreender a profundidade da FdL, ao mesmo tempo em que desmistifica a evolução da consciência ocidental em sua constituição de RAZÃO que se exerce na forma de um império que se sobrepõe aos demais povos, raças, culturas. A filosofia deve se desenvolver desde um horizonte mundial, respeitando as outras tradições filosóficas. Isso significa que: “Es entonces necesaria una reformulación completa de la historia de la filosofía con el fin de comenzar a estar preparados para un dialogo (DUSSEL, 2010, p. 135).

A filosofia nasce como pergunta em busca da sabedoria. Move-se como paixão pela sabedoria. A este respeito, Castelo

Branco remonta ao período clássico e *caça as pérolas perdidas da tradição*¹¹. Diz:

A arte do sábio é um amor que move e que busca, que não encontra e que busca, que encontra, mas que desconfia e ainda busca, porque o que importa é a atitude de busca. E é este o sentido da pergunta no espírito daquele antigo. O antigo é um que sabe muito, mas que por isso mesmo sabe que não sabe ... E por isso pergunta. O espírito da pergunta é o destemor do viandante que corre o mundo e que quer saber da sua razão de ser, que conhece povos, civilizações e culturas, e que quer saber da sua razão de ser. O antigo pergunta pela razão de ser, perdido em meio ao ser, imerso no mundo, correndo o mundo, subvertendo o mundo, para exigir que o mundo explique na sua razão de ser. A essência da pergunta é a subversão, subversão da ordem das coisas e da Lei dos homens, dos costumes e dos usos, para a verdade do ser, porque a verdade das coisas e dos homens não é a do ser. O antigo sai ao mundo, em campo aberto, perguntando e subvertendo, porque está insatisfeito com a ordem do mundo, com o estado de coisas, com a Lei dos homens. É preciso subverter a ordem para reverter a ordem, para que haja ordem, porque a ordem é falsa. A filosofia é rebeldia, e a indagação de sentido da pergunta fundante é esse abismo terrível que faz o mundo perder-se e em que o próprio filósofo se perde, porque é o risco da morte para verdade do ser (1986, p. 335-336).

Eis o que significa a FdL. Para Dussel ela é um pro-jeto ainda em construção, uma filosofia do futuro, é moderna, pós-moderna e de libertação. “É a quarta idade da filosofia e a primeira idade **antropo**-lógica; temos deixado para trás a **fisio**-logia grega, a **teo**-logia medieval, a **logo**-logia moderna, contudo as assumimos numa realidade que as explica” (s/d., p. 57). E diante deste universo, é de suma importância que nos reportemos a resposta de Dussel à pergunta de estudante em 1975: “Que garantia pode ter da validade desta filosofia?” Diz: “Certeza absoluta, a do $2+2=4$,

¹¹ Expressão utilizada pela filósofa Hannah Arendt na crítica ao esquecimento da política, diante das práticas brutais dos regimes totalitários do século XX. Cf. ARENDT, 1979.

nunca a terá filosofia alguma. Mas não porque não seja metódica, e sim porque o tema que pensa é o homem, sua história, a realidade da liberdade” (s/d., p. 184).

A FdL ocupa-se da questão do humano – a primeira idade antro-po-lógica. Por isso é muito difícil separá-la da luta pela consolidação dos DH. São processos que se constroem conjuntamente. A problematização e a reinvidicação pela abertura à expressão do modo de ser do ser humano, é um investimento oriundo da FdL, a começar pelo seu método que, segundo Dussel:

O método da filosofia é o teórico analético; não é intrinsecamente prático nem poiético, embora esteja condicionado por ambos. O método ontológico ou dialético não é suficiente e, além do mais, quando é suposto como aquele da filosofia primeira, justifica o sistema e funda toda ideologia da dominação. Portanto, o método da filosofia da libertação sabe que a justiça é a filosofia primeira, porque a política é o centro da ética como metafísica, como superação da mera ontologia (FdL. p. 174).

Em sua obra *Método para uma Filosofia da Libertação*, Dussel explicita a profundidade de seu método analético e sua relação com a dialética. A analética aqui é destacada como práxis que visa responder à palavra interpelante do outro que emerge no mundo do mesmo como um rosto, como exterioridade. O rosto do outro, da alteridade, exige constante abertura, pois é sempre o dizer em pessoa, um aná-logos; isto é, palavra primeira e suprema:

(...) é o gesto significante essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato. A significação antropológica, econômica, política e latino-americana do rosto é nossa tarefa e nossa originalidade. Dizemos sincera e simplesmente: o rosto do pobre índio dominado, do mestiço oprimido, do povo latinoamericano é o ‘tema’ da filosofia latino-americana. Este pensar Ana-lético porque parte da revelação do outro e pensa a sua palavra, é a filosofia latino-americana, única e nova, a primeira realmente pós-moderna e superadora da europeidade (1986, p. 197).

Esta práxis perpassa todas as esferas da cotidianidade. Assim, a analética é, a um só tempo, antropológica, econômica, erótica e política, exigindo um serviço ao outro que “nunca é 'um só', mas também é sempre 'vós'. Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto” (1986, p. 196). A palavra do outro, pois, interpela a uma práxis histórica que não se resume a uma mera relação intersubjetiva do interpelado com o interpelante. É efetiva abertura, escuta e acolhida sincera da humanidade presente em todo ser humano.

Assim, o método analético vai mais além, supera o método dialético, que “é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes”. (DUSSEL, 1986, p. 196) Ao passo que: “O método do qual queremos falar, o *ana-lético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná*) que o mero método *dia-lético*.” (DUSSEL, 1986, p. 196). Em sua obra *Filosofia da Libertação*, Dussel esclarece que “analético quer indicar o fato real humano pelo qual todo homem, todo grupo ou povo se situa sempre além (*aná*) do horizonte da totalidade” (s/d, p. 163), “é ser *intrinsecamente ético*” (1986, p. 198), possibilitando a integração da classe negada, periférica (povo explorado) e o reconhecimento de sua dignidade.

Este modo de pensar analeticamente possibilita a aceitação da palavra do Outro como semelhante e, ao mesmo tempo, Distinto, capaz de realizar-se enquanto Outro. Significa conservar a *dis-tinção metafísica* que se apóia nele como outro, é respeitar a analogia da revelação, é um pensar que ouve a voz da América Latina como uma interpelação de justiça e libertação, invocando um novo plano político e um novo sistema do direito.

Ocorre que, historicamente, sobretudo depois da modernidade, a pretensão de justiça tem no sistema de direito sua base, sua garantia procedimental formal de legitimidade, visando consolidar a simetria democrática. É para isso e basicamente nisso

que se trata da constituição de um “Estado de Direito”. Do ponto de vista formal, a regra é clara. O problema está naqueles que historicamente foram deixados à margem de tal condição. Aqueles/as que foram considerados sem direitos e que se transformaram em vítimas de um sistema de direitos institucionalizados, reconhecidos, vigentes. Nas palavras de Dussel:

La situación crítica que le interesa a la Ética (y la Política) de la Liberación se presenta cuando ciertos ciudadanos son excluidos no-intencionalmente del ejercicio de nuevos derechos que el ‘Sistema del derecho’ no puede todavía incluir. Estos ciudadanos con conciencia de ser sujetos de *nuevos derechos* se experimentan a sí mismos como víctimas, sufriendo inevitablemente los efectos negativos del cuerpo del derecho o de acciones políticas en el mejor de los casos no-intencionales. Son las generaciones futuras ante los crímenes antiecológicos de las generaciones presentes; es el caso de la mujer en la sociedad machista, de las razas no blancas en la sociedad racista occidental, de los homosexuales en las estructuras heterosexuales, de los marginales, de las clases explotadas por una economía del lucro, de los países pobres y periféricos, de los inmigrantes, y aún de los Estados nacionales debilitados por una estrategia del capital global en manos de corporaciones transnacionales (a los que no se puede, por el momento imponerle un marco legal internacional que les exigiera un servicio a la humanidad, y no el estado actual de autorreferencialidad total y de destrucción ecológica e social, como efecto a sus estrategias como aumento de pobreza en el mundo) (2001, p. 151).

Essa condição nos obriga a pensar e mostrar que os DH não podem ser uma postulação a priori, ao modo do direito natural, positivo. Os DH nascem das lutas históricas frente à condição de negação da dignidade humana. São, portanto, a posteriori, críticos, revolucionários, porque reivindicam uma nova plataforma de fundamentação e reconhecimento dos novos direitos vigentes, diante de uma realidade opressora. Inauguram um novo cenário político, um novo Estado de Direito, uma nova condição humana, fruto da maturidade histórica que colocou o desenvolvimento da realidade humana em primeiro plano. Partem de uma realidade e

situação específica, da negatividade material (a miséria, a dor, a humilhação, a violência, entre outros), da condição do não-ser, mas que não se limitam ao particular, ao contingencial, relativista, naturalista, senão que a integram e conciliam com um princípio da realização humana, universal. Por isso, a luta dos DH afirma o modo de ser do não-ser como novo ser, aquele que historicamente foi concebido como “sem direito”. Ele é o sujeito do novo direito. Nas palavras de Dussel:

Es, simplemente, la consciencia de un ‘nuevo’ derecho descubierto em la madurez del proceso histórico (este derecho y no cualquier outro, lejos de todo relativismo), pero todavia no-institucionalizado, no-positivizado. La dialéctica, como hemos indicado, no es la del ‘derecho natural-derecho positivo’, sino entre ‘derecho vigente-nuevos derechos históricos’(2001, p. 153-154).

Trata-se de fundamentar o princípio da afirmação do Estado de Direito pautado em novas bases de relação, considerando que historicamente esteve sustentado no princípio da exclusão, sendo que, agora, é o da inclusão. O outro do não-ser é, doravante, o DIFERENTE, o DISTINTO, não mais o excluído, vitimizado, mas o novo critério de validade e legitimidade do direito. A condição de superação do sistema hegemônico excludente que perpetuou por muitos e muitos séculos traduz-se agora numa filosofia jurídica da alteridade. É uma construção que cruza, a um só tempo, a legitimidade dos novos direitos que reivindicam o seu reconhecimento e a deslegitimidade de um sistema de direito amparado em modos de sustentação do poder de dominação. Enfim, trata-se da transformação crítica do sistema de direito, vistos a partir de sujeitos que sofrem e “sentem na pele” os efeitos negativos da ordem do direito existente, a saber: o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o pobre ..., entre tantos outros deixados à margem por séculos e séculos de história.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dean Fábio Bueno de. América Latina: Filosofia Jurídica da Alteridade. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). *Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina*. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2004.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BOMBASSARO, Luiz Carlos; VIDAL, Silvina Paula. *A latinidade da América Latina: aspectos filosóficos e culturais*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

BRANCO, Castelo. A questão da Filosofia da Libertação. In: *Revista Eclesiástica Brasileira*, vol. 46, fasc. 182, Junho de 1986.

CASTILLO, Bernal Díaz Del. *Historia verdadera de la conquista del la Nueva España*. México: Porrúa, 1980, p. 161.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, sd.

_____. 1492: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Kaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Ética da Libertação. Na idade da globalização e da exclusão*. (Conferências de Frankfurt) Trad. De Ephraim Ferreira Alves, e outros. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Hacia una filosofía política crítica*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.: Bilbao, 2001.

_____. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1976.

_____. El siglo XXI: Nueva edad en la Historia de La Filosofia en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. In: *Signos Filosóficos*. México: UNAM – Iztapalapa, vol. XII, num. 23, enero-junio, 2010, p. 119-140. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34316039005>>

FORNET-BETANCOURT, R. *Problemas atuais da filosofia na hispano-américa*. São Leopoldo: EdUnisinus, 1993.

RUIZ, Castor Bartolomé. Os direitos humanos no descobrimento da América: verdades e falácias de um discurso. In: *Estudos Jurídicos*, nº 40 (2), jul-dez, p. 60-65, 2007.

SUESS, Paulo (Org.). *A conquista espiritual da América Espanhola*. Duzentos Documentos – Século XVI. Petrópolis: Vozes, 1992.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TOSI, Giuseppe. Bartolomé de Las Casas: primeiro filósofo da libertação latino-americana. In: *Filosofazer*, nº 36, jan./jun., p. 23-42, 2010.

VELASCO, Sirio Lopes. Uma Ética Argumentativa da Libertação. In: PIRES, Cecília Pinto (org). Porto Alegre: Dacasa/Palmarica. 1999.

WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). *Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina*. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2004.

ZIMMERMANN, Roque. *América Latina – o não-ser*. Petrópolis: Vozes, 1986.

PENSANDO LIMITES À LIBERDADE DE EXPRESSÃO: UMA PERSPECTIVA MILLIANA

Márcio Secco¹

Entre os direitos mais caros às sociedades democráticas, a liberdade de expressão ocupa sem dúvida lugar de destaque. Não há sociedade que se diga democrática, e seja aceita como tal, que não contemple o direito à livre manifestação de ideias, opiniões, crenças, e o livre exercício da crítica, principalmente contra o próprio governo. Não é estranho, portanto, que qualquer ação pública que pareça limitar este direito transforme-se em uma das mais graves acusações que se possa fazer contra o poder do Estado. No artigo 19 da Declaração de 1948 lemos que “toda a pessoa tem direito à liberdade de opinião e de expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.”² Nossa constituição de 1988 afirma em seu artigo 5º, inciso VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.” E lemos no inciso IX: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.”³

A liberdade de expressão afirmada como direito absoluto pode, no entanto, nos conduzir a conflitos deste com outros direitos

¹ Professor na Universidade de Rondônia; Doutorando na Universidade Federal de Santa Catarina.

² Ishay, 2006, pg. 653

³ Constituição da República Federativa do Brasil, Título II – Dos direitos e garantias fundamentais, capítulo I.

considerados também absolutos. Me proponho analisar neste trabalho se podemos considerar a liberdade de expressão como direito inviolável e irrestrito diante de outros, ou se é necessário estipularmos critérios limitadores desta liberdade em uma sociedade marcada pela diversidade e pelo pluralismo moral e cultural, sem, contudo, negar a cada um o poder de expressar suas ideias conforme as exigências e os contornos de uma sociedade democrática. A questão que levanto não é nova e muitas soluções foram já oferecidas. Podemos encontrar na história terias como a de Thomas Hobbes, que percebe um grande perigo na livre exposição de pensamentos, e recomenda deixar-se a cargo do governo o estabelecimento de proibições aos cidadãos de pronunciarem-se sobre certos assuntos; bem como teorias que pregam que qualquer obstáculo à livre manifestação de ideias, quaisquer que sejam, é atentado grave contra os cidadãos e contra os valores democráticos. Me interessa aqui não cair em nenhum destes extremos, e abordar a questão a partir da noção da liberdade de expressão como direito político que deve ser compatibilizado com outros direitos individuais. Esta é a tentativa de John Stuart Mill, em sua famosa obra “On Liberty”, publicada em 1859.

Uma das controvérsias mais recentes sobre a liberdade de expressão foi gerada pelo projeto de lei n.122, conhecido como lei contra a homofobia. Este projeto de lei torna crime a discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Foi apresentado pela primeira vez em 2001 – pela Deputada Iara Bernardi, com uma justificativa construída a partir da ideia de igualdade de direitos dos cidadãos brasileiros, apelando para a noção de dignidade humana, lembrando que a sexualidade é componente da construção da personalidade individual, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de se reconhecer a diversidade da sociedade garantindo-se tratamento igualitário a todos. Seguiram-se à apresentação do projeto pelo menos três reações contrárias. 1) uma institucional, originada entre setores das forças armadas que seriam afetadas pela lei principalmente em seu artigo 6º que torna crime, “recusar, negar, impedir, preterir, prejudicar,

retardar ou excluir, em qualquer sistema de seleção educacional, recrutamento ou promoção funcional ou profissional” em função da orientação sexual do candidato, com pena prevista de 3 a 5 anos de detenção ao infrator; 2) uma segunda reação que poderíamos chamar de conservadora, para quem a lei instalaria uma situação na qual a família poderia ser colocada em risco de tal modo a impedir que os valores morais mínimos necessários ao bom funcionamento da sociedade pudessem ser preservados, diante da impossibilidade de se reprimir comportamentos que levariam, segundo estes críticos, à dissolução da família, unidade basilar da sociedade; 3) uma terceira reação, de ordem religiosa, que além das razões fundadas na Bíblia, apresenta um argumento que não está ligado à nenhuma doutrina moral abrangente, mas aos direitos do artigo 5º, acima expostos de liberdade religiosa e de liberdade de expressão. Tais direitos seriam ameaçados por vários artigos da lei, que impediriam entre outras coisas os sacerdotes de pregarem contra a homossexualidade.

A terceira reação, que tem sido um dos principais argumentos contra a lei que criminaliza a homofobia, é aquela que mais claramente faz uso da afirmação da liberdade de expressão como um direito absoluto, que não poderia ser, portanto, ameaçado nem sequer em nome da dignidade humana. Este argumento é usado por muitos senadores e deputados atualmente em nosso país, e de certo modo por parcela considerável de nossa sociedade. Entre os políticos encontramos alguns que ameaçam inclusive entrar com uma ação direta de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, caso a lei seja aprovada no congresso nacional, alegando que esta feriria o já citado artigo 5º de nossa constituição.

É importante notar que apesar da orientação religiosa de muitos senadores e políticos, vinculados à religiões como a Igreja Universal do Reino de Deus, ou Assembléia de Deus, e de sua opinião ter provavelmente se originado do conjunto de suas crenças, estes apresentam argumentos que poderiam ser considerados conformes aos padrões necessários para uma discussão pública, pois não fazem recurso a postulados bíblicos ou

outras premissas de doutrinas abrangentes particulares, mas se reportam a um problema que poderia ser gerado a partir da afirmação de um conjunto de direitos e deveres que se contraporiam com um direito já assegurado. Em outras palavras, o debate pode ser considerado parte de uma razão pública, na concepção rawlsiana⁴, por exemplo, por argumentar a partir de direitos dos cidadãos. Este recorte é importante pois sem ele qualquer discussão seria inútil, se reduzindo a um debate mais amplo entre diferentes conjuntos de crenças.

Chamo a atenção para este fato por acreditar que tanto Mill quanto Rawls tendem a concordar com a restrição a toda forma de argumentação que se afirme como verdadeira de forma dogmática. Rawls afirma que uma concepção de Razão pública em uma democracia constitucional prega a não necessidade de aceitação de teorias abrangentes como fornecedoras de argumentos razoáveis. Argumentos religiosos não podem, portanto, constituir discurso válido por si mesmo por não estarem dispostos à crítica, além de partirem de pressupostos que não são aceitos por todos. Esta é a razão pela qual Rawls afirma a necessidade de um “proviso”, ou seja, a aceitação de certas condições de formulação de discursos que pretendam participar da razão pública. Segundo Rawls,

O raciocínio público almeja a justificativa pública. Recorremos a concepções políticas de justiça e a testemunhos verificáveis e fatos abertos à visão pública para chegar a conclusões a respeito do que achamos ser as instituições e políticas públicas mais razoáveis. A justificativa pública não é simplesmente raciocínio válido, mas discussão dirigida a outros: parte corretamente de premissas que aceitamos e que achamos que os outros poderiam aceitar razoavelmente para conclusões que pensamos que eles também

⁴ Estou aqui pensando na noção de razão pública exposta por Rawls como adendo em sua obra *O direito dos Povos* (trad. De Luís Carlos Borges), São Paulo: Martins Fontes (2001).

poderiam aceitar razoavelmente. Isso cumpre o dever de civilidade desde que, no devido tempo, o proviso seja satisfeito.⁵

Mill, em *Sobre a liberdade*, parece ter adotado uma posição parecida com a de Rawls. Apesar de não ter se debruçado sobre o conceito específico de razão pública, ou esfera pública, sua análise faz referência à forma de decisão sobre as normas legais e morais que regem as sociedades, o que poderíamos identificar como uma noção de razão pública, que envolve apresentação e discussão de argumentos. Segundo Mill os homens tendem a oferecer suas preferências e desejos, fundamentados em suas crenças particulares sobre o que é correto e adequado fazer, ou sobre como se deve viver, como base para a escolha das normas de uma sociedade. Os mesmos que pretendem convencer os outros com base apenas em suas preferências, contudo, sabem que não podem exigir da sociedade que as leis e padrões morais válidos para todos sejam erigidos puramente a partir de desejos pessoais particulares, pois ninguém confessaria publicamente que a base de seu julgamento é formada tão-somente por suas preferências pessoais. Mill deixa claro que o único modo legítimo de instituição de normas públicas é o oferecimento de razões que possam colocar-se acima das diferentes orientações religiosas, ou de meras preferências pessoais. Cada um deveria como sujeito em um debate agir com honestidade, dando o crédito merecido ao seu interlocutor, e não deixando de levar em conta cada um dos pontos levantados e argumentos oferecidos. Segundo Mill, “essa é a real moralidade da discussão”.⁶

Deste modo, tanto Rawls quanto Mill estariam de acordo com a existência de um conflito legítimo entre direitos. Temos de um lado as reivindicações no PL 122, de igualdade de tratamento para todos os cidadãos, ainda que não compartilhem a orientação sexual da maioria, e de outro a reivindicação dos setores religiosos e conservadores que pretendem manter o direito de expressar sua

⁵ Rawls, 2001

⁶ Mill, *Sobre a Liberdade*, pg. 96

repulsa pelos comportamentos sexuais diversos daqueles praticados por uma suposta maioria. Apresento a seguir uma das maneiras possíveis de superação deste conflito, atentando para os dois direitos aqui reclamados.

Segundo John Stuart Mill, a relação entre o poder da sociedade de impor normas legais ou opiniões e sanções sociais sobre o indivíduo deve ser regulado por um princípio que apela ao respeito à liberdade de cada sujeito, tendo-se como limite desta liberdade a ação causadora de dano a outrem. A liberdade compreende, segundo Mill, três diferentes domínios, que devem ser resguardados contra a intervenção ilegítima da sociedade:

1. Um primeiro domínio, que diz respeito à liberdade de “consciência no mais compreensivo sentido, liberdade de pensar e de sentir, liberdade absoluta de opinião e de sentimento sobre quaisquer assuntos, práticos, ou especulativos, científicos, morais ou teológicos”;
2. Um segundo domínio, que diz respeito à “liberdade de gostos e ocupações; de dispor o plano de nossa vida para seguirmos nosso próprio caráter; de agir como preferirmos, sujeitos às conseqüências que possam resultar; sem impedimento da parte dos nossos semelhantes enquanto o que fazemos não os prejudica, ainda que considerem a nossa conduta louca, perversa ou errada”;
3. Um terceiro domínio, derivado deste segundo, que diz respeito à “liberdade de associação entre os indivíduos, liberdade de se unirem para qualquer propósito que não envolva dano, suposto que as pessoas associadas sejam emancipadas, e não tenham sido constrangidas nem iludidas.”⁷

O conflito identificado acima está relacionado aos dois primeiros domínios: A liberdade de expressão e a liberdade de

⁷ Idem, p. 56

planos de vida. É importante notar que ambos se encontram sob a denominação comum de liberdade.

Liberdade de Expressão

A Liberdade de Expressão é defendida por John Stuart Mill não como um direito abstrato⁸, mas como um direito defendido a partir da ideia de utilidade, baseada nos interesses que todo homem tem como ser progressivo. Assim, considerando que toda a humanidade deveria ter interesse pela verdade, o melhor meio de alcançá-la é a liberdade de ideias que põe à prova as diversas opiniões sobre os assuntos de nosso interesse. Isso leva Mill a defender a liberdade de expressão como direito que cada cidadão pode afirmar inclusive contra toda a sociedade.

“se todos os homens menos um fossem de certa opinião, e um único da opinião contrária, a humanidade não teria mais direito a impor silêncio a esse um do que ele a fazer calar a humanidade, se tivesse esse poder. ... se a opinião é certa, aquele foi privado da oportunidade de trocar o erro pela verdade; se errônea, perdeu o que constitui um bem de quase tanto valor – a percepção mais clara e a impressão mais viva da verdade, produzidas pela sua colisão com o erro.”⁶⁰

Segundo Mill, são quatro os principais motivos pelos quais a liberdade de expressão deve ser afirmada como direito de todos: 1- primeiro, porque não podemos ter certeza se uma certa opinião

⁸ A perspectiva de Mill não permite que se lance mão de um direito que possa colocar-se como absoluto, pois a forma de sua fundamentação está sempre vinculada à ideia de utilidade. Isso não quer dizer que a estratégia de Mill seja a única a levar ao resultado que aqui estou expondo. Dworkin, em *Levando os Direitos a Sério*, aponta a existência de conflitos entre a noção de igualdade e de liberdade, e afirma que a única maneira de resolvermos este conflito é tomando a liberdade como direito político, que pode sofrer modificações de acordo com as exigências e conveniências da sociedade, ao passo que a igualdade não pode ser limitada ou negada a ninguém, sejam quais forem as demandas utilitárias apresentadas, constituindo-se como direito moral.

silenciada não é verdadeira, e só não conseguimos percebê-la por falta de experiência e compreensão. O caso da morte de Sócrates é citado como exemplo, pela condenação de suas ideias, por serem tomadas como corruptoras da juventude ateniense, e por ter sido acusado, seu autor, de não acreditar em deus algum. Outro exemplo citado é relativo ao cristianismo, já que Jesus foi crucificado com o apoio da maioria, e de acordo com as leis. E Mill faz um alerta dizendo,

Os cristão ortodoxos que são tentados a pensar que os matadores a pedradas dos primeiros mártires devem ter sido homens piores do que eles, devem recordar-se de que um dos perseguidores era São Paulo.⁹

2- segundo, porque a opinião que se silenciou pode conter parte da verdade, caso em que seu conhecimento poderia colaborar para que fossem reformadas as noções comumente aceitas, e que necessitam de complemento. Mill cita o caso da ética cristã, e afirma que se esta é afirmada apenas a partir do novo testamento, não passa de poesia, e o apoio que se poderia buscar no velho testamento não é adequado por este tratar-se, em sua palavras: de “um sistema trabalhado realmente com esmero, mas a muitos respeitos bárbaro, e destinado a um povo bárbaro.”;

3- terceiro motivo, ainda que se esteja de posse da verdade, esta não passará de uma opinião defendida como preconceito, a menos que seja sempre confrontada com outras explicações do mesmo tipo. Mill afirma ter sido fundamental o debate em torno da teoria newtoniana, pois só assim se tornaram claros os seus fundamentos. A afirmação de qualquer certeza funciona não como interdição da opinião contrária, mas como convite a toda tentativa de provar sua improcedência;

4- Quarto motivo se refere ao perigo de a falta de discussão de opiniões contrárias causar um esquecimento das razões e da

⁹ Mill. Sobre a Liberdade, p. 68

força das ideias na direção das condutas. Segundo Mill é o que teria ocorrido com as teorias éticas e com a religião. Por se negarem ao debate, transformaram-se em “profissões formais ineficazes para o bem”.

Liberdade de Planos de vida

Se a liberdade de expressão é defendida por Mill com base na busca pela verdade, a liberdade dos planos de vida está vinculada à ideia de bem-estar ou felicidade individual, e também à ideia de busca da perfeição nos modos de vida do ser humano. O progresso rumo a estas finalidades depende, segundo Mill, de uma liberdade individual balizada apenas pelo comportamento prejudicial a outros, mas que não seja em nada inferior à liberdade de expressar pensamentos e sentimentos, pois os diferentes modos de vida são, de certa forma, as ideias levadas à prática. O livre curso das ideias, portanto, seria inútil, se não se pudesse passá-las à prática, e viver de acordo com o que se pensa.

Se o direito à livre expressão de ideias encontra na certeza dogmática de alguns o entrave ao seu exercício, a falta de reconhecimento da espontaneidade individual como valor, e a tentativa de impor à humanidade uma forma rígida de conduta com a qual a maioria está satisfeita para si mesma, são os principais obstáculos à plena liberdade de exercício de planos de vida diversos. Os impedimentos encontrados para que cada um viva da maneira que julgue melhor, tomando sempre o cuidado de não prejudicar os outros, acabam gerando, na concepção de Mill, um resultado oposto ao pretendido pelos defensores de uma padronização da vida humana. Estes pretendem que as regras morais bem definidas e impostas com rigor aperfeiçoem a humanidade, mas o produto final é um aprisionamento da natureza humana com os grilhões da ignorância dos que não aceitam que novas experiências lancem a humanidade para uma condição além da existência vulgar.

A natureza humana não é uma máquina a ser construída segundo modelo, e destinada a realizar exatamente a tarefa a ela prescrita, e sim uma árvore que necessita crescer e desenvolver-se de todos os lados, na conformidade da tendência das forças internas que a tornam uma coisa viva.¹⁰

Aquele que deixa o mundo, ou parte do mundo a que pertence, escolher o seu plano de vida em seu lugar, não necessita de nenhuma faculdade a mais do que a imitação simiesca.¹¹

As críticas de Mill às tentativas de impor-se aos homens e mulheres uma forma estanque de existência apontam para uma moralidade que vê na diversidade das experiências que cada um realiza, seguindo seus impulsos, preferências e desejos, a construção da verdadeira dignidade humana. Cada indivíduo tende a realizar as potencialidades da natureza, afirmando sua individualidade a partir de sua forma diferente de ver e viver o mundo. “Na proporção em que se desenvolve a individualidade, cada pessoa se torna mais valiosa para si mesma, e, portanto, capaz de ser mais valiosa para os outros.”¹²

Aliada à ideia de dignidade, adquirida a partir da plena realização de modos de vida compatíveis com os impulsos individuais de homens e mulheres, Mill percebe ainda o potencial emancipatório desta conduta, pois faz derivar as escolhas dos planos individuais de vida da espontaneidade individual singular de cada pessoa, de maneira a evitar o servilismo e as amarras impostas por autoridades morais, que não só impedem a plena realização pessoal, como destroem a subjetividade e fazem desaparecer a autonomia individual. A força participativa e transformadora que encontramos nos indivíduos só pode se manifestar pela liberdade de determinar o modo como viver, e tal força anima a sociedade, e faz permanecer em pleno desenvolvimento, progredindo cada vez

¹⁰ Idem. 101

¹¹ Idem. 100

¹² Idem. 104

mais, e vendo incrementados os tipos e a quantidade de felicidade e bem-estar. Segundo Mill,

Para um, certo modo de vida é estímulo sadio, mantendo na melhor ordem suas faculdades de ação e de gozo; para outro é carga pesada que aniquila e paralisa toda a sua vida interna. A diversidade das fontes de prazer, das disposições para a dor, dos efeitos íntimos das várias ações físicas e morais, é tal nos seres humanos que eles não obtêm o seu justo quinhão de felicidade, nem se elevam a estatura mental, moral e estética de que a sua natureza é capaz, sem que exista uma correspondente diversidade nos seus modos de vida.

A liberdade nos planos de vida para John Stuart Mill é, portanto, condição *sine qua non* para a felicidade.

Limites à liberdade de Expressão

Como lidar, finalmente, com o conflito que expus acima, entre liberdade de expressão e liberdade de planos de vida? Mill, assim como Rawls, pensa o pluralismo como valor que se impõe ao procedimento decisório com base na maioria. Mill faz sua defesa com base na ideia de que ninguém pode pretender impor nenhum modo de vida a outras pessoas, ou mesmo limitar a possibilidade de modos de vida disponíveis. Não é aceitável, portanto, que alguém tente impor a quem quer que seja um padrão de conduta com base em suas preferências pessoais, ou em suas crenças não compartilhadas, ainda que estas crenças pareçam ser comuns à maioria da sociedade. A soberania em casos como este não pode residir na vontade da maioria, pois isso significaria oferecer um mero procedimento de escolha como a validade moral ou política de uma decisão pública. Se for assim, esvaziariamos as escolhas de conteúdo moral, e trocaríamos as justificativas políticas por mera aferição de números que formam uma “vontade majoritária”.

A sociedade pode executar e executa os seus próprios mandatos; e, se ela expede mandatos errôneos ao invés de certos, ou mandatos relativos a coisas nas quais não deve intrrometer-se, pratica uma tirania social mais terrível que muitas formas de opressão política,

desde que, embora não apoiada ordinariamente nas mesmas penalidades extremas que estas últimas, deixa, entretanto, menos meios de fuga que elas, penetrando muito mais profundamente nas particularidades da vida, e escravizando a própria alma. A proteção, portanto, contra a tirania do magistrado não basta. Importa ainda o amparo contra a tirania da opinião e do sentimento dominantes: contra a tendência da sociedade para impor, por outros meios além das penalidades civis, as próprias idéias e práticas como regras de conduta, àqueles que delas divergem, para refrear e, se possível, prevenir a formação de qualquer individualidade em desarmonia com os seus rumos, e compelir todos os caracteres a se plasmarem sob o modelo dela própria. Há um limite da legítima interferência da opinião coletiva com a independência individual. E achar esse limite, e mantê-lo contra as usurpações, é indispensável tanto a uma boa condição dos negócios humanos como à proteção contra o despotismo político.”¹³

Note-se que Mill aponta as sanções sociais como graves entraves à plena execução dos planos de vida individuais. E estas sanções são tão fortes que podem impedir que indivíduos se comportem de maneira a desagradar a opinião da maioria. Este é o motivo pelo qual as opiniões devem circular, mas nunca se impor.

Uma pessoa pode, sem motivo de censura, preferir, ou não, remo, fumo, música, exercícios atléticos, xadrez, baralho, estudo, porque tanto os que gostam dessas coisas, como os que não as estimam, são bastante números para se lhes poder impor a renúncia aos seus gostos. Mas o homem, e ainda mais a mulher, a que se acuse de fazer “o que ninguém faz”, ou de não fazer “o que todos fazem”, sujeita-se a observações depreciatórias como se tivessem incorrido em um grave delito moral. Faz-se mister a posse de um título, ou de algum outro signo de posição ou de apreço das pessoas de posição, para poder entregar-se, um pouco, ao luxo de se fazer aquilo de que se gosta sem detrimento da estima alheia.¹⁴

¹³ Idem. P. 48-49

¹⁴ Idem. 109-110

É óbvio que não poderíamos defender em momento algum uma restrição em relação ao que uma certa religião considera ser pecado ou não. Mas devemos atentar para o fato de que o discurso religioso não pode querer impor-se sobre a vontade e liberdade daqueles que não compartilham a mesma fé, ou não tem fé alguma. Além disso, Mill chama a atenção também para a forma, o momento e o lugar, como uma ideia pode vir a ser colocada. Na passagem abaixo, fica claro que a liberdade de expressão, apesar de ser um direito inviolável, deve ser limitada quando pode gerar ódio, ou comportamentos agressivos, por exemplo.

“a opinião de que os comerciantes de cereais matam o pobre de fome, ou a de que a propriedade privada é um latrocínio, não devem ser molestadas quando simplesmente veiculadas pela imprensa, mas podem incorrer em pena justa quando expostas oralmente, ou afixadas sob a forma de cartaz, em meio a uma turba excitada, reunida diante da casa de um comerciante de cereais. Atos de qualquer espécie que, sem causa justificável, produzem dano a outrem, podem ser refreados pelos sentimentos desfavoráveis e, quando necessário, pela interferência ativa da coletividade, e, nos casos mais importantes, exigem mesmo tal. A liberdade do indivíduo deve ser, assim, em grande parte, limitada – ele não deve tornar-se prejudicial aos outros.”¹⁵

Como conclusão, parece correto afirmar que mesmo que o PL 122 diminua em parte a liberdade de expressão de um grupo de nossa sociedade, isso não significaria uma agressão a um direito, mas uma limitação de um excesso que vem sendo praticado, por parte deste mesmo grupo que pretende impor suas doutrinas e mandamentos morais, bem como modos de vida, a toda a população, e hostilizando ou desrespeitando aqueles que pretendem, usando sua autonomia, definir seus planos de vida a partir de outras noções de bem e felicidade.

Estes argumentos são reforçados pelo fato de o PL 122 pretender complementar uma lei já existente, a 7.716, que

¹⁵ Idem. 97-98

criminaliza a discriminação por raça, cor, etnia, religião, ou procedência nacional. Em outras palavras, esta lei já limita a liberdade de expressão, na medida em que proíbe, por exemplo, discursos nazistas, ou mesmo o uso da cruz suástica, símbolo do partido alemão que perseguiu não só Judeus, mas deficientes físicos e mentais, e também homossexuais.

A alegação de que a liberdade de expressão é um direito absoluto não pode, portanto, ser aceita. Se toda a sociedade concorda em limitar os direitos dos cidadãos de pronunciarem-se contra certa religião, que nada mais é do que um conjunto de crenças e normas que unem as pessoas em uma associação para a concretização de um modo de vida particular, não podemos aceitar que a mesma limitação seja recusada em relação à liberdade de outros cidadãos seguirem outros modos de vida, mais compatíveis com seus desejos, concepções morais, e noções de bem e felicidade. Em outras palavras, basta que sejamos coerentes com o que já aceitamos em casos semelhantes, e notaremos que o direito à liberdade de estabelecer planos de vida distintos deve ser considerado como limitador da liberdade de expressão que possa ferir ou desrespeitar a dignidade individual.

Referências Bibliográficas

Dworkin, R. (2011) *Levando os Direitos a Sério* (trad. Nelson Boeira). São Paulo: Martins Fontes

Ishay, M. (org.) (2006). *Direitos Humanos: Uma Antologia* (Trad. Fábio Duarte Joly). São Paulo: EDUSP

Mill, J. S. (1991) *Sobre a Liberdade* (Trad. Alberto da Rocha Barros) Petrópolis: Vozes

_____. (1976) *Utilitarismo* (trad. Eduardo Rogado Dias). Coimbra: Atlântida Editora

Rawls, J. (2001) *O Direito do Povos* (Trad. Luis Carlos Borges). São Paulo: Martins Fontes

CEMITÉRIO E BOA MORTE COMO DIREITO HUMANO: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA NA REPÚBLICA BRASILEIRA

Mauro Dillmann Tavares¹

Esta comunicação tem a intenção de demonstrar como no período republicano, a morte, o morrer e os cemitérios foram pensados e instituídos como direitos aos cidadãos nas seis constituições que marcam a vida da República, a saber de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, bem como citar exemplos de organização das práticas fúnebres em Porto Alegre/RS nas primeiras décadas do século XX, pelas irmandades São Miguel e Almas e Santa Casa de Misericórdia com seus respectivos cemitérios.

Teoricamente, ao longo da República, todos os cidadãos tinham direito e acesso aos cemitérios, mas grandes eram as diferenças entre as práticas fúnebres, o cortejo, as sepulturas, os túmulos. É preciso salientar ainda que o conceito de cidadania também mudou ao longo do tempo e que os direitos sociais por vezes foram ampliados ou restringidos. Os cemitérios secularizados, desde 1891, tornaram possível o desenvolvimento do culto aos mortos como parte da distinção social. O acesso ao cemitério cabia a todos, mas os mecanismos que configuravam um destaque de uma boa morte eram restritos. Poucos, no cemitério, tinham jazigos perpétuos, jazigos em forma de capelas, túmulos de família. Grande foi a diferenciação entre as destacadas sepulturas e as covas comuns, a desigualdade cemiterial era o reflexo da

¹ Doutorando em História – Unisinos/RS. E-mail: maurodillmann@hotmail.com.

desigualdade social. Além disso, é preciso considerar que a forma de conceber a morte também mudou ao longo do século XX.

Cemitérios privados contribuía para o ânimo daqueles que desejavam se apropriar do lugar de inumação dos seus mortos, privatizando esse lugar, com sentimento de posse talvez maior do que aqueles sepulcros de cemitérios públicos, fazendo da catacumba um pertence familiar que acumulava parentes falecidos e que conservava a lembrança dos mortos. O sentimento de posse, que contribuía para a construção da marca pessoal era reforçado no momento da compra e perpetuação, um modo de diferenciação social diferente do cemitério público, onde a igualdade de direitos eram as mesmas para todos os setores, embora também tenha existido nestes espaços características de distinção. No cemitério São Miguel e Almas de Porto Alegre, por exemplo, há registro de sepulturas perpetuadas, tendo famílias enterradas no mesmo túmulo entre 1900 e 1980.

No período republicano brasileiro, a boa morte estava ligada à valorização da vida, à individualidade, à garantia política de atendimento público hospitalar, aos investimentos na medicina, ao direito de ser enterrado em cemitério público e ao respeito aos princípios religiosos. O Estado brasileiro, cumpriu, em parte e ao menos teoricamente, o direito a uma boa morte, pois em alguns períodos, constituições ou obrigavam cemitérios privados a enterrar mortos em localidades onde não havia cemitério público, ou ampliavam o poder autoritário do Estado como por exemplo para os casos de pena de morte.

A análise da morte no século XX é também o exame das práticas fúnebres e dos cemitérios. Por isso, pensar a morte é refletir sobre as representações, o imaginário e os sentimentos de uma época, e sobre as atitudes e formas como foram concebidos e tratados politicamente a morte e os locais dos mortos.

A morte, os cemitérios e as constituições

O processo de secularização dos cemitérios, que já vinha sendo discutido no período imperial (1822-1889) como bem demonstrou a historiadora Cláudia Rodrigues para o Rio de Janeiro, ganhou ênfase no início do período republicano. O decreto 789, de 27 de setembro de 1890, eliminava a intervenção de qualquer autoridade religiosa na gerência de cemitérios públicos. E a Constituição de 1891, no seu artigo 72º, § 5º, dizia que “os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis”². Ainda no art. 72, na declaração dos direitos, § 21, destacava “Fica, igualmente, abolida a pena de morte, reservadas as disposições da legislação militar em tempo de guerra”.

O século XIX terminou com os cemitérios “modernizados e secularizados (...) mas carregando adiante a exclusão e a hierarquização, apresentando um processo inconcluso de secularização, não chegando sequer a garantir de fato que todos pudessem ser enterrados neles”. (CYMBALISTA, 2002, p. 66)

Nestas primeiras três décadas do século XX, o Brasil cresceu em termos demográficos e houve, evidentemente, crescimento urbano, mas a maioria da população se encontrava, de fato, na zona rural. O país era fundamentalmente agrário.

Entre 1889 e 1930, a política republicana brasileira se desgastou, foi criticada e inclusive motivo de protestos armados. O desenvolvimento do fascismo na Europa influenciou as ideias e disputas políticas no Brasil. (IGLÉSIAS, 1986, p. 39-48). O movimento de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder era formado por um grupo heterogêneo, social e politicamente: eram

² Constituição de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acessado em março 2011.

militares, técnicos diplomados, jovens políticos e industriais. (FAUSTO, 2008, p. 326-327).

A Constituição de 1934 apresentou vários aspectos novos, mas no que tange à ordem da boa morte e da organização cemiterial se assemelhava à de 1891, com a diferença de que eximia o Estado da obrigatoriedade de garantir cemitérios públicos em todo o país.

Assim se expressou sobre os direitos, especialmente no art. 113:

“Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, sendo livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes. As associações religiosas poderão manter cemitérios particulares, sujeitos, porém, à fiscalização das autoridades competentes. É lhes proibida a recusa de sepultura onde não houver cemitério secular”.

Interessante esta observação da lei, pois demonstra que nem todas as cidades ou regiões brasileiras, ainda em 1934, possuíam cemitério público. Além disso, transfere a obrigatoriedade do Estado em garantir sepultamento à ordem privada, ou seja, elimina o Estado da obrigação de assegurar um direito do cidadão, que é o sepultamento gratuito em um cemitério público.

Quanto à pena de morte, a Constituição de 34 destacava que “Não haverá pena de banimento, morte, confisco ou de caráter perpétuo, ressalvadas, quanto à pena de morte, as disposições da legislação militar, em tempo de guerra com país estrangeiro”. Neste aspecto, não houve grandes mudanças, pois a pena de morte continuava a ser um vista como uma forma de morrer que cabia ao julgamento militar em tempos de guerra.

Vargas estava disposto a continuar no poder e, em 1937 vem o golpe e a constituição outorgada, instituindo o Estado Novo de modo autoritário, sem grandes mobilizações.

A Constituição 1937, no seu art.122, 5º, dizia que “os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal”, não especificando qualquer referência a

cemitérios privados. Se neste caso, a constituição é sucinta e clara ao especificar o direito ao sepultamento em cemitério público municipal, quanto à pena de morte é prolixa e defensiva de uma nação que estaria supostamente sob constante ameaça.

Na ditadura de Vargas, a Constituição ampliava o poder do Estado de prever pena de morte, já que temia algum golpe ou qualquer tipo de ameaça à ordem estabelecida naquele momento, principalmente uma possível ameaça comunista. No item 13, dizia que “Além dos casos previstos na legislação militar para o tempo de guerra, a lei poderá prescrever a pena de morte para os seguintes crimes:

- a) tentar submeter o território da Nação ou parte dele à soberania de Estado estrangeiro;
- b) tentar, com auxílio ou subsídio de Estado estrangeiro ou organização de caráter internacional, contra a unidade da Nação, procurando desmembrar o território sujeito à sua soberania;
- c) tentar por meio de movimento armado o desmembramento do território nacional, desde que para reprimi-lo se torne necessário proceder a operações de guerra;
- d) tentar, com auxílio ou subsídio de Estado estrangeiro ou organização de caráter internacional, a mudança da ordem política ou social estabelecida na Constituição;
- e) tentar subverter por meios violentos a ordem política e social, com o fim de apoderar-se do Estado para o estabelecimento da ditadura de uma classe social;
- f) o homicídio cometido por motivo fútil e com extremos de perversidade;

Qualquer ameaça à ordem política instituída, armada, violenta ou com apoio de país estrangeiro seria passível de punição com pena de morte.

Estes eram casos políticos específicos, que não diziam respeito ao direito individual do cidadão a uma boa morte ou mesmo a práticas fúnebres igualitárias.

Na Constituição 1946, mais liberal-democrática, já sob o governo de Eurico Gaspar Dutra, é em linhas gerais comparada

com a de 1934 e também com a de 1891. Em relação à morte e os morrer, retorna a permissão de cemitérios privados e avança um pouco, instituindo oficialmente a permissão de manutenção de cemitérios particulares. No art.141, § 10 dizia: “Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal. É permitido a todas as confissões religiosas praticar neles os seus ritos. As associações religiosas poderão, na forma da lei, manter cemitérios particulares”.

Essa Constituição de 46, que mantinha o sentido liberal, teve nos anos subseqüente muitas emendas, inclusive no período militar, instituído em 1964

Durante o Regime Militar, a Constituição 1967, não conjecturou qualquer artigo sobre cemitério, tratando apenas deste tema quando fazia referência à pena de morte. No seu art. 150, § 11, determinava que “não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento, ou confisco, salvo nos casos de guerra externa psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar”. Nota-se a ampliação subjetiva do direito do Estado em determinar pena de morte, tipicamente enquadrada no pensamento militar ditatorial daquele período. A constituição de 67 ampliava os poderes do Executivo no que tange à segurança nacional.

A reação democrática se manifestou nos anos posteriores ao golpe militar. A Constituição 1988 foi a culminância de uma nova era para o Brasil, que buscava assegurar o exercícius dos direitos sociais e individuais, entre outros. Num contexto de negação da morte, a constituição apenas menciona no seu artigo 5 o direito do cidadão de não cumprir penas, entre elas, de morte, “salvo em caso de guerra declarada”. Um constituição laica para um Estado laico para o qual já não era mais necessário falar em enterramentos e cemitérios públicos, apenas promulgar a constituição “sob a proteção de Deus”, como destacado no preâmbulo.

Pensar e encarar a morte no século XX

Mudanças significativas ocorreram no decorrer do século XX na forma de conceber e pensar a morte, e conseqüentemente, no modo como o Estado encarou a morte e os cemitérios como direito dos cidadãos.

Na alavanca da civilização, até o final do séculos XIX, o bom enterro dos mortos era uma medida higiênica, de saúde pública. Quando os primeiros cemitérios afastados das cidades falta de infra-estrutura urbana somadas aos discursos médico-sanitaristas auxiliaram o processo de afastamento dos locais de enterramento. A falta de salubridade pública, de sistema de esgotos tratados, de água encanada, de separação nítida entre urbano e rural levava à reflexão sobre as condições ideais de vivência urbana, sob as quais deviam estar separados os cemitérios, a criação de animais, o lixo, para que, assim, não existissem contaminações por miasmas e decomposições de materiais vegetais, animais ou humanos a infectar os indivíduos.

Na primeira metade do século XX, a morte ainda era fator de comoção social. Em Porto Alegre, tanto os cemitérios São Miguel e Almas quanto o da Santa Casa de Misericórdia promoviam procissões fúnebres com carruagens seguidas por parentes, amigos e vizinhos. Serviços religiosos eram oferecidos, condolências apresentadas à família e os velórios eram longos.

Os túmulos passavam a ser concebidos como um domicílio pessoal, como uma espécie de propriedade privada até a eternidade. A individualização dos túmulos, a preservação da identidade do morto, a privacidade funerária eram elementos considerados primários para uma boa morte. Para os mais abastados, a possibilidade de perpetuar um túmulo ou arrendá-lo pelo maior número de anos possível era um modo de manter viva na memória dos vivos a grandiosidade do indivíduo ou da família, com destaque para o nome e a posição social.

Em Porto Alegre, a Santa Casa de Misericórdia foi uma das principais responsáveis por gerir e administrar um dos grandes cemitérios da cidade, estando de meados do XIX até as primeiras décadas do XX responsável pela realização de enterramentos conforme as normas políticas vigentes. Em 1943, a Santa Casa – interessada em comprar o espaço cemiterial que a irmandade São Miguel e Almas possuía no interior do seu cemitério desde 1866, o chamado “Cemitério Velho” – enviou um ofício à ISMA onde destacava que “estava em via de ser publicado um decreto do governo, determinando que todos os cemitérios em geral tinham que enterrar uma porcentagem de indigentes”³. Em visto disso, propunha à irmandade São Miguel que ela própria se responsabilizaria pelo enterro de indigentes “dispensava também a taxa de 10,00 por saída de carro fúnebre, e em troca a irmandade de São Miguel e Almas faria concessão do quadro do cemitério que ali possui, passando (...) a ser exclusiva propriedade da Santa Casa”⁴. O interessante nessa negociação de espaços cemiteriais entre as irmandades é a obrigatoriedade de se enterrar indigentes imposta pelo governo, demonstrando tanto um direito dos cidadãos – mesmo indigentes – a enterro, quanto uma preocupação sanitária, pois o morto é um corpo em decomposição. Nas palavras de Otto Gerhard “o direito ao enterro e a um lugar no cemitério torna-se ‘norma obrigatória’, do ponto de vista da fiscalização sanitária, para proteger os homens vivos do corpo que se encontra em processo de decomposição e, assim, afastá-lo de forma que não venha a se manifestar o perigo que ele contém de modo latente” (OEXLE, 1996, p. 66).

Na segunda metade do século XX, o bem morrer que incluía a preocupação cemiterial não estava mais presente nas constituições e nas discussões políticas. Doença e pobreza estão nos domínios da sociedade industrial, sendo a medicina e a polícia,

³ ISMA, Ata, 26 novembro 1943, fl.28.

⁴ ISMA, Ata, 26 novembro 1943, fl.28.

as estratégias políticas e econômicas. (RODRIGUES, 2006, p. 187). A expectativa de vida de um trabalhador braçal era bem menor que qualquer outro. Como destacou José Carlos Rodrigues, “a desigualdade diante da vida mais do nunca determinará a desigualdade diante da morte” (RODRIGUES, 2006, p. 189).

É o tempo em que não se fala mais em morte, assimilaram-se os cemitérios aos centros urbanos, integrando os mortos no mundo dos vivos através da negação da morte. O silêncio e a discrição são características do pensamento sobre a morte, que concebem cemitérios como parques e repouso do morto junto à natureza. (RODRIGUES, 2006, p. 172).

O morto passa a ser conservado mais apenas na memória dos vivos do que no simbolismo das grandes construções tumulares. Aos de melhores condições sociais, cremação foi um caminho. Para os menos favorecidos, que ganhavam enterros gratuitos, garantia de sepultamento por um tempo mínimo de três anos. No cemitério da Santa Casa de Porto Alegre “O enterramento gratuito dos corpos” teve “uma permanência estipulada de três anos, período mínimo necessário para proceder à exumação de cadáveres, de acordo com o artigo 311 do Decreto Estadual no 23430 (Código Sanitário Estadual), de 24 de outubro de 1973, referente a cemitérios públicos e privados do estado”. (MENEHEL, 2003)

Para finalizar é interessante frisar que a consciência do direito à sepultura, ou seja, consciência de que o sepultamento é um direito humano, já acompanha o pensamento do homem ocidental desde a Grécia Antiga, estando presente em Antígona de Sófocles. Para os antigos gregos, a morte significava inscrição na pedra. Por isso, para os gregos, morrer combatendo heroicamente era honroso já que traria recordação eterna, devido aos poemas heróicos e estela funerária que manteria viva sua memória. (MOTTA, 2009, p. 139).

Referências bibliográficas:

BELLOMO, Harry (org.). Cemitérios do Rio Grande do Sul. Arte, sociedade, ideologia. 2ª Ed. Porto Alegre: EdUPUC, 2008.

CYMBALISTA, Renato. Cidades dos Vivos. Arquitetura e atitudes perante a morte nos cemitérios do estado de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2002.

DINIZ, Debora. Quando a morte é um ato de cuidado: obstinação terapêutica em crianças. Cad. Saúde Pública [online]. 2006, vol.22, n.8, p. 1741-1748.

ELIAS, Norbert. A solidão dos moribundos, seguido de “envelhecer e morrer”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008.

FERRAZ, Socorro. Constituições republicanas. In: BARBOSA, Bartira; FERRAZ, Socorro. (org.). República brasileira em debate. Recife: Ed.UFPE, 2010, p. 61-72.

IGLÉSIAS, Francisco. Constituintes e constituições brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MENEGHEL, Stela; ABBEG, Cláides; BASTOS, Ronaldo. Os vivos são sempre e cada vez mais governados pelos mortos.: um estudo exploratório sobre desigualdades no morrer. História, Ciências, Saúde . Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 10(2): 683-702, maio-ago. 2003.

MOTTA, Antonio. À flor da pedra. Formas tumulares e processos sociais nos cemitérios brasileiros. Recife: Ed. Massangana, 2009.

OEXLE, Otto Gerhard. A presença dos mortos. In: BRAET, Herman e VERBEKE, Werner (org.). A morte na Idade Média. São Paulo: Edusp, 1996.

RIBEIRO, André Luiz Rosa. Urbanização, poder e práticas relativas à morte no sul da Bahia, 1880-1950. Tese de doutorado em História, UFBA, 2008.

RODRIGUES, Cláudia. Nas fronteiras do Além: a secularização da morte no Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo na História. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

_____. Tabu da morte. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

www.planalto.gov.br.

ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS: A IDENTIDADE FEMININA

Nilda Franchi¹
Sérgio Trombetta²

Resumo: Este texto objetiva provocar algumas reflexões sobre a efetividade dos Direitos Humanos, considerando sua origem, fundamentada nos pilares do protagonismo, solidariedade e respeito às diversidades e dignidade da pessoa humana. A partir da primeira metade do século XX, na busca pela asseveração desses direitos, inúmeros segmentos sociais e grupos vulnerabilizados vêm promovendo ações reivindicatórias, que aspiram por uma nova ética mundial. Dentre esses atores sociais, está o segmento de mulheres que, ao se inserir nos espaços públicos e privados, repensou sua condição social e provocou mudanças em sua realidade marcada pela submissão. Hoje, no Brasil, sob forma organizada, ou não, as mulheres vêm aspirando pela justiça e efetividade das políticas públicas específicas a elas, que ainda se mantêm submissas ao universo da indiferença, no plano do discurso simbólico dominante. A partir deste contexto, ponderamos se o direito de reconhecimento à igualdade de gênero, no âmbito da sociedade e do Estado, não tem ficado reprimido nas estruturas do direito da compensação e da cultura jurídica brasileira.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Igualdade de gêneros, Mulheres.

Introdução

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), diante da tragédia, da destruição e da desordem social, iniciou-se, por parte de alguns países, um projeto mundial propondo a criação de uma nova sociedade, pensada nos valores éticos, que promovessem a

¹ Educadora, Mestre em Ciências Sociais (UNISINOS/RS).
nilda.franchi@gmail.com

² Filósofo, Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC/RS, Professor de Filosofia na UNISINOS/RS e na FACCAT/RS. sergiot@unisinis.br

dignidade da pessoa humana. Neste sentido, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde se reuniu três palavras de ordem da Revolução Francesa de 1789: “Liberté, égalité e fraternité, as quais reafirmaram os direitos dados ao homem, visando a universalização, a multiplicação e a especificação do processo de humanização cidadã. Atualmente, são 184 países que, no último milênio vêm, juntamente com a Organização dos Direitos Humanos (ONU), promovendo conferências e ações normativas voltadas à geração dos direitos humanos no mundo³. Para Dallari (2000, p. 21)

(...) este documento fundamental não foi apenas um grito de protesto, uma explosão momentânea de indignação, contra as agressões armadas e a negação da racionalidade implícita em todas as guerras. Muito mais que isso, a Declaração Universal de 1948 foi a proclamação solene da rejeição do individualismo egoísta e do materialismo mal disfarçado, implantados no mundo ocidental no fim do século XVIII, utilizando o rótulo do liberalismo e, no entanto, só cuidando da liberdade de privilegiados econômicos.

Assim, mesmo diante deste instrumento de defesa aos direitos humanos, o cenário mundial não apresentou efetivos avanços ou profundas mudanças, visto não atender alguns valores humanos essenciais. Deste modo, continuamos vivenciando um mundo marcado pelo liberalismo econômico, que reflete um abismo social, onde a maioria dos indivíduos continua excluída dos processos de desenvolvimento econômico, cultural e social, do direito à vida com dignidade e do direito a ter direitos.

³ Como primeira geração, temos: os direitos civis e políticos; na segunda geração: os direitos econômicos, sociais e culturais; na terceira geração: os direitos a uma nova ordem internacional; na quarta e última geração, ainda em discussão: os direitos das gerações futuras. Como dimensões dos direitos humanos, temos: dimensão ética, jurídica, política, econômica, social, histórica e cultura.

Na tentativa de suplantar esse quadro, a ONU realizou em 1993 a Conferência Mundial de Viena-Áustria, onde ratificou um acordo, no qual todos os países recriariam seus programas nacionais de Direitos Humanos. O Brasil esteve presente e comprometeu-se a elaborar um plano nacional de direitos humanos, com a participação de organismos da sociedade civil. Para tanto, firmou-se, tardiamente, nos dois últimos governos, alguns processos visando iniciativas voltadas à proteção e promoção dos direitos dos cidadãos brasileiros.

Entretanto, apesar de haverem alguns esforços nessa direção, ainda é notória a fragilidade e o isolamento dos Direitos Humanos na sociedade brasileira. Esta afirmativa perpassa pela crítica ao pensamento dominante, predominante e histórico das elites, que se objeta sobre as classes populares, porque somos formados por uma sociedade de pensamento totalitário e totalizante.

Essa afirmativa se ratifica ao fazermos uma leitura sobre a história social do Brasil, onde constatamos que esta foi, e ainda continua severamente marcada pela violação dos direitos humanos: perpassa pelo processo de colonização, de escravidão e, depois, pelos processos de exclusão postos através de constituições federais outorgadas ao longo da história política e elitista do País.

Neste contexto histórico, rememoramos a sua mais evidente violação: o chamado “anos de chumbo”, na ditadura (1964–1985), que teve início com o golpe de Estado de o governo militar, assinalado por prerrogativas criminosas e arbitrárias, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular. A vigência dos Direitos Humanos, definidos pela Declaração Universal, chegava ao fim, no país.

A partir de 1964, centenas de cidadãos passaram a serem ilegalmente presos e submetidos as mais bárbaras torturas, com a conivência de toda uma estrutura montada para acobertá-las. O golpe de 1964 inaugurou a fase do requinte, da especialização no

método de torturar, matar e desaparecer com pessoas. (BARBOSA, 2007).

Em 1968, diante da repressão, e movidos pelos acontecimentos revolucionários da França, o Brasil explode em rebeldia pelas ruas e universidades, protestando contra a morte de seus mártires, assassinados pela polícia e pelo Governo. Dá-se, assim, início às manifestações operárias e estudantis organizadas por grupos de trabalhadores, intelectuais, estudantes e líderes religiosos, onde muitos são perseguidos, mortos ou exilados. Mesmo diante dessas ações de represálias, esses grupos, organizados pela ‘esquerda’, continuaram suas lutas de inúmeras vozes e iniciaram a criação de movimentos voltados à asseveração dos Direitos Humanos. São os primeiros passos na tentativa do restabelecimento dos direitos humanos dos cidadãos brasileiros.

Em agosto de 1979, os primeiros frutos vêm com a criação da lei da Anistia que, mesmo não sendo tão ampla como desejada, dá algumas abertura para outras demandas, como a realização do primeiro Encontro Nacional do Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH)⁴.

A partir de 1985, com a redemocratização do país, acontece uma discussão tardia sobre a ditadura, que dá origem a várias normativas, como a efetivação do MNDH; a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Com o lançamento do Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil, em 1986, implanta-se o Programa Nacional de Direitos Humanos, que vem seguido por três Conferências Nacionais dos Direitos Humanos. O maior passo, porém, veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que concedeu uma

⁴ Outros Encontros Nacionais do MNDH ocorreram nas cidades de: Petrópolis-RJ, Taboão da Serra-SP, Vitória-Es, Olinda-PE, Viçosa-MG e Goiânia-GO.

maior autonomia política interna e ampliou os direitos sociais, políticos, culturais.

A partir deste fato, mobilizações visando avanços de propostas voltadas para este contexto foram, mesmo que veladas ou emudecidas, germinando em vários espaços sociais, entre eles os acadêmicos e organizativos.

Ao longo das décadas, discussões sobre a cultura da paz e a construção prático-teórica dos direitos humanos, principalmente dos excluídos, em todas as suas formas de exclusão, foram sendo promovidas por vários segmentos sociais. Assim, entre os anos 2000 a 2007, foram realizadas várias Conferências Nacionais, a partir das quais, criaram-se Estatutos que procuraram consolidar e garantir os Direitos Humanos, buscando atender às demandas públicas.

No entanto, mesmo com todas estas iniciativas, as condições humanas no Brasil ainda estão muito longe de serem chamadas de Humanas. Segundo Barbosa (2007), mesmo após duas décadas da promulgação da Constituição Federal, a garantia de efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais, ainda não é aplicada, fazendo com que subsistam as muitas formas exclusões, marginalizações e injustiças. Para o autor, embora a sociedade brasileira esteja procurando outras novas formas de pensar seus direitos como ‘adquiridos’, a população mais pobre ainda está muito aquém no sentido de sua organização.

Nessa história marcada pela desigualdade, onde muitos não possuem nada e poucos têm em demasia, vê-se uma estrutura político-social elitizada e oligárquica, resistente a transformações essenciais para melhorar a qualidade de vida dos últimos, economicamente mais fracos, e inseridos no âmbito de um sistema explorador. (BARBOSA, 2007).

Para Viola (2009),

De outro lado formam-se elites que, não raro, estão acima de qualquer controle, sejam os mesmos legais ou éticos. Defendem

seus interesses, independente do restante da sociedade e influenciam decisões governamentais pelo poder econômico ou o prestígio social que possuem.

Neste aspecto, reconhecemos uma negativa desses direitos sobre os cidadãos menos favorecidos economicamente, com absoluto desrespeito à dignidade humana. Entre estes cidadãos, está a figura da mulher que, nas últimas décadas, vem procurando abrir seus espaços e garantir a efetividade de seus direitos.

Direitos Humanos e Direitos Humanos das Mulheres

A criação de instrumentos e a implantação de mecanismos visando a defesa e a garantia de direitos às mulheres concedeu algumas aberturas para o sexo feminino e fez com que, mesmo timidamente, elas fossem se inserindo em alguns espaços públicos, privados e políticos.

Já na época da Revolução Francesa, Marie Olympe de Gouges, atriz e teatróloga, apresentou uma proposta de “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” e lutou para que as conquistas revolucionárias não se tornassem de uns poucos, excluindo as mulheres, as crianças e os loucos (...) Foi perseguida e julgada pelo tribunal revolucionário: acabou guilhotinada em novembro de 1793. Subiu ao cadafalso e não à tribuna. (RODRIGUEZ, 1993, p. 3-4).

Neste universo, a violência contra a mulher se tornou histórica; mas, também histórica, é a luta pelos direitos humanos das mulheres. Assim, como resultado destas lutas seculares pela obtenção de seus direitos, algumas vitórias femininas começaram a ser registradas ao redor do mundo, através dos movimentos pelos direitos humanos da mulher.

Nos anos 1960, Convenções mundiais criaram instrumentos específicos em relação à mulher, como meio de atenuar as questões da exclusão feminina nas sociedades. A partir dos anos 1970, mulheres, em várias partes do mundo, de várias classes e níveis sociais, criaram movimentos feministas com a finalidade de

promover estudos sobre os direitos de defesa contra a violação da mulher, que eram feitos em nome da tradição, cultura e da subjugação destas ao homem.

No Brasil, foram os movimentos feministas que iniciaram nos anos de 1970 as denúncias, mobilização e enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres que se materializava nos crimes cometidos por homens contra suas parceiras amorosas. Naquele período ainda estava em vigor o instituto da defesa da honra, e desenvolveram-se ações de movimentos feministas e democráticas pela punição aos assassinos de mulheres.⁵

Através da Carta Brasileira, acrescentando às conquistas ao direito ao voto e à educação pública, as mulheres foram incansáveis no controle das propostas junto ao Congresso Nacional, em sua participação na CF.

A partir dos anos 90, grupos e entidades feministas têm impulsionado o debate pelo reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. Esse processo foi intensificado pela realização da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Mulheres do Oriente e do Ocidente, a partir de propostas elaboradas separadamente (juntando uma visão pragmática, ocidental, e uma perspectiva oriental mais reflexiva e filosófica, questionadora dos valores que guiam o desenvolvimento humano atual) entenderam que o encaminhamento mais adequado deveria ser a fusão das propostas e sua integração no texto da Declaração Universal para torna- lá mais abrangente, incluindo os direitos humanos das mulheres. (RODRIGUEZ, 1993, p. 3).

Mas, para a pesquisadora Maria Amélia de Almeida Teles, em sua obra *O que é violência contra a mulher* (2007), os direitos humanos das mulheres ainda se mantêm a uma distância muito grande dos direitos garantidos ao sexo masculino, quando se trata

⁵ Disponível em <http://www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=2501> . Acesso em: fev 2011.

da garantia de direitos, na questão de gêneros. A autora questiona sobre a situação do cotidiano das mulheres e sobre todas as formas de violência que a mulher recebe, seja no ambiente doméstico, no mercado de trabalho e nos espaços urbanos ou rurais: “Ter os direitos garantidos por lei basta para que as mulheres sejam respeitadas?” Para ela, “essas conquistas em prática é outra história.”

Quando homens compravam suas esposas e tinham o poder de matá-las em caso de adultérios; passa pela escravidão brasileira e de outros países com os estupros por parte dos senhores escravocratas; chega às ondas feministas que começaram para garantir igualdade de direitos como o voto, a educação, o trabalho entre outros para mostrar o que esse sempre foi um segmento historicamente excluído, mas que batalha por seu espaço. (TELES, 2007)

No contexto mundial, as desumanidades contra a mulher são históricas. Uma grande maioria sofreu (e sofre) com alguma forma de discriminação: a exploração sexual, a exploração no cotidiano do trabalho, violências físicas ou morais em seu espaço doméstico e a violação de seus direitos são frequentes em todas as classes sociais e nos mais variados espaços. Para Rodriguez (1993, p. 6),

as mulheres foram relegadas ao âmbito da casa e da criação dos filhos, enquanto os homens saíram para o mundo do trabalho, do poder, da guerra e do conhecimento. As representações sociais por isso basearam-se na domesticação das mulheres a partir da biologização da sua identidade, justificando sua exclusão e permitindo ao mesmo tempo ao homem usufruir do espaço público a elas vedado. Enfim, foi dos homens o mundo do domínio público correspondendo às mulheres o mundo do privado, desenvolvendo-se ali uma submissão introjetada como inferioridade em relação ao homem. Portanto os direitos humanos de nossa época nasceram de um ponto de vista mundial que se baseia na opressão das mulheres e sua confinamento ao domínio privado.

Neste pensamento, essas violações se tornaram invisíveis e veladas no espaço público e político. E, contra esta totalidade, na década de 1990, governos mundiais participaram de Conferências Internacionais promovidas pela ONU, e de outras organizadas ao redor do mundo, como: a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena (1993) onde, pela primeira vez, se reconheceu que as mulheres são parte integrante que qualquer sociedade e, portanto, são constituídas de direitos indivisíveis e inalienáveis dos direitos humanos. Também aconteceu a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do Cairo (1994) e a Conferência Mundial sobre a Mulher de Beijing (1995) (LIBARDONI, 2005). Segundo o grupo Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde,

Em Viena (Áustria) [...], o movimento de mulheres levantou a bandeira de luta “Os Direitos das Mulheres também são Direitos Humanos”. [...] Foi a primeira vez que se reconheceu em um foro internacional os direitos das mulheres como direitos humanos. Em decorrência do Programa de Ação adotado em Viena, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a Resolução 48/104, de 20 de dezembro de 1993, que contém a Declaração sobre a Violência contra a Mulher, tema que, até então, não contava com nenhum documento específico no mundo. Esse documento serviu de base para a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, e foi precursor ao definir a violência de gênero, englobando a violência física, sexual e psicológica, ocorrida em âmbito público, ou privado. (PROJETO: 'GÊNERO, SAÚDE E DIREITOS HUMANOS', (s/d).⁶

A partir do encontro em Viena (1993), a ONU determinou que se criasse uma relatoria especial para monitorar em todo o mundo, todas as formas de agressão (sexual, física, psicológica, étnica) contra a mulher, nos espaços públicos ou privados. Foi um grande passo para que outras legislações fossem conquistadas em vários países. Segundo o relatório final da Convenção, os números

⁶ Disponível em: <www.mulheres.org.br/>. Acesso em fev 2011.

da violência contra a mulher são alarmantes: anualmente o número de mulheres vítimas da violência de gênero é maior do que o número de vítimas de todos os conflitos armados no mundo. Isto levou as mulheres de todo o mundo a realizar neste final do século XX, a campanha “*16 Dias de Ativismo Pelo Fim da Violência Contra as Mulheres: Sem as mulheres, os direitos humanos não são humanos*”. Esta campanha acontece principalmente no dia 10 de dezembro, quando se comemora o dia Internacional dos Direitos Humanos. No Brasil, ela é promovida pela Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE), em parceria com Redes e Articulações Nacionais de Mulheres e de Direitos Humanos.

Esta campanha chegou ao Brasil e transformou-se em ‘bandeira’ de reivindicações de todos os movimentos de mulheres, organizados em todas as classes sociais, nos espaços urbanos, rurais, públicos ou privados.

Direitos Humanos e a violências contra as mulheres no Brasil

De acordo com estudos feitos em 2006 pela Fundação Perseu Abramo, a cada 15 segundos, uma mulher é espancada no Brasil. Seguindo o cálculo, seriam quatro por minuto, 243 por hora, 5.800 por dia, 175 mil por mês e, 2.1 milhões a cada ano. (TELES, 2007).

Esses números mostram a continuidade histórica das várias formas de violência contra as mulheres no cenário nacional – iniciando com a escravidão e, mais tarde, na primeira constituição da República (1891-1927), com a exclusão da mulher do direito ao voto (obtido em 1932⁷, mas, revogado pelo patriarcalismo das Constituições de 1937 e 1967); e visivelmente presente ditadura

⁷ Em 1934, dois anos após autorização no nível federal, tivemos a eleição da primeira representante do sexo feminino, a deputada Carlota Pereira de Queirós.

(1965-1985)⁸, onde estas também sofreram com torturas e assassinatos de seus filhos e maridos, pelo governo militar.

Diante deste contexto, os movimentos de mulheres no Brasil se organizaram e fortaleceram sua militância. Na década de 1970, acompanhando as movimentações do cenário internacional (França) na luta contra o fim da violência contra as mulheres, juntamente com o restante do mundo, as brasileiras comemoraram o Ano Internacional da Mulher, promovido pela ONU (1975). Esse ato representou um grande passo dessa luta. Após este evento, o movimento de mulheres nacional se ampliou e introduziu-se nos mais variados espaços, sindicatos, partidos, associações de bairro, igreja e comunidades, acumulando lutas e discussões sobre a criação de programas específicos na saúde, educação, emprego e família. Essas mobilizações renderam frutos e fez com que o Governo recebesse suas propostas e as colocasse (80% das reivindicações) no documento oficial da Constituição Federal de 1988.

Amparadas pela Constituição Federal, criam a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) e se estabeleceram também através das Organizações Não Governamentais (ONGs), reunindo suas forças com a participação de mulheres vindas do meio urbano, rural, pesquisadoras, religiosas, grupos étnicos e outros. E, integradas nestes movimentos, articularam campanhas que estimularam e apoiaram a participação da mulher na vida política do país, visando, além do poder de decisão sobre as ações governamentais da sociedade, a implantação de políticas públicas voltadas as suas necessidades básicas e complementares. Desta forma, suas práticas foram abrangendo também inúmeros segmentos femininos, como os relacionados às temáticas de gênero,

⁸ Embora, neste período, houve alguns avanços como o Estatuto da Mulher casada, 1962, onde ela passou a ser considerada capaz aos 21 anos, pois foi considerada colaboradora do marido nos encargos da família; e a Lei do Divórcio, em 1977.

raça e etnia; nas áreas da educação, saúde, habitação, emprego e renda. Nestes setores, promoveram avanços decisivos com propostas de desenvolvimento das políticas públicas, que contemplassem, a partir de suas especificidades, problemas pertinentes às mulheres de cada região. Deste modo, criaram os Conselhos dos Direitos das Mulheres, as Delegacias de Atendimento Especializado à Mulher e outras formas de atendimentos.

Mas, respondendo à questão anteriormente posta pela pesquisadora Maria Amélia de Almeida Teles “Ter os direitos garantidos por lei basta para que as mulheres sejam respeitadas?”

A resposta é: Não. Mesmo diante de todos esses mecanismos, de todas estas ações e do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena (1983) e na Convenção de Belém do Pará⁹ (1984), onde o país ratificou os parâmetros nacionais dos direitos humanos da mulher, esta garantia ainda não está plenamente respeitada. A negligência dos poderes públicos e da própria sociedade ainda continua a abafar as práticas de agressão à mulher. Segundo Teles (2007),

em 2001, a Organização dos Estados Americanos (OEA), através da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, responsabilizou o Brasil pela tolerância e omissão sistemática em relação à violência contra a mulher. Isso porque 18 anos depois, o ex-marido de Maria da Penha, que em tentativa de homicídio deixou-a tetraplégica, não havia sido punido.

A violência doméstica ainda continua a ser tratada como algo de ‘menor importância’ para os organismos judiciários do país, servindo como ‘motivação’ para que crimes desta ordem continuem acontecendo. Para o procurador da justiça gaúcho Lenio Luiz Streck,

⁹ A violência contra a mulher é qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada (art. 1º da Convenção de Belém do Pará).

com o Juizado Especial Criminal, o Estado sai cada vez mais das relações sociais. No fundo, institucionalizou-se a 'surra doméstica' com a transformação do delito de lesões corporais de ação penal pública incondicionada para ação pública condicionada (neste caso depende de representação da vítima, com a constituição de uma advogada ou advogado). O Estado assiste de camarote e diz: batam, que eu não tenho nada com isso. É o neoliberalismo no Direito, agravando a própria crise da denominada 'teoria do bem jurídico', própria do modelo liberal individualista de Direito.

Essa 'desobrigação do Estado' é explícita e, de certa forma, contribui para a impunidade e para a sucessividade desses casos, por meio da banalização do sistema, refletida na falta de infraestrutura física e humana qualificada dos setores judiciais e do funcionalismo público, responsáveis pelos atendimentos 'especializados' de proteção à mulher.

Então, contra esta fratura do sistema, a sociedade e os diversos movimentos de mulheres, rurais e urbanos, pressionaram o Governo e, em 2001, este promulgou a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), criando mecanismos para restringir a violência contra as mulheres.¹⁰

Para Bobbio (1992), “os direitos nascem quando devem ou podem nascer” e, as necessidades humanas na esfera dos direitos são conquistadas em determinados momentos históricos, motivadas pelos sujeitos, quando organizados em grupo ou movimentos sociais “que politizam suas insatisfações e as convertem em demandas”.

Avanços e retrocessos os Direitos Humanos das Mulheres: pela igualdade de gênero nos espaços urbanos e rurais

Após a Constituição Federal de 1988, que instituiu a cidadania e os direitos humanos da mulher e consagrou o princípio

¹⁰ Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11340.htm>. Acesso em fev. 2011.

da igualdade de gêneros, uma nova ordem jurídica foi instalada com o novo Código Civil. Este novo regimento rompeu com uma herança histórica de subordinação da mulher, “quando a legislação civil brasileira passou a adequar-se aos parâmetros constitucionais e internacionais concernentes à equidade de gênero. (PITANGUY e MIRANDA, 1998, p. 10).

No ano de 1997, a Lei 9.504 estabeleceu novas normas para as eleições e dispôs a obrigatoriedade de os partidos políticos reservarem o mínimo de 30% e o máximo de 70% de seus candidatos de cada sexo. Esta lei foi um reflexo da campanha Mulheres no Poder, realizada pela bancada feminina do Congresso Nacional, com o apoio do CNDHM e dos movimentos das mulheres.

Além dos direitos trabalhistas já adquiridos com a Constituição Federal de 1988, na década de 1990, leis complementares à CLT foram postas, entre elas: a licença maternidade sem prejuízo ao emprego ou a salário, a regulamentação parcial do trabalho doméstico e, regularização das horas extras trabalhadas – embora ainda seja visível a exploração e discriminação da trabalhadora, através das diferenças salariais, dentro de um mesmo nível de trabalho.

Mesmo sendo a grande maioria destes benefícios direcionados para a mulher trabalhadora urbana, alguns deles, mesmo que em menor indicador, também chegam ao campo. No setor rural, as trabalhadoras tiveram momentos significativos com o Programa de Ações Afirmativas no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). No início dos anos 2000, este Projeto foi transformado no Programa de Promoção da Igualdade em Gênero, Raça e Etnia, que trouxe a obrigatoriedade de emitir o título da propriedade da terra no nome da mulher, visando também facilitar seu acesso ao crédito bancário rural.

O Programa Nacional de Documental da Mulher Trabalhadora Rural, do MDA, a partir de 2004, atendeu algumas reivindicações dos movimentos de mulheres trabalhadoras do

campo, promovendo o acesso às políticas públicas do governo federal, como: o crédito rural, aposentadoria, titularidade conjunta da terra e o Bolsa Família; as mulheres tiveram além desses direitos garantidos, o acesso ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Mas, todas essas conquistas foram conquistas dos Movimentos Rurais de Mulheres que, por todo o país se mobilizaram em torno destas questões.

No âmbito da saúde, a CF de 1988, passou a considerar como um direito social, de relevância pública, o acesso às ações de saúde garantidas através do Sistema Único de Saúde (SUS), de forma universal, gratuita e igualitária, com direitos específicos ao planejamento familiar, aumentando o atendimento e criando benefícios às mulheres. Entre esses benefícios, está a assistência à concepção e contracepção, ao atendimento pré-natal, parto e pós-parto e outros controles de doenças ligadas às necessidades de atenção básica da mulher à saúde. Entretanto, esses direitos ficaram apenas no plano das mulheres urbanas. Para Daron (2003, p. 57), em uma pesquisa realizada na cidade de Passo Fundo (RS),

as histórias de vida, os depoimentos, as estórias que são contadas, ao revelarem a dura realidade em que se encontram as mulheres, especialmente as trabalhadoras rurais, evidenciam a necessidade de se repensar a saúde da mulher e da família no meio rural, ao mesmo tempo em que é preciso repensar o modo de vida no campo. A dureza cotidiana vivida pelos camponeses, homens e mulheres, no processo produtivo agrícola a que são submetidos no contexto histórico-atual, como apresentado anteriormente, e das mulheres, que, além de vivenciarem o mesmo processo dos homens, têm acrescidos os impactos da reprodução humana, da força de trabalho e cultural. O espaço familiar, visto como aquele em que as pessoas buscam a segurança, o afeto, o carinho, tem sido para muitas mulheres o recanto da violência física e psicológica, associada à sobrecarga de trabalho e de responsabilidades não valorizadas pela sociedade, bem como às duras formas de preconceito, discriminação e tabus que cercam o cotidiano de cada mulher que vive e mora na roça.

Fica perceptível, através destas deformações sociais, que as promoções sociais oferecidas pelo Estado ainda não se apresentam hábeis ou efetivar ou superar as inópias que persistem no campo. Mesmo diante deste cenário, em 2005, as mulheres conseguiram uma das maiores vitórias sobre a questão da violência contra a mulher,

Código Penal foi modificado recentemente pela Lei nº- 11.106, de 28/3/2005. O artigo 5º- dessa lei, por exemplo, declara revogados os incisos VII e VIII do artigo 107 do Código, que consideravam extinta a punibilidade do estuprador que se casasse com a vítima ou quando a vítima se casasse com terceiro e não requeresse o prosseguimento do inquérito ou da ação penal. A lei também revogou o artigo 219, que considerava crime somente o rapto de mulher “honesta”. Da mesma forma, o adultério, culturalmente utilizado como argumento contra as mulheres, deixou de ser considerado como crime. (PITANGUY e MIRANDA, 1998, p. 15).

Outras leis que tratam de temas como sequestro, cárcere privado, posse sexual, estupro marital e outros crimes, foram revistos, e tiveram as penas dos réus ampliadas. No âmbito do exposto, em uma análise não linear de algumas ações direcionadas aos direitos humanos no Brasil, visualizando os direitos humanos das mulheres, observamos que muitas ações foram promulgadas no plano nacional. Mas, elas ainda não têm muito a comemorar, visto que, na maioria dos casos, a Justiça ainda fecha seus olhos ou deixa de determinar sua efetiva ação sobre os condenados.

Na tentativa de suplantar estes aviltamentos, não podemos deixar de revelar que importantes avanços e novas questões foram incorporados à agenda dos direitos humanos e dos direitos humanos da mulher, desde a Conferência do Cairo (1994), a de Pequim (1995) e a de Belém do Pará. A maioria destas conquistas foi instigada por movimentos de mulheres que, ampliando suas estratégias de luta diante dos governos, os influenciaram com seus discursos políticos, para que importantes mudanças se

desencadeassem em políticas públicas específicas para a ‘sociedade feminina’. E, neste sentido, quando não se parte das esferas políticas a ‘vontade’ da implantação, observamos que as ações governamentais caem no descaso e, empiricamente, não se consolidam.

Mesmo diante da implantação e da efetivação de ações e ordenamentos voltados à garantia dos Direitos Humanos no Brasil, e a garantia dos Direitos Humanos das Mulheres, perpetradas nas últimas décadas do século XX e, posteriormente, o amadurecimento dessas conquistas ainda continua sendo um desafio para os movimentos feministas e femininos, assim como para toda a sociedade.

Considerações finais

A trajetória dos Direitos Humanos no Mundo e seus avanços a partir de ações e ordenamentos dados pela ONU criaram elementos propulsores para que, em todo o mundo, especialmente no Brasil, algumas agendas de políticas públicas voltadas à proteção e à seguridade da sociedade brasileira fossem garantidas. Mas, infelizmente, empiricamente não é isto que vemos. Principalmente em relação à mulher. Embora muito se tenha feito, a sociedade ainda tem se mascarado ou se vendado diante da violência contra as mulheres, ainda viva neste século e presente nas relações cotidianas domésticas, no trabalho e nos espaços públicos privados de toda a sociedade brasileira.

Os movimentos de mulheres avançam e se mobilizam articulados com todos os setores, somando a participação de mulheres do meio urbano e rural, para que, de forma integrada, possam estimular a criação de ações governamentais, no sentido de diminuir ou minimizar as impunidades postas pela banalização do sistema e da sociedade.

Referência

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. *Direito à Memória e à Verdade: comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos*. 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 11. ed. Rio de Janeiro:Campus,1992.

BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. 1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos 3. Políticas Públicas.

DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo:Moderna. 2004.

_____. *Direitos Humanos: sessenta anos de conquistas*. Revista Direitos Humanos – SEDH, 2008.

_____. Direitos humanos, exclusão social e educação para o humanismo. In: *Direitos Humanos: pobreza e exclusão*. PIRES, Cecília Pinto (Org.). Editora: ADUNISINOS, 2000, p. 21-26.

DARON, Vanderléia L. P. *Educação, cultura popular e saúde: experiências de mulheres trabalhadoras rurais, Brasil*. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2003.

LIBARDONI, Marlene. *Sem os direitos das mulheres, os direitos não são humanos*. 2005. Fonte: www.agende.org.br acesso em 6 fev 2010

PITANGUY, Jaqueline. MIRANDA, Dayse. *As mulheres e os direitos humanos*. Revista O Progresso das Mulheres no Brasil, 1998.

PROJETO: gênero, saúde e direitos humanos, (s/d). Disponível em: <www.mulheres.org.br/>. Acesso em fev 2011.

RODRIGUEZ, Graciela S. *Os direitos humanos das mulheres*. 1993.

SANTOS. Tânia Maria dos. A mulher nas constituições brasileiras. *II Seminário Nacional de Ciência Política: América Latina em debate* – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica. *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

VIANNA. Cynthia Semíramis Machado. *Da imagem da mulher imposta pela mídia* – como uma violação dos direitos humanos. Editora do site www.direitoinformatico.org., (2006)

VIOLA. Solon Eduardo Annes. *Direitos Humanos entre a Regulação e a Autonomia*. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos>. Acesso em: 6 fev 2009.

_____. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html#Sum%E1rio. Acesso em 6 fev de 2010.

www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=2501. Acesso em: fev 2011.

www.mulheres.org.br. Acesso em fev 2011.

www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11340.htm. Acesso em fev. 2011.

**AMÉRICA INDÍGENA, ONTEM
E HOJE**

RECONSTRUCCIÓN DE LA LEYENDA NEGRA: LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS

Muriel Valeska Núñez Sepúlveda¹
Yasna Katherine Ramírez Donoso²

Resumen: La presente ponencia tiene como propósito abordar la paradoja de la llamada “Leyenda negra” a partir del texto *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* del fraile Bartolomé de las Casas. Para su desarrollo, se tendrá presente el contexto literario e histórico, basándose fundamentalmente, en los estudios de Pedro Henríquez Ureña, Thomas Berger, Ángel Rama y Roberto Fernández Retamar.

La hipótesis a trabajar se sostiene en la utilización de estrategias discursivas en el texto de las Casas persuaden al receptor sobre los acontecimientos de la conquista española, los cuales inciden en la construcción de la leyenda negra, generando un marco jurídico.

Por ello, el objetivo general de esta ponencia es evidenciar la reconstrucción de la leyenda negra a partir de la escritura y el uso de marcadores textuales. Los objetivos específicos son: reconocer los diferentes tópicos del fenómeno de la leyenda negra y mostrar la denuncia realizada por Bartolomé de las Casas mediante su discurso jurídico.

La metodología de trabajo se sustenta en el análisis discursivo, el que consiste en rastrear los ejes presentes en el texto de Bartolomé de las Casas, con el fin de reconocer los marcadores textuales utilizados. De esta forma, el producto es presentar los diferentes paradigmas frente a un mismo tema, la leyenda negra.

Palabras clave: evangelización, leyenda negra, humanismo, escritura, estrategias discursivas.

Introducción

Esta ponencia aborda la disyuntiva de la llamada “leyenda negra” de la conquista española, la cual se entiende en el territorio americano, como un “apelativo que designa la crónica de las

¹ murielciya_1724@hotmail.com.

² plumaypincel@hotmail.com.

crueldades ibéricas en el nuevo mundo” (Berger, 1999: 32). Tales hechos, según varios estudiosos de este periodo, fueron omitidos, por ejemplo, en los escritos de conquistadores: Cristóbal Colón y Hernán Cortés, en cambio, Bartolomé de las Casas, quien también viaja al territorio americano, exhibe esta realidad silenciada, denunciando las injusticias cometidas por parte de los españoles hacia los indígenas, de manera concreta, en su libro *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.

A partir de lo señalado, la hipótesis de esta investigación se sostiene en la utilización de estrategias discursivas en el texto de las Casas que persuaden al receptor sobre la verosimilitud de los acontecimientos de la conquista española, lo cual incide en la construcción de la leyenda negra, generando las bases de un marco jurídico.

Siguiendo con la idea anterior, el objetivo general de esta investigación es evidenciar la construcción de la leyenda negra a partir de la escritura y el uso de marcas textuales. El objetivo específico es reconocer los distintos ejes del fenómeno de la llamada leyenda negra.

La metodología de análisis consiste en rastrear los tópicos presentes en el texto de Bartolomé de las Casas, desde otra dimensión, considerando como referentes a distintos críticos que se refieren a la Conquista Española, tales como Pedro Henríquez Ureña, Thomas Berger, Ángel Rama, Roberto Fernández Retamar.

Concepto clave: La leyenda negra

La denominada leyenda, según la definición de la RAE significa “Relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos”, lo que se le agrega a esta concepción: lo fantástico, imaginado e incluso, inventado. Por otra parte, cuando se agrega el adjetivo calificativo “negra”, la misma fuente la define como “Opinión contra lo español difundida a partir del siglo XVI”, es decir, lo principal del término leyenda

negra recae en una visión fantástica que se dio de los acontecimientos ocurridos aproximadamente desde el S. XVI, periodo de conquistas, y que tiene como fin dar cuenta de las atrocidades que realizaron principalmente los españoles en América.

Bartolomé de las Casas y su humanismo

En un principio, las Casas llega a La Española junto a Cristóbal Colón, donde cumple la labor de encomendero; ya en el año 1510 este hombre se convierte en sacerdote, sigue descubriendo tierras en Cuba por ejemplo, pero más adelante este sacerdote cambia de óptica; como plantea Berger, “Recién en 1514 repudió su forma de vida. Decidió que el trato que los españoles daban a los indios era ‘injusto y tiránico’. Abandonó su encomienda y sus indígenas [...]” (1999:30). A partir de ello, se observa el nuevo carácter crítico de Bartolomé de las Casas, ya que existe una toma de conciencia de lo visto y lo vivido, y la incongruencia expuesta por sus compatriotas. Desde entonces, jamás cesó con la labor de defensor del pueblo indígena, siendo unos de los principales representantes de la discusión del humanismo cristiano.

Por otro lado, no hay que olvidar que el “amparo” hacia los indios existía desde antes, pues como lo expone Henríquez “Ya desde 1500 quedó sellado el destino de los indios, por una generosa decisión de la reina Isabel, que se ajustaba a los viejos principios católicos: no serían sometidos a esclavitud sino a vasallaje” (1994: 35), lo cual termina cuando ella muere. Con este suceso se retrocede con lo referente a los derechos de los indígenas, es allí donde las Casas cumple un rol fundamental, puesto que este hace notar su perspectiva frente a la Corona española, lo cual se va produciendo a partir de la discusión que instaura Bartolomé sobre el indio. De las acciones del sacerdote, es posible comprender el humanismo que propone en los sistemas indianos, es decir, concebir que los indios son seres humanos al igual que todos:

“Todas estas universas e infinitas gentes a todo género creó Dios los más simples, sin maldades ni dobleces [...]”. (Las Casas, 1972: 3), lo que argumenta desde el dogma cristiano, para plantear finalmente la idea de la igualdad frente a Dios e incluso siente mayor aprecio por la raza de los indios, pues ellos son puros, no poseen maldad, a diferencia de los españoles. Desde entonces, en su escrito no se detiene la denuncia, pues va narrando varios sucesos cometidos por los europeos, por ejemplo: “[...] hombres tan inhumanos, tan sin piedad y tan feroces bestias, extirpadores y capitales enemigos del linaje humano, enseñaron y amaestraron lebreles, perros bravísimos que en viendo un indio lo hacían pedazos en un credo” (Las Casas, 1972: 30), esta denuncia tiene como objetivo llegar a manos de Felipe II, el fin es que su majestad tenga conciencia de las atrocidades cometidas en tierras del nuevo mundo, para que finalmente actúe frente a tales injusticias.

Propagación de un nuevo marco jurídico

Las Casas promovió la discusión acerca de si los indios poseían alma o no, lo cual con su defensa a los nativos provocó el cuestionamiento de las autoridades monárquicas en el sentido de cómo desarrollar la conquista de nuevos territorios y la difusión de la religión católica, tal como le sucedió al rey Felipe II, y luego a su sucesor Carlos V, siendo en este segundo gobierno que Las Casas proclamó su oposición a la conquista, incitando a limitar el avance de ella para rescatar lo que quedaba de la vida indígena.

Las leyes de Burgos publicadas en 1512, bajo el reinado del primer gobernante señalado, estipulaban que los indios no podían ser agredidos y debían ser llamados sólo por su nombre (Berger, 1999), así la predisposición de exponer con ímpetu las características de los nuevos individuos, su ingenuidad, sencillez y sumisión, el derecho de libertad respecto de sus conquistadores, y el ímpetu de las Casas, al señalar que “España sólo tenía derecho a ingresar en la tierra de los indios para cristianizarlos; los títulos sobre el Nuevo Mundo dependían de la fidelidad a su vocación

misionera” (Berger, 1999: 42). Una de las reformas principales de Las Nuevas Leyes, fue erradicar la encomienda, aunque la Corte española no estuvo de acuerdo en esto, el rey Carlos V apoyó a Bartolomé de las Casas, considerando que los indios podían ser cristianizados y ordenados, de manera pacífica, a seguir los mandatos de su gobierno. Así, el religioso continuó su lucha por promulgar su idea humanista, enfatizando que los indios debían ser libres y reclamando los territorios que les pertenecía por tal afirmación, incluso se llegó a castigar eclesiásticamente a los españoles que no cumplieran Las Nuevas leyes: siendo excomulgados, prohibiendo la asistencia a ceremonias religiosas, entre otras negaciones. Tales conflictos llevaron al rey Carlos V a reunir a diversos eruditos para que discutieran ¿cómo desarrollar las conquistas en su nombre de manera justa y bajo el orden de la razón? (Berger, 1999) Mientras que las Casas, defendió los intereses mencionados, los europeos refutaron sus argumentos con el conocimiento evidente de los sacrificios humanos que practicaban los indios para adorar a sus dioses, como el pensamiento de no ser una civilización en desarrollo, en cuanto los indios no tenían conciencia de la propiedad privada, expresado de forma explícita por un opositor del pensamiento de las Casas, Juan Ginés de Sepúlveda. A lo que su el fraile contraargumentó que sólo poseían una cultura diferente a la española, que tenían tal derecho como individuos libres de desarrollar una sociedad autónoma, particular, porque la consideraba una cultura evolucionada, pero con instituciones sociales, económicas y religiosas propias (Berger, 1999).

Estrategias discursivas de Bartolomé de las Casas

En Bartolomé de las Casas, la escritura se presenta como un factor esencial en el Nuevo Mundo, ya que funciona como medio de denuncia y persuasión. Esta produce dominación en quienes no la poseen, pues la escritura estaba reservada para una minoría y además, permite que la corona española actúe de forma autoritaria frente a los indígenas.

Mediante este medio tangible, Las Casas plasma la “otra realidad” de este lugar, la que de alguna forma se hallaba escondida en las narraciones de los españoles. Ángel Rama se refiere a este medio señalando que “La palabra escrita viviría en América como la única válida, en oposición a la palabra hablada que pertenece al reino de lo inseguro y lo precaria [...] poseía gran rigidez y permanencia, un modo autónomo que simulaba la eternidad” (2004: 07), razón por la cual, la escritura actúa como eje de poder que trasciende los tiempos, y que por tanto, permite observar distintas perspectivas de un mismo hecho, convirtiéndose en una forma para que los hombres sean escuchados por la corona española.

En la *Brevísima relación*, se observan estrategias discursivas que se van desarrollando. Una de ellas consiste en dirigirse directamente a su alteza, Don Felipe, denunciando a sus compatriotas conquistadores y rogando que no considere las malas peticiones de esas empresas; una de los apartados correspondiente a esta idea es:

“[...] la injusticia que a aquellas gentes inocentes se hace, destruyéndolas y despedazándolas sin haber causa ni razón justa para ello, sino por la sola codicia y ambición de los que hacer tan nefarias obras pretenden, vuestra alteza tenga por bien de con eficacia suplicar e persuadir a Su Majestad que deniegue a quien las pidiere tan nocivas y detestables empresas, antes ponga en esta demanda infernal perpetuo silencio [...]” (las Casas, 1972: 25).

Ante la necesidad de narrar los hechos del nuevo mundo, las Casas utiliza durante todo el escrito marcas textuales preferentemente ligadas al cristianismo, tales como: “Dios”, “santa fe”, “cristiano”, entre otras.

Otra de las estrategias que se presenta de manera implícita en el texto, es el uso de diferencias categóricas entre los indios y los españoles, Por un lado, se refiere a los indios como seres “inofensivos”, “ovejas mansas”, “dóciles”, “limpios”, “bienaventurados”, entre otros. Mientras que a los españoles los

trataba como “tiranía infernal”, “diablos”, “tiranos”, “enemigo de Dios”, “perros”, “tigres o leones”, entre otros. Estos términos hacen una distinción dicotómica entre el bien/ mal, con la idea de enaltecer a quienes son injustamente tratados y además, desacreditar a los conquistadores españoles, los que han cometido terribles atrocidades contra gente inocente. Por otra parte, estas características recién mencionadas y los hechos que narra en su escrito señala que son verdaderos, pues él narra desde lo “visto” y lo “vivido”, da cuenta que estuvo ahí; la siguiente cita corresponde a lo señalado “Una vez vi que, teniendo en las parrillas quemándose cuatro o cinco principales y señores, y porque daban muy grandes gritos y daban pena al capitán o le impedían el sueño mandó que los ahogasen [...]” (las Casas, 1972: 34), entregando en su discurso evidencias de la realidad que estaba sucediendo en América, pues no todo era maravilloso como lo planteaban los conquistadores españoles, como por ejemplo Colón.

Las Casas también exhibe la labor de ellos como religiosos, la cual era acogida por los indios, según lo narrado por el mismo: “Llegados los religiosos, recibieronlos los indios como ángeles del cielo, y oyeronlos con gran afección y atención y alegría las palabras que pudieron entonces darles a entender, más por señas que por habla” (1972: 92). Con esto demuestra a su majestad que las ordenes sacerdotales están cumpliendo con el mandato de la corona española es decir, evangelizar, por lo que pretende ser escuchado.

De hecho, otra idea importante que las Casas quiere manifestar en su texto, es la idea de “verdadera cristiandad” desde las ordenes sacerdotales que se hallaban evangelizando en este nuevo mundo, pues eran ellos quienes realmente practicaban el cristianismo, según el obispo, es por esto que a los conquistadores los llama “malos cristianos”, ya que al esclavizar y matar a los indios, se demuestra una gran incongruencia entre lo que dicen y predicán, lo que finalmente permite que el indio tenga una mala concepción, en general, de los españoles y además de cierta forma

se desprestigia la imagen de Dios. La siguiente cita esclarece esta diferencia que plantea las Casas:

“Y porque vieron que no salió verdad lo que dentro de los cuatro meses le certificaron y prometieron, y porque hasta entonces ni aun hasta agora supieron, ni saben que haya diferencia de los frailes a los tiranos y ladrones y salteadores españoles por toda aquella tierra. Los bienaventurados frailes padecieron injustamente, por la cual injusticia hay que según nuestra fe santa, sean verdaderos mártires [...]” (1972: 94)

De forma clara se percibe esta “diferenciación” como una estrategia, para demostrar que la idea de ellos como sacerdotes era evangelizar de manera pacífica; el objetivo final es que no sean tildados como malos cristianos, al igual que los conquistadores.

Por otro lado, Bartolomé defiende hasta en final a los indios, por lo que de alguna forma legítima que los indios maten a españoles, frente a esto señala que, “sabido por los indios mataron gran cantidad de cristianos en las puentes de la laguna, con justísima y santa guerra, por las causas justísimas, que tuvieron (...) Las cuales, cualquiera que fuese hombre razonable y justo las justificara” (1972: 62) así, en el fondo lo que hace es aminorar los asesinatos hacia los españoles, pues finalmente, el objetivo del sacerdote es liberar a los pueblos indígenas de sus dominadores.

Otra estrategia discursiva, es atestiguar lo narrado a partir de otras personas que han visto y vivido lo mismo que él, por lo que introduce declaraciones de ciertos religiosos como elementos testimoniales de su narración, un ejemplo de esta idea se presenta en el siguiente fragmento:

“Yo, fray Marcos de Niza, de la orden de San Francisco [...] soy testigo y doy testimonio, que sin dar causa ni ocasión aquellos indios a los españoles luego que entraron a sus tierras, después de haber dado el mayor cacique Atabaliba más de dos millones de oro a los españoles, y habiéndoles dado toda la tierra, en pos de él quemaron vivo a su capitán general Cochimilaca [...]” (las Casas, 1972:114)

La leyenda negra y su influencia en los tiempos contemporáneos

Distintos críticos se han referido a la influencia de la llamada leyenda negra en los tiempos actuales; tal es el caso de Roberto Fernández Retamar, quien declaró que “la conquista y la colonización de América en el siglo XVI forman parte del fenómeno de aparición y consolidación del capitalismo” (1976: 6), lo cual se entiende a partir del desarrollo de las grandes empresas realizadas en este periodo, en función de expandir su territorio y adquirir mano de obra, en este caso los indios, para obtener riquezas; por otra parte, existen diferencias entre los conquistadores y sacerdotes, debido a que estos últimos desean predominantemente evangelizar y poseer un nuevo territorio, pero desde diferentes visiones de mundo, lo que desde el rol que cumple Bartolomé de las Casas se ve reflejado en la siguiente cita:

“Tengo grande esperanza que porque el emperador y rey de España, nuestro señor don Carlos quinto deste nombre, va entendiendo las maldades y traiciones que en aquellas gentes e tierras, contra la voluntad de Dios y suya, se hacen y han hecho (porque hasta agora se le ha encubierto siempre la verdad industriosamente), que ha de extirpar tantos males y ha de remediar aquel Nuevo Mundo que Dios le ha dado [...]” (1972: 129)

Por otra parte, el mismo autor menciona hace una analogía para dar cuenta que el cristianismo fue una secta, que por su deseo de igualdad, se concibió entre los esclavos de Roma, así como lo hará el socialismo entre los esclavos del capitalismo, con la función de enfatizar la falsa imagen que se da Occidente de sí, en relación a los demás territorios, tomando al socialismo como una leyenda blanca que intenta atenuar la leyenda negra, lo que sin embargo como señala el crítico, parece un “trasto inservible”. Agrega que “A los hispanoamericanos nos gusta repetir, en relación con los españoles que no descendemos de los que quedaron, sino de los que vinieron, cuyos hijos dejaron ya de ser españoles para hacerse primero criollos, y luego, mezclados con otras etnias,

latinoamericanos” (Fernández Retamar, 1976: 4), por lo que trata la identidad del mundo Americano, a partir del exterminio de los naturales americanos que se vieron influenciados por lo extranjero, haciendo copias especialmente de los españoles, como los sistemas religiosos, sociales, políticos, que otorgan cierta hibridación cuando se intenta definir este nuevo mundo. Sin embargo, un artículo de José Rubio, compilado en el libro de Leopoldo Zea (1993) rescata que, si bien los conquistadores explotaron las regiones indígenas y su cultura, también provocaron un mestizaje rico por su diversidad cultural y social que se promueve en las generaciones, por lo que enfatiza que la leyenda negra es responsabilidad de los conquistadores y colonizadores, pero no de sus descendencias.

Además, destaca que la idea de independizarnos de quienes ejercen poder sobre el pueblo americano se puede construir mediante la revolución, que al contrario de lo que señalaba Fernández, rescata la noción de socialismo como sistema de gobierno.

Conclusiones

Esta ponencia, se realizó en función de reconstruir la llamada leyenda negra, respecto de la violación que hicieron los españoles a los indios, sin tomar conciencia como Bartolomé de Las Casas, de la existencia de una cultura en construcción, con ideas o tradiciones que aparecían producto de la naturaleza rica, variada y distinta de la europea, construyendo a los sujetos de manera característica y distintiva según sus lugares de procedencia y formación.

Por ello, el libro *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, resulta ser una denuncia a la conquista española, con el que se intenta persuadir al receptor, es decir, provocar una inquietud emocional que sea capaz de cambiar su comportamiento o realizar alguna acción, a partir del uso de estrategias discursivas, las que se destacan por el uso de marcadores textuales, tales como: Dios, santa fe, cristianos; las nominaciones dadas a los distintos sujetos a

los que se refieren, en que los indios aparecen como: inocentes ovejas, dóciles, limpios, bienaventurados, felices, y se refiere a los españoles como: tigres, leones, tiranos, diablos, infelices bestias, y demases; uso de hipérbole, comparación (por ejemplo, con las distinciones que presentan entre los españoles e indígenas, como también, los buenos cristianos y quienes se dicen ser cristianos, pero no practican la religión, entre otros), descripción (se describen de manera minuciosa varios sucesos que por lo general, pretenden generar una suerte de catarsis o desazón de quien recibe el escrito), tratándose así de un texto narrativo, descriptivo, informativo e incluso, argumentativo.

Por otra parte, respecto a la situación actual de la leyenda negra, diferentes críticos han enfatizado que tal encuentro de los distintos mundos, si bien se señala que es producida de manera autoritaria, violenta o cruel, por otro lado, se destaca la influencia que dejaron los conquistadores a los naturales americanos, tales son los casos de la lengua y posteriormente la escritura, la cual logró inicialmente el dominio del poder en los españoles, al ser un medio desconocido por los indígenas. Sin embargo, hoy resulta ser fundamental en el desarrollo de la cultura americana, porque con tales medios se produce la comunicación entre los sujetos, en cuanto se conocen los códigos que se utilizan, provocando el intercambio tan indispensable para la construcción de sistemas sociales, religiosos, económicos, entre otros.

Se agrega, además, que el desarrollo de la leyenda negra provocó un cuestionamiento concreto de la condición humana de los indios, pues si bien los indígenas terminaron por transculturizarse, luego se apropian de distintas costumbres de sus conquistadores y colonizadores, produce posteriormente tras su avance y desarrollo, el reconocimiento del otro y la aceptación de individuos diferentes, pero humanos.

Esto se reconoce actualmente, por ejemplo, en programas universales y vigentes como son los Derechos humanos, ya que con ellos, se intenta reconocer a las diversas culturas existentes, siendo

cada una libre de realizar lo que se le plazca siempre y cuando no extermina cruelmente a otra.

Referencias bibliográficas

BERGER, T (1999) *Una terrible y perdurable sombra: Valores europeos y derechos de los indígenas en América: 1492- 1992*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

HENRÍQUEZ, P (1994) *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. Fondo México Cultura Económica.

DE LAS CASAS, B (1972) *Brevísima relación de destrucción de las Indias*. Santiago: Editorial Nascimento.

RAMA, A (2004) *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar editores.

ZEA, L (1993) *Sentido y proyección de la conquista*. Compilados: Descubrimiento de América. De la conquista a la reconciliación y Aproximación, cara al futuro. Al V centenario de 1492 (de Rubio, J) México: Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ, R (1976) *Contra la leyenda negra*. La Habana. Extraído de: <http://148.226.9.79:8080/dspace/bitstream/123456789/7259/1/19765P4.pdf>, el día 25 de octubre, 2010.

REAL Academia Española. Madrid, España. Extraído de: <http://www.rae.es/rae.html>, el día 1 de noviembre

A LEI 11.645 DENTRO E FORA DOS MUROS ESCOLARES

Kelli Teixeira da Silva¹

Resumo: O presente artigo é um convite para juntos, estabelecermos um diálogo em torno da Lei 11.645 de 10/03/2008, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Percebe-se que muitos currículos escolares têm contemplado os povos indígenas, ou melhor, os “índios”, como são genericamente chamados os diferentes povos indígenas de nosso país. Porém, a forma como esse trabalho tem sido conduzido, na maioria das vezes, não partindo de uma perspectiva étnica, sendo desenvolvido de maneira desrespeitosa, uniforme e generalizadora, acaba não permitindo perceber o indígena como sujeito da história. Neste contexto, precisamos vislumbrar a oportunidade que estamos tendo enquanto educadores, de acompanhar e participar da implementação da Lei 11.645 no currículo de nossas escolas, já que, esta Lei configura-se hoje, como ferramenta de luta, de reparação, de reconhecimento e de valorização, da história, da cultura e da identidade dos mais de 230 diferentes povos indígenas existentes em nosso país.

Palavras chave: Educação, povos indígenas, currículo escolar.

Introdução

Fico muito contente em ter a oportunidade de participar do XII Corredor das Ideias do Cone Sul, compartilhando com outros colegas pesquisadores de diferentes realidades, minhas inquietações enquanto iniciante na pesquisa. Trazendo a problemática sobre a fragilidade do trabalho em uma perspectiva étnico-cultural, nos cursos de formação de professores, nas diferentes licenciaturas, e como consequência, a evidência da mesma fragilidade, no trabalho desenvolvido nesta perspectiva nas escolas.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação da UNISINOS.

Na busca por assegurar direitos, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 instituiu a obrigatoriedade da inclusão no currículo das escolas, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

No que tange especificamente a questão indígena, esta Lei, além de ser ferramenta de luta, serve de certa forma, como reparação, como reconhecimento e valorização da história, da cultura e identidade indígena, pois sabemos que ao longo do tempo, houve um processo de apagamento e de invisibilidade dos povos indígenas, as diferenças étnicas foram sendo desconhecidas e apagadas em um processo histórico que homogeneizou as culturas indígenas.

Existem hoje no Brasil, mais de 230 diferentes povos indígenas. Dados do Censo 2010 do IBGE apontam que a população indígena cresceu de 734.127 em 2000 para 817.963 em 2010. Porém, as pessoas de forma geral, não sabem da tendência a este aumento da população indígena, pelo contrário, a impressão que se tem, tão difundida pela mídia, é de que os “índios”, como são genericamente chamados, estão em “extinção”, praticamente não existem mais.

Esta visão, muitas vezes, é iniciada e disseminada nas escolas, extrapolando também os muros escolares. Pois, ao não trabalharem em uma perspectiva étnica, contribuem para a propagação de visões estereotipadas dos povos indígenas. Oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. Algumas pessoas chegam a crer que os indígenas ao saírem das aldeias, ou ao entrarem em contato com as novas tecnologias deixam de ser indígenas. Querem vê-los usando penas e cocares, não percebendo as múltiplas mudanças que constituem o mesmo indivíduo, no decorrer da existência e que estas mudanças vão além da aparência física.

Surgem então, algumas interrogações, a respeito das lacunas em nossa formação acadêmica. Sobre o fato de muitos professores, recém formados, assim como eu, estarem saindo pela porta da frente dos cursos de formação, nas diferentes licenciaturas, sem uma formação consistente, sem passar por um processo reflexivo de formação em uma perspectiva étnico-cultural. Desta forma, torna-se incoerente incluir o estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares, antes de incluí-lo no currículo das licenciaturas, principalmente nos cursos de Pedagogia, (que é de onde falo). Pois, como um professor (a) que não teve essa formação, estará habilitado para trabalhar em uma perspectiva étnico-cultural?

Acredito que poderíamos relacionar várias práticas vivenciadas pelos povos indígenas que poderiam ser mais bem utilizadas desde a universidade, antes mesmo, que nós professores, cheguemos até elas. Como por exemplo, a contação de histórias, que sabemos ser um recurso extremamente importante do universo lúdico. É interessante analisar que começamos a engatinhar em uma prática pedagógica, que as sociedades indígenas têm vivenciado milenarmente na forma como se relacionam com suas crianças. Seu aprendizado se dá através da convivência, da não separação entre as atividades da vida diária e as aprendizagens. Nós é que temos o péssimo hábito de insistirmos em uma educação descontextualizada, engavetando conhecimentos, pré determinando tempos de aprendizagens, desta forma, muitas vezes, subestimando a capacidade de nossos alunos.

Os povos indígenas tem na vida seu grande referencial. Será que não é isto que nos falta nas escolas, nas tantas salas de aula estéreis de nosso país? Pois sua formação humana está pautada no cuidado e respeito pela existência de cada ser vivo, em um aprendizado através da convivência, educar-se no aqui-e-agora, respeitando o ritmo, os desejos e singularidades de cada ser. Isto é o que os cursos de formação de professores e as escolas comprometidas com a formação de seus educandos devem buscar. Pois o ponto de partida para a mudança nas relações culturais do

ser, parte das interações, da sensibilidade, como movimento, em conexão com diferentes realidades.

Reconhecendo os méritos da Lei 11.645, fica o questionamento: Como incluir efetivamente, para além do papel, nas ações práticas, diárias da escola, em nossos currículos, a história e cultura indígena, se em nossa formação, o indígena é também invisível, se nossos currículos são tão frágeis?

Talvez, o primeiro passo, seja reconhecer que podemos aprender muito com a história e cultura indígena, estimulando desta forma, o diálogo respeitoso entre culturas diferentes, que não se anulam, estabelecendo relações pautadas no respeito e no cuidado com o outro, emergindo assim, a pluralidade de ideias. Talvez possamos dessa forma, redefinir novas concepções, significados e culturas escolares, docentes, familiares e sociais.

É recorrente a idéia de que a educação escolar dos povos indígenas é também uma estratégia de organização e luta pelos direitos, em primeiro lugar a terra, bem como pela condução autônoma das questões indígenas, sua história e sua territorialidade. (BERGAMASCHI, 2005, p. 185).

Ainda hoje, os estereótipos nas escolas e extrapolando também os muros escolares, são muitos: os povos indígenas sendo tidos como selvagens, preguiçosos, termos sempre no passado para referirem-se a eles, como se não existissem mais, suas heranças culturais não sendo valorizadas, enfim, visões muito pejorativas. Com relação aos estereótipos Bonin, 2008, destaca que narrar por estereótipos é um modo de atribuir certas características a alguns sujeitos, marcando a distância que nos separa deles e definindo nosso lugar privilegiado nessa relação.

Fica evidente, que os estereótipos e a invisibilidade étnica tenham se disseminado em nossa sociedade, pela falta de oportunidade durante toda nossa vida escolar, desde a infância até a universidade de momentos de estudo sobre os diferentes povos indígenas. Carretero, 2007, ressalta a necessidade de um ensino que rompa os moldes do passado e habilite para uma transmissão mais

democrática e uma memória menos cristalizadora e mais pluralizada.

Pensando na organização curricular escolar, analisando, por exemplo, a perspectiva de se trabalhar nas escolas datas comemorativas, pensando sobre os critérios para a escolha de tais datas, bem como, a concepção de história que perpassa tais escolhas, se tomarmos como exemplo, o caso específico do Dia do Índio, poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos “heróis”, dos “vencedores”. História que, na verdade, privilegia uma visão e ignora, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Na medida em que as histórias que sempre nos foram contadas, não partem de uma perspectiva étnica, mas sim, da visão dos povos “conquistadores”, onde conseqüentemente, os povos “conquistados” foram sendo, muitas vezes, subjugados, menosprezados, desvalorizados culturalmente. Reflexões como esta, me fazem perceber cada vez mais, a importância de abrir nas escolas, um amplo espaço para discussão, sobre a forma que historicamente a escola também tem sido um espaço de exclusão social.

Precisamos perceber o indígena como sujeito da história, um sujeito que continua sendo indígena em contato com a sociedade envolvente

Contudo, como resultado das lutas empreendidas pelos povos indígenas, evidencia-se na atualidade uma concepção mais condizente com a vontade dos povos originários do nosso país: do indígena como sujeito da história, como um sujeito que continua sendo indígena e compartilha com os demais brasileiros o direito de ser e estar na sua terra brasilis. (BERGAMASCHI, 2008, p. 9).

A lei 11.645 nos instiga finalmente, a pensarmos nas escolas, o indígena como sujeito da história, apostando na diversidade, na aprendizagem mútua. Orlandi, 1984, destaca a importância de tornar tenso, problematizador, o campo das reflexões sobre as questões indígenas, pensando sobre o processo

de apagamento do indígena na identidade cultural nacional, o silêncio que tenta sufocar os modos que estes sujeitos pensam, desejam, criticam, resistem.

Como educadores, estamos sendo convidados a acompanhar de perto a implementação da Lei 11.645, participando de um esforço coletivo nas escolas para sua efetiva implementação. É importante que tenhamos em mente que um dos maiores desafios da escola hoje, é justamente, explorar e confrontar diferentes perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona, propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos e exclusões. E este é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e verdades que ainda impregnam a cultura escolar.

Por isso, precisamos perceber o indígena como sujeito da história. Buscando nas escolas, uma perspectiva étnica de trabalho. Reconhecendo, compreendendo, respeitando e dialogando com o modo de vida dos povos indígenas. Enfim, trabalhar apostando na diversidade, na aprendizagem mútua. Culturas de contraste, onde as diferenças não são supridas, mas reformuladas.

Como educadora, sinto esta necessidade de continuar aprendendo, trocando, quem sabe para buscar enquanto ser humano, enquanto profissional que trabalha com formação humana, uma integração maior entre o pensar, o sentir e o agir que é uma das marcas dos povos indígenas.

Pretendo continuar buscando modos mais diversificados e fecundos de pensar a educação, os relacionamentos e as aprendizagens. Partindo da premissa que a escola seja um espaço de ampliação da experiência humana. Enfim, continuo inquieta, no sentido de buscar coerência em minha prática educativa, amadurecendo cada vez mais o olhar sensível em relação às diversidades étnico-culturais existentes. E acredito que esta coerência só possa existir, com pesquisa, com estudo, com formação.

Referências

BALANDIER, Georges. *A desordem – elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. (Os grupos étnicos e suas fronteiras p. 25-67; A análise da cultura nas sociedades complexas p. 107-139).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.) *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. A. Nembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 270f. Tese (doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL Daniela. *Cultura, Identidades e Formação de Professores*. Canoas: Ulbra, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. (Cap. 7 Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena, p. 347-399).

POPULAÇÕES INDÍGENAS X SOCIEDADE NACIONAL: OS EMBATES PELA POSSE DA TERRA

Fernanda Wisniewski¹

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de discussão sobre as disputas entre populações indígenas e população nacional em relação a posse de terras. Para isto estudamos a Terra Indígena do Guarita, localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, entre os territórios dos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco, além de fazer fronteira com o território do município de Miraguaí. Em um contexto de fronteira entre terra indígena e terras particulares busca-se compreender de que maneira transcorrem as relações constituídas entre os grupos indígenas da reserva e as populações que vivem e trabalham nas terras em seu entorno. A disputa pela terra vai ser o pano de fundo da maioria dessas relações entre os indígenas e a sociedade branca, e ela vai marcar muitas das fronteiras físicas e sociais existentes entre a sociedade nacional e as comunidades que habitam as Terras Indígenas brasileiras.

A antiga “questão” da terra

Quando se trata a respeito dos problemas que cercam a demarcação das terras indígenas brasileiras nossas referências retornam a um período distante da história do Brasil. Até praticamente 1850, não havia especificidade na política de terras do país. Com a Lei de Terras de 1850², algumas práticas passaram a ser regulamentadas. No entanto, nada de específico foi proposto com relação às terras ocupadas por indígenas que, neste momento,

¹ Mestranda em História pelo PPG de História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista Capes.

² Lei 601 de 18 de setembro de 1850, estipula os direitos e deveres do proprietários de terra no Brasil, bem como regulamentou a ação do governo em questões como a distribuição de glebas aos colonos estrangeiros que chegavam ao país através do incentivo a imigração.

já estão sendo ameaçadas pelo avanço da sociedade nacional em direção aos sertões³ do território.

Com o significativo aumento na ocupação do território, resultado das chamadas frentes de expansão, aumenta também a pressão em relação aos espaços ocupados pelas populações indígenas e os índios foram sendo gradativamente afastados de seus territórios originários. Para atender as necessidades governamentais, eles foram conduzidos a ocupar espaços determinados, os chamados “aldeamentos”⁴, destinados abrigar o maior número de indivíduos possível. Entretanto estas terras só eram destinadas a eles durante a permanência do grupo no local. Se houvesse migração sazonal ou o seu abandono por parte das populações ali estabelecidas, elas eram devolvidas ao governo e destinadas para fins de colonização.

Nitidamente esta era uma prática largamente aplicada e que gerou uma herança negativa para essas populações. Nem mesmo durante o século XX, com o surgimento de uma política oficial e a criação de órgãos responsáveis pelo atendimento aos indígenas, como é o caso do SPI⁵, a atenção destinada a preservação e a concessão de novos espaços, foi suficiente para atender as demandas cada vez mais intensas dos grupos indígenas.

³ No texto a palavra sertões refere-se as áreas ainda não ocupadas do território brasileiro.

⁴ A política de aldeamento de populações indígenas inicia-se antes da criação da Lei de Terras de 1850. Ele é resultado da proposta do “Regulamenta acerca das missões de catequese e civilização dos índios” que data de 1840. O Regulamento transferia para as províncias do Império brasileiro a responsabilidade no trato com os seus indígenas, sendo que cada uma vai adotar um procedimento próprio. Contudo, podemos verificar que a grande maioria utiliza as praticas de aldeamento para afastar o “perigo indígena” do restante da sociedade nacional.

⁵ O SPILTN (Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais), era um órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, Industria e Comercio. Criado em 1910, surgiu com o objetivo de “atender” a população indígena brasileira. Posteriormente, na década de 1960, o SPI foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que teria a mesma finalidade do SPI.

Até a Constituição de 1989, não houve adoção de uma perspectiva menos negativa com relação aos indígenas, e muito menos o abandono das teorias de assimilação e de desaparecimento dessas populações. O protagonismo indígena só se caracterizou de maneira mais clara nos últimos anos, junto com a busca dos grupos pelo seu reconhecimento sócio-político, a luta pelo que consideram seus direitos e pela defesa de seu espaço nas sociedades nacionais, tanto no Brasil, quanto em toda a América Latina⁶.

As comunidades indígenas passaram, pois, nas últimas décadas, a reivindicar seus direitos de maneira mais consciente. Entre outras coisas, novas políticas e o novo contexto sócio-político facilitaram com que os indígenas lutassem para reaver os seus territórios há muito tempo perdidos ou subtraídos.

Segundo Brand (2002):

“Donos originários dos territórios, com estratégias de luta específicas e definidas a partir tanto de seu arsenal de recursos culturais quanto do conhecimento que tinham e têm do entorno regional, os índios vêm desenvolvendo uma história marcada pelo confronto. Historicamente, esse entorno se apropriou de seus territórios, explorou suas riquezas humanas e naturais, impôs-lhes sua cultura e, a partir de interesses próprios, determinou seus parâmetros de convivência e futuro. (BRAND, In: LIMA;HOFFMANN, 2002: 31).

A articulação dos grupos indígenas demonstra um processo histórico que “reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana”. (BARTOLOMÉ, 2006).

⁶ Sobre isto ver BOCCARA (2000).

A política dos aldeamentos no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul a política dos “aldeamentos” vai ser aplicada no XIX de forma bastante eficaz. Naquela época, a maioria da população indígena encontrava-se nas regiões do planalto gaúcho e Alto Uruguai, e foi aldeada já a partir de 1840. Essas aldeias sobreviveram, em sua maioria, à passagem do tempo e às pressões externas. Muitas delas sofreram diminuição de seu território, outras continuaram com o seu tamanho original, enquanto algumas foram desapropriadas em favor de projetos de reforma agrária propostos no período de Governo de Leonel de Moura Brizola na década de 1960⁷.

A manutenção de algumas áreas como território indígena nesta região favoreceu o surgimento de conflitos entre a população. As terras indígenas ali localizadas são, na perspectiva da população nacional, um entrave ao crescimento econômico daquela região, que concentra boa parte da produção de alimentos do Estado do Rio Grande do Sul. A demanda por terras para ampliação das áreas de plantio oprime as populações indígenas, que por conta da sua forma de utilização destas áreas, são desqualificadas e muitas vezes tratadas como “indolentes” e preguiçosos. A respeito disso encontramos em Catafesto de Souza (2009), que:

“Os índios atuais que habitam o Rio Grande do Sul, têm basicamente duas formas de assentamento no espaço, comunidades organizadas enquanto aldeias ou enquanto acampamentos. As aldeias estão quase exclusivamente localizadas dentro de Terras Indígenas (TIs.) em processo de regularização fundiária por parte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, órgão do Ministério da Justiça), e quase todas elas remontem sua origem nas primeiras aldeias reconhecidas como reservas indígenas – principalmente no

⁷ No Rio Grande do Sul, o Governador tratou os indígenas como empecilho ao desenvolvimento agrícola. “Brizola criou o Instituto Gaúcho de Reforma Agrária (IGRA), em 1961 (Decreto n.12912), que se tornou um guarda-chuva para a expropriação dos toldos indígenas” (SIMONIAN, 2009. In: GOLIN E BOEIRA, 2009, p. 471).

norte do Estado (como são Cacique Doble, Ligeiro, Carreteiro, Votouro, Nonoai, Rio da Varzea, Guarita, Inhacorá, etc.), ao longo do período do Império e da República do Brasil. Outras TIs. Foram criadas nas últimas décadas sobre glebas de terras que não tiveram apropriação muito antiga, por serem áreas menos férteis ou localizadas em terreno íngreme (Pacheca, Barra do Ouro, etc.) (SOUZA, In: SILVA; PENNA; CARNEIRO, 2009: 272)

E embora haja alguns diagnósticos positivos e casos isolados, onde as populações indígenas desfrutam de uma situação favorável para a manutenção de seu modo de vida, costumes e tradições, a maioria das comunidades indígenas do país encontra-se próxima ou abaixo da linha de pobreza⁸. Enfrentando diariamente uma dura realidade, pois apesar da posse de territórios, em algumas Reservas eles são insuficientes para prover a subsistência de todas e em outras a existência de terras disponíveis para plantio não é sinônimo de produção e nem mesmo de colheita farta. Para melhor demonstrarmos o caminho que percorreram as terras indígenas no Estado do Rio Grande do Sul, até chegarem a situação vivida nos dias de hoje, mostraremos agora o exemplo da Terra Indígena do Guarita.

A Terra Indígena do Guarita

As primeiras referências à Guarita, que ora aparece como aldeamento, ora como toldo de índios, surgem em 1848. Este foi um dos três aldeamentos estabelecidos pelo governo provincial, juntamente com Nonoai e Campo do Meio. Segundo Becker “Guarita já consta como tribo existente no município de Cruz Alta. Abrigava vários toldos de índios, tendo como *Paibeni*, ou ‘Grande Chefe’, ao já idoso Fongue” (1976, p. 48). Esse mesmo grupo, depois de aldeado oficialmente na Guarita, não perdeu as características tradicionais do povo kaingang de mobilidade pelos

⁸Segundo dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), as localidades que apresentam populações indígenas são aquelas que estão com índices de pobreza mais elevados

territórios mais favoráveis para prover-se dos recursos necessários para a manutenção da vida (material e simbólica). Assim, ele acaba abandonando o campo do Guarita e iniciando outro toldo em nas proximidades, o Inhacorá que, como vimos, mais tarde vai chegar a formar outro aldeamento oficial da província.⁹

“Convém atentar aqui, novamente, para as possíveis mudanças de comportamento, características e identidades, muitas vezes dadas pelos colonizadores, porém assumidas pelos grupos indígenas, conforme as circunstâncias históricas e por forte influência do contato com os estrangeiros. Se para alguns grupos indígenas, a sobrevivência estava na aliança com os europeus, para outros ela podia estar no enfrentamento e na construção de uma imagem terrificante que tinha o efeito de despertar o medo nos inimigos e mantê-los distantes, pelo menos por um certo tempo” (ALMEIDA, 2003: 59).

A primeira fase do aldeamento do Guarita durou pouco. Como já era um acampamento indígena estabelecido e contatado pelo governo, portanto, um toldo, a fixação dos indígenas neste assentamento foi facilitada. O aldeamento foi oficializado por volta de 1848, mas logo em 1849 já demonstrava indícios de decréscimo populacional. Para os índios, o fácil deslocamento para outros territórios era fator de atração e, conseqüentemente, de desagregação. Havia terras “desocupadas” nas quais eles podiam deambular.

Num primeiro momento, quando se faz necessário a saída do índio das matas, a fim de liberá-las para a colonização, foram empregados métodos do tipo: dar-lhes o necessário para a sua sobrevivência, como comida, presentes, roupas. Logo percebe-se ao longo da documentação, reclamações do tipo que faz o Presidente da Província em seu relatório em 1849, “quem quer

⁹ “... o território ocupado por esses índios no século XIX funcionava não somente como um espaço para a busca da caça, da pesca, da coleta de pinhão e demais recurso, mas também como uma realidade construída para que seu sistema de crenças e de conhecimentos pudesse ser intensamente vivido” (LAROQUE, 2009. In: GOLIN E BOEIRA, 2009: 81).

comer deve trabalhar” (Relatório, p. 7). No momento em que as reivindicações dos índios não eram atendidas, esses saíam dos aldeamentos e muitas vezes invadiam as roças dos colonos em busca de alimentos (NONNENMACHER, 2000:19).

Muitos índios foram sendo gradativamente transferidos para Nonoai, que em princípio seria o único aldeamento oficial da província. Em 1854 já não havia nenhum índio instalado no que era chamado de Campo do Guarita. Além daqueles que foram transferidos, outros se mudaram espontaneamente para o Inhacorá. Segundo Becker (1976: 49), “nos anos seguintes a 1848-1849, Guarita começa a decair em virtude da centralização indígena para Nonoai, de sorte que, já em 1854, toda a sua população se havia transferido para esse aldeamento”.

O fato de Guarita ter sido desativado e reativado mais de uma vez, reflete, sem dúvida, a situação do índio para o governo provincial. Ao criar o “Regulamento acerca das missões e catequese dos índios”, o Império transferiu suas responsabilidades para as províncias, onerando os cofres dos governos provinciais que passavam a ter uma dupla responsabilidade: sobre os imigrantes e sobre os nativos. Os aldeamentos geravam despesas de manutenção de pessoal, de suprimentos e dos mais diversos gêneros. O Estado passa a ser o provedor das necessidades dos grupos aldeados. Mesmo que em 1854 não houvesse mais índios vivendo continuamente naquele espaço, isto não significa que tivessem deixado de habitá-lo. Na verdade os caciques costumavam migrar com seu grupo para lugares que apresentassem melhores condições de vida para eles.

A violência empregada pelos colonos com relação às populações indígenas os obrigava a permanecer nos aldeamentos, como no caso de Nonoai, para que estivessem de certa forma “protegidos pelo Estado”. No final do século XIX, praticamente todos os grupos indígenas da região estavam aldeados, ou sob a tutela governamental.

O campo Guarita foi reconhecido como Terra Indígena, de fato, somente no início do século XX. Em 1908 o Governo do Estado¹⁰ começou a demarcar as áreas indígenas existentes, embora essa demarcação não garantisse a posse legal para os índios. A região do Guarita foi demarcada como área de ocupação tradicional, ou muito antiga e, portanto, denominada Terra Indígena.

No Rio Grande do Sul, em 1908, portanto antes mesmo da criação do SPI, surge a Diretoria de Terras e Colonização, que vai ter como um de seus propósitos a demarcação das áreas indígenas no Estado. A Diretoria procurava demarcar as áreas partindo das comissões espalhadas pelas mais diversas regiões do Estado, com destaque para a região norte, onde se encontrava o maior número de indígenas. O governo estadual era o responsável pela disponibilização de verbas para esse fim. Seu principal objetivo era o de manter o controle sobre as demarcações de terras, para que o Governo Federal não tomasse a dianteira com as ações do recém instituído SPILTN. Este cuidado será especialmente tomado no governo de Borges de Medeiros, responsável, inclusive, pela demarcação das terras (RODRIGUES, 2007: 27/28).

A Terra Indígena do Guarita, já dentro desse processo de demarcações iniciadas pelo governo estadual, tem sua área total oficializada em 1917. Ela foi realizada pela Diretoria de Terras e Colonização de acordo com as orientações do SPI, mas somente em 1918 vai aparecer oficialmente nos relatórios, contando com uma área oficial de 23.183 hectares. Neste mesmo ano tinha, oficialmente, uma população de 200 indivíduos apenas. Somente

¹⁰A manutenção do poder dentro do PRR (Partido Republicano Rio-Grandense) vai imprimir uma dinâmica única na política exercida pelos seus dois principais expoentes, Julio de Castilhos e Borges de Medeiros. O positivismo determina as variações políticas rio-grandenses, reforçando a autoridade dos governantes (BOEIRA, 1980).

em 1941¹¹ o SPI instalou um posto oficial na Guarita, portanto vinte e quatro anos após a oficialização da Terra..

A demarcação da área foi um marco muito importante para os índios que habitavam aquele espaço e que viam suas terras cada vez mais ameaçadas pelas invasões dos colonos. E a terra, que sempre foi um mote de conflito, vai se transformar no principal motivador para episódios violentos, envolvendo a população local, os índios, os grandes fazendeiros e os imigrantes que vinham tomando as áreas dos chamados posseiros.

Atualmente a Terra Indígena do Guarita localiza-se entre a área de três municípios: Redentora, Tenente Portela e Erval Seco. Além disso, ainda encontramos a cidade de Miraguaí nos limites da Terra, a qual possui uma forte relação com a população que habita a Reserva. O tipo de sociedade que se forma nos limites da Terra Indígena vai ser de suma importância para a compreensão do seu desenvolvimento social e econômico. Compõe-se de aproximadamente sete mil indivíduos, das etnias Kaingang e Guarani e estrutura-se em 12 setores (aldeias), sendo 11 Kaingang: Pedra Lisa, Três Soitas e KM 10, que se localizam dentro dos limites do município de Tenente Portela, e Missão, Estiva, São João do Irapuá, Bananeira, Pau Escrito, Mato Queimado e Katiú Gria que pertencem ao município de Redentora. Há um único setor guarani: a aldeia de Gengiva que se localiza no município de Erval Seco.

Além disso, suas terras fazem fronteira com o Município de Miraguaí, onde a população da Reserva circula com intensidade, estabelecendo relações das mais diversas com a população não

¹¹ Percebe-se a sobreposição de papéis em que se encontrava o SPILTN, desde a sua fundação. Sendo vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio no princípio logo perde a responsabilidade pela localização de Trabalhadores nacionais. Mas vale ressaltar que durante toda a sua trajetória nunca perdeu a intenção de transformar os indígenas em produtores rurais auto-sustentáveis.

índia. É importante perceber que é neste espaço, nesta zona de contato ou de fronteira¹² podemos identificar as transgressões que podem ser no aspecto geográfico, étnico, social, econômico, etc., e que ocorrem desde o princípio dos contatos entre os índios e os não-índios¹³ que habitam a região. E essas relações são muito importantes para a comunidade indígena, quanto para a comunidade não – índia ali estabelecida. Cada um desses grupos, a sua maneira, utiliza mecanismos de convivência e meios para prover sua sobrevivência. No caso dos indígenas, realizando pequenos trabalhos para os fazendeiros locais, vendendo seu artesanato e/ou vendendo o excedente de sua cultura. Já a economia das cidades vizinhas depende, em boa parcela, do consumo dos indígenas em seus supermercados, lojas e pequenos comércios locais, além da prestação de pequenos serviços, ou seja, há o estabelecimento que uma relação de dependência entre esse dois grupos.

Considerações finais

Entre as províncias cujas políticas foram menos agressivas em relação aos indígenas (relativamente ao que ocorria em outras partes), temos o Rio Grande do Sul, que procurou adotar medidas

¹² “Em primeiro lugar, fica claro que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados”. (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 1998, p. 188)

¹³ Segundo Hartog (1999, p. 97) “A questão da alteridade levanta a da fronteira: onde passa a cesura entre o mesmo e o outro?”. Ou seja, até onde as relações podem ir antes de transformarem-se em conflitos violentos, ocasionados pela não-aceitação do outro, ou até mesmo pela negação do outro.

de aldeamento e tutela dos nativos. Nesse sentido o a província destacou-se das demais por propor, precocemente em relação as demais, que os aldeamentos poderia “transformar” os índios. Mais tarde, ao criar, em 1908, uma Diretoria de Terras, que seria responsável por demarcar os territórios indígenas. Antecipou-se ao Governo Federal uma vez que o SPI lhe será posterior.

Dentro das demarcações realizadas pela Diretoria de Terras, com o auxílio do SPI, está a Terra Indígena do Guarita, uma região com histórico de ocupação indígena bastante antigo. A Guarita é uma área com aproximadamente 23.400 hectares de terras e localizada em uma região que passou por um processo intenso de ocupação derivado da imigração européia, tornando o contato intenso entre essas populações inevitáveis. A partir do momento em que suas fronteiras se chocam e os interesses divergem, surgem os conflitos, cada vez mais violentos. Vemos em Brand (2002):

“Não há como ignorar que, em regiões como o Sul, o Sudeste e o Centro-Oeste, a redução estrutural das ofertas de trabalho na economia regional, na qual as comunidades indígenas historicamente encontravam alternativas à falta de recursos naturais, agrava a sua situação, uma vez que significativas parcelas da população indígena têm sua economia tradicional totalmente inviabilizada. Desse modo a construção de novas bases para uma política indigenista deve incluir a urgente rediscussão da questão da demarcação de terras indígenas. (BRAND, In: LIMA;HOFFMANN, 2002: 34).

Como mencionamos no início deste trabalho, nosso objetivo era investigar a situação das terras indígenas do Brasil, que desde o período de sua formação até os dias atuais, utilizando como exemplo a Terra Indígena do Guarita, a maior em extensão e população do sul do Brasil, que vem lutando contra as dificuldade que assolam a maioria das terras indígenas do Brasil, o alcoolismo, as drogas, a prostituição, a pobreza extrema, a mortalidade infantil, a grande dificuldade de cultivar a terra, etc. E ainda é necessário lembrar a dificuldade que os índios encontram para interagir com a sociedade nacional, e as barreiras que se impõem a esta interação,

apesar das inúmeras iniciativas e do protagonismo indígena que vem se destacando nos últimos anos.

Referências

ARDENGHI, Lurdes Grolli. A questão da terra na ocupação do norte: caboclos, ervateiros e coronéis. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. *República Velha (1889-1930)*. Passo Fundo: Méritos, 2007. – v.3- (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana* vol.12 n°.1 Rio de Janeiro, 2006.

BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio Kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1995.

BOCARA, Guillaume. Antropologia Diacrônica. Dinâmicas culturais, processos históricos, y poder político. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. EHESS, Paris, 2005.

CUNHA, Manoela Carneiro da. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

FRANCISCO, Aline Ramos. *Selvagens e Intrusos: a expropriação do território Jê no Sul do Brasil. (1808-1875)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós – Graduação em História, 2006.

HILL Jonathan. Introduction. In: _____. (comp); *History, Power and Identity, Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*: 1-19. Iowa City, University of Iowa Press, 1996.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *Lideranças Kaingang no Brasil Meridional (1808-1889)*. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2000.

_____. Os Kaingangues: momentos de historicidades indígenas. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. *Povos Indígenas*. v.5 Passo Fundo: Méritos, 2009.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manoela Carneiro da. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

MARÉS, Carlos Frederico. Da tirania a tolerância: o direito dos índios. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. *As sociedades indígenas, a história e a escola*. Revista Antíteses. Vol. 2, nº. 3, jan./jun. 2009..

NAVARETERE, Federico. A invenção da etnicidade nos estados-nações americanos nos séculos XIX e XX. In: *A História e seus territórios: Conferências do XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH*. Org. Flavio M. Heinz; Marluza Marques Harres. – São Leopoldo: Oikos, 2008.

NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 525 p.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. Seguindo de grupos étnicos e suas Fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

ROJAS, José Luis de. *La etnohistoria de América: los indígenas protagonistas de su historia*. Buenos Aires, Editorial SB, 2008.

SILVA, Gilberto Ferreira. PENNA, Rejane. CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. (Org.). *RS índio: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SIMONIAN, Ligia T. Lopes. Política Anti-indígena de Leonel de Moura Brizola. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. *Povos*

Indígenas. Passo Fundo: Méritos, 2009. – v.5 – (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ZARTH, Paulo Afonso. A estrutura agrária. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. *Império*. Passo Fundo: Méritos, 2006. – v.2 – (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

WAGNER, Carlos; ANDREATTA, Humberto; PEREIRA, André. *A guerra dos bugres*. Porto Alegre: Tchê, 1986.

WITTMANN, Luisa Tombini. *O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

PROJETOS COLONIAIS PARA AS FRONTEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NA PAMPA ARGENTINA NO SÉCULO XVIII.

Maria Cristina Bohn Martins¹

Resumo: Estudando as regiões de El Nayar, Sonora e Baja Califórnia no século XVIII, Ivonne del Valle (2009) afirma que determinadas geografias e as práticas das populações indígenas em relação a elas, impuseram limites aos projetos coloniais europeus nestes territórios. O objetivo da reflexão aqui proposta é o de avaliar, a partir deste pressuposto, os desdobramentos experimentados entre 1742-1752 pelas missões de *Concepción de los pampas*, *Nuestra Señora del Pilar* e *Madre de los Desamparados* erigidas na pampa argentina. Isto é, buscaremos analisar aqui o quanto esta fronteira “austral” e as populações que a habitavam, se apresentam como um desafio à colonização, ao mesmo tempo em que são um “ponto limite” para as práticas coloniais em franca expansão neste século.

Palavras chave: missões austrais, fronteira, índios e jesuítas

Introdução

Corria o ano de 1740 quando um grupo de aproximadamente 300 índios conhecidos como “pampas”, se apresentou às autoridades em Buenos Aires solicitando receber missionários em suas terras. Poucos tempo depois teria início a Missão de *Nuestra Señora de la Concepción de los Pampas*, instalada, segundo o depoimento de um coevo, “en una llanura seguida sin un solo árbol, ni una sola loma hasta llegar a las orillas de este rio [o Saladillo], que se halla como a veintitrés léguas de

¹ Maria Cristina Bohn Martins; Dra em História, UNISINOS, bolsista produtividade do CNPq. Endereço eletrônico: mcris@unisinis.br. Proposta apresentada para a Mesa 6: América Indígena ontem e hoje. A pesquisa para este trabalho contou com o apoio dos bolsistas Ismael Calvi Silveira (PIBIC-CNPq), Juliana Camilo (PROBIC- FAPERGS) e Camila Margarisi (UNIBIC-UNISINOS).

las poblaciones españolas”. O depoimento, de autoria de Tomas Falkner, padre da Companhia de Jesus, dizia ainda que a área era “despoblada y sin cultivo, pues no la habitan ni indios ni españoles”, e que estava repleta “de ganado vacuno, caballadas alzadas, venados, avestruces, perdices, patos silvestres y otra caza (FALKNER [1774], 1974 p. 81-82).

Apesar da presença dos rebanhos de animais exógenos, bem como de “brancos”² que exploravam tais recursos, este era um território que permanecia fortemente caracterizado pelos “modos indígenas”, percorrido por grupos³ que caçavam tanto os animais da fauna nativa, como o gado introduzido pelos colonizadores. Tratava-se assim, de um lugar de encontro de povos, em que os “los confines culturales y geográficos no están definidos con claridad”. (WEBER, 2007, p. 411).

A maneira como a lógica e a práxis indígena especificaram as missões que pretenderam pautar este encontro, é o tema que iremos aqui abordar. Para tanto, utilizaremos fontes que são relatos, informes e cartas dos próprios jesuítas que participaram da tentativa de “reduzir” estes índios⁴, ou de padres que escreveram sobre o trabalho de seus companheiros de ordem⁵. É claro que

² As referências a “brancos” feitas neste texto querem apenas marcar a diferença entre índios e não-índios. Não estamos, desta forma, colocando em juízo as complexas situações de mestiçagem operadas nos territórios coloniais. Da mesma forma, como “espanhóis” estamos entendendo indistintamente peninsulares ou americanos.

³ Especialistas nesta matéria têm revisado a consideração dos deslocamentos de certos grupos indígenas, assinalando que alta mobilidade não necessariamente implica em nomadismo, mas em “semi nomadismo estacional”. R. Mandrini (1992), por exemplo, adverte que os pampas mantinham populações assentadas em territórios bem específicos, onde a presença de água e outros recursos possibilitavam a existência.

⁴ Padres J. Querini e Mathias Strobel (1742); José Cardiel (1747; 1748) e Thomas Falkner (1774).

⁵ Padres Pedro Lozano (1735-1743) e José Sanchez-Labrador (1772)

estaremos avaliando criticamente esta documentação, de forma a levar em conta especialmente as circunstâncias de sua produção e a forma como elas afetam o que foi visto e registrado.

Três missões na campanha buenairense

... insistieron de su parte los índios pampas, en adelantar el negocio de su conversión, ofreciéndoles ellos libre y espontaneamente, a juntarse pronto em el lugar destinando para formar la reducción, para que, al fin, se les enseñase la religión cristiana...(Pedro Lozano SJ, 1735-43)

Nuestra Señora de la Concepción de los Pampas em 1740, foi a primeira das três missões fundadas pelos jesuítas na campanha buenairense; logo depois dela seriam erigidas *Nuestra Señora del Pilar* (1746-1747) e *Nuestra Señora de los Desamparados*⁶ (1749). Os povoados buscarão fazer avançar a linha de cesura que, nas proximidades do Rio Salado, marcava a fronteira entre o espaço dos assentamentos hispano-crioulos e o das semidesconhecidas sociedades indígenas da área.

Como já dissemos, este era um espaço híbrido. Os grupos nativos da região, mesmo sem estarem diretamente integrados ao mundo colonial, mantinham com ele diversas instâncias de conexão, por exemplo, trabalhando em propriedades dos não-índios e frequentando os mercados de Buenos Aires. De outra parte, não eram tão raros os “brancos” que, por vários motivos, frequentavam ou mesmo viviam nas “tolderias” (acampamentos) dos índios. Além disto, grupos de ambas as sociedades exploravam os rebanhos do gado selvagem disperso nesta área de extensas pradarias. Desta maneira, a guerra e a violência não eram, como já se pensou, a única forma de relacionamento estabelecido na fronteira.

⁶ *Madre de los Pampas, Nuestra Señora de los Pampas, Pilar del Volcón, Madre de los Desamparados*, são outros nomes pelos quais estes “pueblos” serão chamados.

Este *modus vivendi* que podia ser sacudido por conflitos intermitentes, vai sofrer alterações quando estes animais começarem a escassear. Efetivamente,

... a explotación desmedida llevada a cabo por los pobladores de Buenos Aires (...), las entradas que realizaban vecinos de otras provincias, especialmente los de Mendoza y los arreos realizados por los indios provocaron que, a comienzos del siglo XVIII los ganados cimarrones fueran escasos y de difícil detección, puesto que los restos de otrora abundantes rebaños se hallaban dispersos en un amplio (...) escenario (BARBA, 2007, p. 1).

A situação dos rebanhos “*cimarrones*” levou a que o cabildo de Buenos Aires, nas duas primeiras décadas do XVIII, estabelecesse interditos temporários sobre as “vacarias”⁷, como eram chamadas as empresas de caça e apresamento do gado. Neste cenário, “*ganaderos criollos*” e indígenas reorientaram seus modelos de atividade econômica; os primeiros concentraram os animais em zonas onde era menos difícil o seu controle – do que vieram a se originar as estâncias de criação, enquanto os segundos intensificaram⁸ assaltos aos povoados e propriedades dos brancos⁹.

⁷ De acordo com Barba, em 1700 estabeleceu-se uma licença por 4 anos para as vacarias, em 1709 a licença foi de 1 ano e, em 1715, de 3anos. Segundo ele, 1718 seria o ano da última vacaria de gado “xucro” em Buenos Aires. BARBA, Fernando. Crecimiento ganadero y ocupación de tierras públicas, causas de conflictividad en la frontera bonaerense. *Andes [online]*. 2007, n.18, p. 213-23, p. 02.

⁸ As investidas feitas pelos índios para captura de gado e cativos costumam ser chamadas de “malones”. Via de regra o “malon” era um ataque de surpresa, de forma a evitar o confronto aberto, podendo se constituir em uma verdadeira empresa de caráter econômico, que não apenas atendia as necessidades imediatas dos grupos indígenas envolvidos, como podia sustentar circuitos de intercâmbio. Importa dizer que tais incursões eram motivadas, ainda, por outras razões, sendo a mais evidente delas o revide aos ataques e hostilidades movidas pelos “brancos” contra os indígenas.

Os “malones”, que chegavam até mesmo às estâncias e chácaras próximas de Buenos Aires, eram vistos como atos de inimizade pelos “criollos”, que respondiam a eles com medidas repressivas. Embora violentas tais iniciativas não eram suficientes para desestimular os assaltos, até mesmo porque o gado vacum e cavalos tornara-se importante item da economia indígena. Os grupos pampas e serranos não apenas aprenderam a manejar os cavalos, como também introduziram o consumo de carne bovina em sua dieta. Além disto, conduziam-no “a pé” através da pampa até os territórios transandinos para buscar, junto aos “aucas”, artigos como os ponchos que eram, depois, negociados em mercados locais.

O panorama de hostilidades a que nos referimos aparece na documentação como tendo motivado os pampas a solicitarem a presença de padres, confiando que a medida lhes traria proteção contra as investidas das “*compañías de blendengues*”, isto é, das milícias organizadas pelos moradores e pelo cabildo de Buenos Aires.

Segundo o P^e Jose Cardiel, “El año de 40, después de haber hecho el Maeste de Campo de Buenos Aires una gran mortandade en los indios circuevecinos juntó a los Pampas amenazándoles qe si no [...] reducían a pueblos para ser cristianos, los había de pasar luego a todos a cuchillo” (AGN¹⁰. Documentos de la Biblioteca Nacional, Legajo 289, MS. 4390). Por sua vez, o Padre Pedro Lozano, em uma carta que se refere a este mesmo ano, escreve:

La nación de los pampas (...) fue dueña de todo el distrito de Buenos Aires extendiéndose su dominio muy lejos hacia el sur y occidente. Era ella muy numerosa y muy valerosa, por lo cual en los principios resistió tan ferozmente a la dominación española,

⁹ Estudos contemporâneos tem ressaltado a inconveniência de entender a economia indígena como “depredadora” e assinalado que, por exemplo, os índios da pampa também praticavam estratégias de rodeio.

¹⁰ Archivo General de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

retardándola mucho. Pero echando Ella cada vez raíces más profundas obligó a los Pampas a desistir de su resistencia y hacer las paces ... Consultarónse entre si sus caciques, y halaron ser el arbitrio más acertado en esta circunstancias, entregarse por completo al español, el cual aunque ofendido, estaria inclinado a perdonar, y los defenderia [...] contra sus demás enemigos. Así es que se encaminaron a la ciudad rogando primero al gobernador de la provincia, D. Miguel Salcedo y despues al comandante [...], que ratificasen con ellos la antigua paz y amistad [...] Los pampas aceptaron [...] condiciones de paz, comprometiendose a venir formar pueblo, donde se hiciesen cristianos (LOZANO [1735-1743], 1928, p. 580-590).

Desta maneira, a demanda feita pelos índios respondia a uma concreta necessidade de protegerem-se da violência deflagrada contra eles. A redução surge assim como uma imposição das autoridades a que os pampas aceitam diante das circunstâncias. Isto não significou, contudo que, ao contrário do que avaliara o acima citado Padre Pedro Lozano, eles não submetessem as missões a uma lógica que lhes era própria.

Os índios e as missões: “ni trabajaban para si mismos ni para bien de su Pueblo”

... esa campaña que antes era habitada de yeguas y tigres y leones, ahora, con el Riego del Ssanto Evangelio, se há hecho fértil y cuenta con cosehca temporal y espiritual”. (P. Charlevoix, SJ., 1742)

Ao contrário do que era pretendido, ou do que sugere a afirmação do Pe. Charlevoix acima em epígrafe, a fundação das “missões austrais” não significou a “pacificação” da zona. Os “atropelos” entre brancos e índios continuaram ocorrendo e os próprios povoados estiveram em perigo em mais de uma oportunidade. A tal ponto as hostilidades marcaram este momento da fronteira, que *Concepción* necessitava contar com o apoio de um grupo de milicianos para sua defesa. Além desta presença, pouco usual no conjunto das reduções jesuíticas, o “*pueblo*” também tinha características físicas que eram peculiares.

O padre Matias Strobel, em carta redigida na missão em 3 de outubro de 1740¹¹, conta que ela estava rodeada “por una fosa de 2 varas de ancho y profundidad”. Para sua segurança, o governador proporcionou “armas defensivas consistiendo ello en lanzas y dos cañoncitos”, além de ter enviado para ela “con ocasión de un alboroto pasajero (...) cien soldados” (Apud: MONCAUT, 1981, p. 48).

Talvez este dado ajude a compreender porque, embora as notícias sobre o povoado fossem inicialmente otimistas¹², muito cedo se estabelecem dúvidas sobre a sua viabilidade. Porém, mais importantes que os reptos provenientes do exterior, eram os próprios índios aldeados que desafiavam os propósitos dos padres, de forma que logo passaram a se avolumar os lamentos destes a respeito dos catecúmenos. As dificuldades assinaladas pelos jesuítas para estabilizar os assentamentos e fazê-lo prosperar, giram

¹¹ Conforme Carlos Moncaut trata-se da primeira carta sobre a missão dos pampas. O documento, escrito em alemão por um de seus fundadores, se encontra na “sessão dos jesuítas” no Arquivo Nacional de Baviera. Ver: MONCAUT, C. *Historia de un pueblo desaparecido a orillas del río Salado bonaerense*. Reducción Jesuítica de Nuestra Señora de la Concepción de los Pampas, 1740-1753. Buenos Aires: Depto. Impresiones del Min. de Economía de la Prov. de Bs. As., 1981, p. 47.

¹² “Al ver la comodid de este lugar, se aficionaron de el los nuevos colonos, y por lo tanto, levantaron alegres su pueblecito [...]. Las famílias de ellos se componían de más de trecientas almas. Había esperanza de que se aumentaria de un día al otro su numero, juntandose con ellos otros pampas, que vagaban por los montes; hasta otros infieles más, tan pronto que supiésen de la reducción, y hubiéron visto, cuán cómodamente se vivia en ella. [...] Dispuesto todo esto [...] comenzaron los Padres con su principal tarea [...] juntábanlos en la mañana y en la tarde, y lês explicaban la doctrina Cristina [...]. A sus párvolos bautizaron ellos todos: los adultos por desear ellos también recibir este sacramento, se aplicaban con estusiasmo a aprender la doctrina Cristiana, instigando a lo mismo también a sus hijos [...]” LOZANO, Pedro. Carta ânua de 1735/43. *Cartas anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay. Años 1635-1643*. Traducción de Carlos Leonhardt, S.J. Buenos Aires, 1928. Transcrição 1994: Instituto Anchietano de Pesquisas/UNISINOS, São Leopoldo/RS – Brasil, p. 598-599.

especialmente em torno de três questões: o vício da embriaguez dos índios, sua inconstância e pouca disposição para o trabalho. Todos eles, de alguma forma, implicam num juízo de valor quanto às qualidades “morais” que os padres atribuem aos nativos.

Ainda que as queixas dos religiosos quanto a isto estejam presentes em variadas circunstâncias e em diversas de suas experiências missionárias, não há dúvida que o século XVIII apresenta novas inflexões sobre a matéria. Isto é, na época em que se definem os campos do que viriam a ser a ciência e o progresso a ela associado, o olhar europeu sobre os indígenas americanos se torna mais pessimista do que jamais fora. Adjetivos como “ignorantes”, “primitivos” e “inferiores”, passam a se constituir em um repertório comum ao trato com os nativos, aos quais se associam outros freqüentemente acionados pelos missionários tais como “interesseiros” e “ingratos”.

O tema das beberagens indígena, que foi objeto de preocupação no processo de evangelização em geral¹³, é referido por Strobel na já citada carta de 1740. Passados poucos meses da fundação da redução dos pampas, ele anotou: “se desarraigó felizmente la embriaguez, tan común entre ellos. El gobernador prohibió severamente la venta de aguardente y se introdujo con êxito el mate de Paraguay” (Apud: MONCAUT, 1981, p. 48). Também o Padre Lozano, na ânua que cobria os anos de 1735-1743, referiu-se ao fato de que as bebedeiras haviam sido

¹³ Frequentemente os religiosos identificavam no consumo de bebidas embriagantes o principal motivo da acentuada queda demográfica dos índios de que eram testemunhas. É o que faz Lozano, por exemplo, ao indicar que “en su estado de ebriedad estaban sumamente propensos a peleas y venganzas acabándose ellos mismo miserables” LOZANO, Pedro. Carta ânua de 1735/43. *Cartas anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay...*, p. 580-581. Não bastassem os seus efeitos em si mesmo perniciosos, as bebedeiras ainda estavam associadas ao gosto dos índios pelos jogos de baralhos, outro vício a ser combatido, bem como às disputas e inimizades que ocasionavam episódios de violência.

eliminadas, atribuindo algo que era até então “tenido por irrealizable”, ao benefício da Virgem Maria diante das rogativas dos religiosos (LOZANO [1735-1743], 1928, p. 600).

Esta convicção contudo, logo vai se desfazer, e as notícias subsequentes evidenciam o equívoco dos sacerdotes. Ao que parece, as bebidas entravam no povoado sem que os missionários tivessem controle sobre isto. M. Strobel, em carta de carta de 1748 escrita desde Pilar, lamenta: “Es esta la 6ª vez desde que estou aqui, que han llegado estos borrachos y pulperos Pampas acá con aguardiente. He oido también de diferentes, que todo el tiempo que ha durado el trato de ponchos, Juancho Patrício trajo e hizo traer a escondidas el aguardiente de la ciudad [...] (Apud: SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1936, p 243). Escrevendo anos depois, José Sanchez-Labrador afirmou que tanto “*pulperos*” ou “*taberneros*”¹⁴ faziam a bebida chegar aos “*pueblos*”, como os índios iam buscá-la na cidade. (SANCHEZ-LABRADOR, [1772], 1936, p. 39).

Uma outra dificuldade que se estabelece, na mesma medida em que diminui o otimismo dos missionários, se refere ao pouco interesse dos índios em participar das atividades necessárias para a sobrevivência da missão. As notícias iniciais que registravam sua adesão -até mesmo entusiasmada- às tarefas de construção dos primeiros edifícios do povoado¹⁵, vão sendo substituídas pelas queixas quanto às dificuldades de fazê-los colaborar minimamente. E ainda de que, quando o faziam, isto ocorria de acordo com interesses muito próprios.

Sanchez Labrador relata que os pampas não queriam cooperar nem naquelas obra “que eran comunes y utiles para toda Reducción sino se les daba muy buena paga” (SANCHEZ-

¹⁴ Donos de “mercearias”, vendedores.

¹⁵ Segundo o Padre Lozano, quando se deu início a construção da igreja e da casa dos padres havia sido necessário conter o entusiasmo dos índios “para que no se cansasen demasiado”. LOZANO, Pedro. Carta ânuas de 1735/43. *Cartas anuas de la Provincia Jesuitica del Paraguay...*, p. 600.

LABRADOR [1772], 1936, p. 87). Quando se teve que trasladar *Concepción* tendo em vista a inadequação do seu estabelecimento inicial:

... no pusieron manos los indios, sino tal cual bien pagado. En el nuevo sitio no se acabaron los trabajos de los misioneros, antes bien experimentaron otros mayores. Las embriagueces de los Pampas eron continuas, y con ellas las peleas y muertes. Por más médios que se aplicaron, nunca se pudieron atajar tales desordenes. La fuente de estos era el aguardiente. Los mismos indios cebados de este licor, decían cuando los reprendían los misioneros que no eran esclavos de los Padres y sonsacados por malos españoles, se iban a Buenos Aires a comprar su perdición en el aguardiente (SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1936, p. 88).

Assim como nas lides agrícolas, pampas e serranos também se mostravam reticentes em colaborar na construção das casas “de tapia y otras de paja” que deveriam substituir seus toldos de couro, “no ayudando los indios sino tal cual a levantarlas. A los ultimos años, cuando se les caía el techo de la casa, le componían pero pagándoles el misionero el trabajo, y manteniéndoles de yerba del Paraguay y tabaco; de otro modo ni trabajaban para si mismos ni para bien de su pueblo” (SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1936, p. 91).

Finalmente, o terceiro problema a que nos referíamos, diz respeito ao tipo de permanência que os índios mantinham nestes “*pueblos*”. Isto é, eles sustentavam constante comunicação e comércio com os povoadores brancos e com grupos indígenas não reduzidos. Os padres até mesmo suspeitavam de que sua insistência em serem doutrinados em espanhol – e não em suas próprias línguas – pudesse ter como motivos capacitá-los no idioma que favorecia tal contato: “Con esta podian facilmente comerciar con los Pulperos españoles, y sin necesidad de interprete comprarles el Aguardiente para sus borracheras” (SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1936, p. 91).

Embora atualmente se coloque em cheque a noção de que nas missões de guaranis houvesse um insulamento dos índios

quanto a sociedade colonial, não há como não perceber que, nas missões austrais, as relações com os povoadores de Buenos Aires eram muito mais constantes do que, por exemplo, nos povoados guaranis. Eram, além disto, muito menos mediadas pelos padres.

A historiografia vem demonstrando efetivamente que, ainda que os padres buscassem afastar os índios de contatos que eles entendiam ser fonte de “maus exemplos”, os guaranis e suas missões de fato nunca estiveram isoladas da sociedade do entorno¹⁶. Não apenas os povoados eram alvo de visitas de autoridades, como os índios saíam deles para participar de vários quefazeres para os quais eram chamados pelos governadores de Buenos Aires e do Paraguai. Eles também se dirigiam ao trabalho nos ervais e nos espaços de criação de gado. Contudo, estas formas de relação com o mundo exterior às reduções eram bastante mediadas pelos sacerdotes. De outro lado, ainda que tenhamos que ler com cautela os relatos sobre a ordem e estabilidade destes assentamentos [e as cartas anuais indicam deserções e saídas temporárias, mesmo que o façam para registrar o arrependimento dos que regressam], nas missões austrais a regra parece ser a dificuldade dos jesuítas em minimamente controlar ocorrências desta natureza. Em mais de um momento suas declarações até mesmo fazem crer que os índios usavam as missões como assentamentos temporários, em que eles permaneciam apenas enquanto seus interesses estavam sendo atendidos. Entre estes estavam, sem dúvida, o das provisões que eram distribuídas. Em uma destas oportunidades (1746), em Pilar, segundo Sanchez-Labrador,

Dos caciques hermanos, llamado el uno Marique, y el otro Chuyantuya, con 24 toldos de sus vasallos se agregaron á los Misioneros. Permanecieron en este lugar todo el tiempo que duro la Yerba del Paraguay, el tabaco y otros generos que ellos apetezen, y compran á trueque de plumeros de plumas de abestruces, ponchos, pieles de lobos marino y riendas de caballos.

¹⁶ A confirmá-lo está, por exemplo, a importante inserção das missões do Paraguai na vida econômica da região.

Falto la provision á los Misioneros á mediado de Febrero de 1748 y todos los Indios levantaron sus toldos, dejando solos á los Padres [...] (SANCHEZ-LABRADOR 1772], 1936, p. 101).

Entretanto, se retirar-se do povoado era a maneira de responder à falta de “dones”, as famílias não viam problemas em regressar a ele quando os mantimentos voltavam a estar disponíveis: “Por el mes de abril recibieron los Misioneros otra provision, y bolvio otra vez el Cacique Chuyantuya con solos nueve toldos. Duro la estabilidad 4 meses, hasta que vio que ya no tenian que dar a los Misioneros” (SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1936, p. 101). Quando o Padre Strobel, designado para *Nuestra Señora del Pilar*, chegou em novembro de 1747 com novo socorro de gêneros, não apenas retornaram os dois caciques com seu 18 toldos, como a notícia se espalhou de forma a que em dezembro agregaram-se ao povoado outros 37 grupos de índios patagões. Esta situação, contudo também não foi duradoura e, ao longo do ano de 1748, os grupos foram novamente se dispersando; em janeiro de 1749, apenas 7 toldos permaneciam com os padres.

As deserções podiam ser individuais ou coletivas e havia mais de uma explicação para elas. Quando Don Felipe Yahatí, um dos cinco caciques¹⁷ que haviam participado do compromisso de fundação da missão dos pampas abandonou-a junto com seus “vassalos”, explicou o fato pelo temor de que, no povoado, ele estaria a mercê de um ataque dos espanhóis¹⁸ (LOZANO, 1735-

¹⁷Yahatí era cacique dos “pampas serranos” segundo nos informa P. Lozano. Ao lado dele participaram da fundação de Imaculada Concepción quatro caciques “pampas carayhet”: Don Lorenzo Manchado, Don José Acazuzo, Don Lorenzo Massiel, e Don Pedro Milan. LOZANO, Pedro. *Carta ânuua de 1735/43. Cartas anuas de la Provincia Jesuítica del Paraguay...*, p. 598.

¹⁸ "Sucedió por entonces, que dos pampas fueron tratados pésimamente por los vecinos de Buenos Aires, contando ellos, al volver a la reducción, los maltratamientos, sufridos por los españoles. Al oír esto el cacique catecúmeno Don Felipe Yahati, se trastornó de tal manera, que ya no se tenía por seguro, en caso de que no volviera con sus vasallos a sus serranos; y lo puso a la obra, sin

1743, p. 600). O Padre Charlevoix em carta de novembro de 1742 reporta que, diante de uma epidemia de varíola deflagrada em setembro daquele ano, os índios pediram licença para se retirar de *Concepción* durante o tempo que durasse a peste. (Apud: MONCAUT, 1981, p. 61).

Já Sanchez Labrador, ao se referir a uma ocasião em que 20 famílias deixam o “pueblo”, explica-a a partir do “genio andariego” dos índios, aos quais aborrecia “verse detenidos en un lugar”. (SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1936, p. 90). Podemos sugerir sobre isto, que a aceitação dos índios de que os padres estabelecessem missões em suas terras, não significava abrir mão de sua mobilidade tradicional. Os povoados poderiam bem servir a eles como espaços em que buscavam se por a salvo dos ataques das milícias [como vimos, segundo alguns padres eles “solicitaram” a presença dos missionários], ou em que teriam acesso a alimentos e outros bens e produtos que apreciavam. Não necessariamente, porém, isto significava alterar suas estratégias de assentamento ou de mesmo de abastecimento. A missão parecia mais ser entendida como um dos acampamentos estacionais, em que os grupos permaneciam enquanto havia provisões. Os lamentos dos padres quanto ao seu pouco comprometimento com as funções religiosas e mesmo com as atividades de trabalho para a manutenção do “*pueblo*” indicam que sua disposição em negociar tinha limites.

Considerações Finais: “eran propriamente christianos de ceremonia ó de nonbre”

Muitas vezes já se disse que as “reduções” foram, junto com os fortes, instrumentos dos poderes coloniais para o controle de

que los nuestros le hubieron podido quitar a la cabeza este arbitrio disparado. Al marcharse, se comprometió, hacer lo posible, para que los pampas serranos no hostilizasen la reducción. Era una maravilla que los demás, en su pánico, no siguiesen su ejemplo, para escaparse también”. LOZANO, Pedro. *Carta ânua de 1735/43. Cartas anuas de la Provincia Jesuitica del Paraguay...*, p. p. 602-603.

territórios de fronteira, regiões que por suas características geográficas e “naturais” permaneciam, em meados do XVIII, como espaços não submetidos ao paradigma ocidental-cristão. As três missões austrais que se mantiveram por poucos anos na pampa buenairense nos anos centrais do XVIII buscaram, de fato, colocar uma área de jurisdição ambígua e indefinida sob controle dos dispositivos ocidentais. Elas fizeram parte de uma política para os espaços de encontro entre culturas, em que a vontade de poder de uma pretendia deslocar a outra, obrigá-la a transformar-se e refletir sua própria imagem (DEL VALLE, 2009, p. 23). Mesmo sem reduzirem-se a isto, as missões jesuítas estiveram aí como vanguardas dos poderes coloniais. Sobre este aspecto, isto é, analisadas a partir dos propósitos dos padres e das autoridades de Buenos Aires, as missões entre “pampas e serranos” não tiveram sucesso.

Efetivamente, os povoados foram estabelecimentos assinalados pela sua instabilidade; duraram poucos anos¹⁹ e nunca tiveram uma base econômica firme. Além disto, padeceram de períodos de fome e de surtos epidêmicos, além de estarem constantemente ameaçadas pela hostilidade dos colonos “brancos” e de outros grupos indígenas. Sobre *Concepción*, o mais antigo e que se manteve por mais tempo, Sanchez-Labrador afirmou que sofria intimidações “de los Indios de los toldos lexanos, que la amenazaban por tener amistad con los Españoles ...” (SANCHEZ-LABRADOR [1772], 1963, p. 89. De outra parte segundo o padre, Pierre François Xavier de Charlevoix, “muchas gentes que daban el tono a los demás, veían con muchos malos ojos un establecimiento de cristianos recién convertidos a la fé, que no podían se dados en encomienda” (Apud: MONCAUT, 1981, p. 56)

¹⁹ *Concepción de los Pampas* existiu entre 1740-1753; *Nuestra Señora del Pilar* durou entre 1746-1751, e *Madre de los Desamparados* tão somente alguns meses entre 1750-1751.

Entretanto, nem só estes fatores explicam as vicissitudes que marcaram seu breve percurso. A história que se desenrolou em *Concepción, Pilar e Madre de los Desamparados* deve ser avaliada também a luz dos interesses dos grupos indígenas que dela participaram. Desta maneira acabaremos percebendo que os “pampas e serranos” reduzidos nestes povoados definiram as condições de sua existência e, por fim, o seu abandono. Isto é, como dissemos ao principiar esta reflexão, a práxis indígena especificou a condição desta fronteira.

“*Nuestra Señora de la Concepción*” por exemplo, surgiu pela iniciativa dos pampas premidos pelas ameaças representadas pelas milícias e proprietários *criollos*, bem como pelas incursões de seus inimigos serranos nos territórios que eles frequentavam. Esta evidência, entretanto, a de que eles pedem a instalação da missão como recurso para enfrentar uma condição que lhes era francamente adversa, não deve nos levar a conclusão de que, a partir daí, eles estiveram prisioneiros de sua escolha. A missão, assim como as duas outras que lhe eram vizinhas, parece ter existido “nos termos” dos índios. Isto é, foi sua a escolha de negociar com as autoridades que permitiu o início, deste que se tornou um espaço estrategicamente importante para lhes garantir certa segurança e resguardo frente aos inimigos em um ambiente de hostilidades. Entretanto, estando nelas, não se tornaram catecúmenos dóceis e pareciam estar pouco interessados nos ensinamentos ou na prática de uma vivência cristã tal como desejavam os jesuítas. Os índios reduzidos, “ni se aplicaban al trabajo, ni aun á las cosas de su alma” e com indiferença “miraban las funciones de la Iglesia enderezadas á su enseñanza”. Para desconsolo de seus sacerdotes, eram “Christianos de Ceremonia ó de nombre” (SANCHEZ-LABRADOR, [1772] 1936, p. 91)

Contudo, se do ponto de vista das autoridades (civis e eclesiásticas) os compromissos e as alianças pactuadas com os índios parecem fluidos e instáveis porque eram fruto do seu caráter “interesseiro”, observados segundo uma ótica “indígena”, eles se assumem outra significação. Para os índios o estabelecimento

destes acordos aparece como eficiente estratégia para obter condições favoráveis, fossem elas abrigo, informações sobre o mundo dos brancos, alimentos ou outros artigos que cobiçavam. Desta maneira, as conclusões sobre os resultados que obtiveram devem envolver outras avaliações, que não apenas as dos poderes coloniais.

A proteção que os povoados puderam garantir aos nativos que neles se assentaram foi constantemente desafiada, seja por parte de outros indígenas que não aceitavam a presença dos missionários, seja por parte dos “brancos” que pretendiam dar outro encaminhamento para as relações com eles. Por outro lado, ao menos temporariamente, eles foram um espaço que permitia aos índios o acesso a recursos como comidas, bebidas embriagantes ou outros. Percebemos que era apenas enquanto este desejo era atendido que eles permaneciam nos “pueblos”. Isto é, a novidade da missão não é rechaçada de per si, mas submetida a uma lógica tradicional. Mais do que a relativa “falta de recursos” da área, é esta situação que desafia e coloca limites aos projetos coloniais do XVIII.

Bibliografia

AMAYA, Yesica. Itinerários de viagem pelos confins do território americano: os missionários jesuítas e a expansão para a área ao sul de Buenos Aires In: ANZAI, Leny Caselli e MARTINS, Maria Cristina Bohn. *História colonial em áreas de fronteira*. Índios, jesuítas e colonos. São Leopoldo/Cuiabá: Oikus, Ed. da UNISINOS, Ed. da UFMT, 2008, p. 13-38.

BARBA, Fernando Enrique. Crecimiento ganadero y ocupación de tierras públicas, causas de conflictividad en la frontera bonaerense. *Andes [online]*. 2007, n.18, p. 213-232. ISSN 1668-8090.

BRUNO, Cayetano. *Historia de La Iglesia en la Argentina*. V. 5 (1740-1778). Buenos Aires: Editorial Don Bosco, 1969.

MANDRINI, Raul. “Estudio Preliminar a la obra de Tomas Falkner SJ”. *Descripción de la Patagonia y de las partes contiguas de la América del Sur*. Buenos Aires, Taurus, 2003, p. 09-53.

_____. “Indios y fronteras en el área pampeana (siglos XVI-XIX). Balance y perspectivas”. *Anuario IEHS7*, Tandil, UNCPBA, 1992, p. 59-73.]

_____. La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores. *Quinto Sol*, N° 11, 2007, ISSN 0329-2665, p. 19-38.

MONCAUT, Carlos A. *Historia de un pueblo desaparecido a orillas del río Salado bonaerense*. Reducción Jesuítica de Nuestra Señora de la Concepción de los Pampas, 1740-1753. Buenos Aires: Depto. Impresiones del Min. de Economía de la Prov. de Bs. As., 1981.

NEUMANN, Eduardo. *O Trabalho Guarani Missioneiro no Rio da Prata Colonial (1640- 1750)*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1996.

WEBER, David. *Bárbaros. Los españoles y sus salvajes en la era de Ilustración*. Barcelona: Crítica, 2007.

Memória de los PP Querini y Strobel. Concepción de Nuestra Señora, 20-XI-1742 (Archivo General de la Nación, Bs. As., Documentos de la Biblioteca Nacional, leg. 189, MS 1827).

LOZANO, Pedro. Carta ânua de 1735/43. *Cartas anuas de la Província Jesuitica del Paraguay. Años 1635-1643*. Traducción de Carlos Leonhardt, S.J. Buenos Aires, 1928. Transcrição 1994: Instituto Anchietao de Pesquisas/UNISINOS, São Leopoldo/RS – Brasil. 603 p. (documento inédito)

CARDIEL, Jose. Carta y Relación (1747). HERNÁNDEZ, Pablo. *Organización social de las doctrinas guaraníes de la Compañía de Jesús*, 2 tomos, vol. 1. Barcelona, Gustavo Gilli Editor, 1913, p. 514-614.

CARDIEL, Jose. [1748] *Diario de viaje y Misión al Río Sauce realizado en 1748*, con prólogo de G. Furlong-Cardiff y F. Outes, Buenos Aires, 1930.

FALKNER, Tomas SJ. [1774] *Descripción de la Patagonia y de las partes contiguas de America del Sur*. Buenos Aires: Hachette, 1974.

FURLONG, Guillermo S.J. *Entre los pampas de Buenos Aires*. Talleres Graficos San Pablo, Buenos Aires, 1938.

LEONHARDT, CARLOS. *Documentos para la Historia Argentina*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Históricas, 1927.

SANCHEZ LABRADOR, Jose. [1772] *Paraguay Cathólico*. Los indios pampa-puelches-patagones Buenos Aires: Imprenta de Coxi Hermanos, 1910.

UM “ALBUM” QUE VIROU LIVRO: O ATESTADO FINAL DA “MISSÃO” DE LEOLINDA DALTRO EM EDUCAR OS ÍNDIOS NOS SERTÕES DO NORTE DE GOIÁS

Paulete Maria Cunha dos Santos¹

Introdução

Leolinda de Figueiredo Daltro, de acordo com seu papel social, exercia o magistério como professora municipal. Enquanto isso, nos jornais da capital circulavam notícias dos recém chegados ‘Cherentes’² à cidade, à civilização. O calendário marcava julho de 1896. Leolinda, certamente uma leitora assídua dos jornais, sensibilizada com a situação do grupo Xerente e, especialmente, identificada com a ‘missão’ de educar decidiu acompanhá-lo no retorno aos sertões do norte de Goiás, hoje Estado do Tocantins³. Sem dúvida, dividida por uma grande agitação entre os que a apoiavam e os que a censuravam. Uma professora catedrática⁴ da

¹ Doutoranda do PPG de História na Unisinos, e professora na Congregação do curso de História da Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Porto Nacional. Bolsista Fundo Pe. Milton Valente. E-mail: pauletemcunha@hotmail.com.

² Faz-se necessário avisar ao leitor que optamos por preservar a ortografia do documento. Também utilizaremos aspas ‘ ’ nas expressões transcritas do livro como ‘album’, ‘missão’, ‘Cherentes’, dentre outras.

³ A razão da viagem do grupo Xerente à capital federal será tratada em outro momento do texto.

⁴ De acordo com o *decreto legislativo n. 38, de 9 de maio de 1893*, os membros do magistério primário do 1º grau eram divididos em duas classes: professores catedráticos e professores adjuntos. In: SILVA, Otacílio A. da. *O Ensino Popular no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936. v. 1. p. 44-46. Consulta na Biblioteca da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, jun. 2011.

sociedade carioca poderia se envolver com “problema de índio”? Quem é essa mulher? Às vezes, heroicizada e santificada em sua ‘missão’ de catequista, outras vezes, apontada como anti-Cristo. De que maneira se constituiu sua ação inédita e independente do Estado e da Igreja no que se refere à proposta de uma educação indígena laica? A multiplicidade da atuação de Leolinda e sua articulação com uma extensa rede de relações é o fio condutor para o historiador.

Afinal, qual seria este fio condutor? O nome. Carlo Ginzburg propõe uma investigação em séries documentais, pois esta proporciona encontrar, na multiplicidade dos tempos e dos espaços, o mesmo indivíduo ou grupos de indivíduos em contextos sociais diferentes.

O fio de Ariana que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de outro em todas as sociedades conhecidas: o nome. [...] As linhas que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido.⁵ (1989: 174-75)

No ‘album’⁶ de Leolinda, seu companheiro inseparável, cada documento reunido nos oferece um “micro” universo de sua “macro” atuação. Embora sua escrita mais densa apareça no prólogo como ‘Explicação necessária’⁷ (p. i-xxvi), seu

⁵ Texto originalmente publicado por C. Ginzburg & C. Poni, “Il nome e il come: mercato storiografico e scambio disuguale”, *Quaderni Storici*, 40, 1979, p. 181-190.

⁶ Leolinda assim o definiu: ‘album’ porque contém registros de inúmeros testemunhos dos lugares por onde passou, desde a saída definitiva de São Paulo capital (1897) até o retorno à capital federal (1900), passando por Uberaba-MG e sua ‘missão’ entre os ‘selvicolas’ nos sertões do norte de Goiás e Mato-Grosso.

⁷ Dentre outros documentos, Leolinda ainda apresenta no livro um Programa e uma Moção no 1º Congresso Brasileiro de Geografia (1909); cartas abertas ao público (1902; 1908); as Atas da Associação de Proteção e Auxílio aos

pensamento e comportamento são evidenciados no relato selecionado sobre cada um dos personagens (incluindo instituições) que compõem a ampla rede. Essa proposição nos permite uma intersecção com os princípios metodológicos da microanálise, pois propõe um duplo movimento, isto é, nos determos sobre o que significa a escolha de escala reduzida e, simultaneamente, investigar a rede das relações em que o indivíduo se articula em uma determinada sociedade⁸. A micro-história, de certa maneira, se propõe também a investigar as ações/conflitos que destoam em alguma medida de pensamentos e comportamentos considerados “normais” e/ou “tradicionais”. Sendo assim, pode-se presumir que o episódio singular vivido por Leolinda nos aponta diversos sinais sobre sua ‘missão’ e a pluralidade da rede de personagens que a envolveu.

Um ‘album’ que virou livro

Da catechese dos índios no Brasil. Notícias e documentos para a História (1896-1911),⁹ é um exercício de *codificação* – prática de rememoração – que nos deixou Leolinda de Figueiredo Dalto. Nascida na Bahia,¹⁰ migrou para a então capital federal ainda no apagar das luzes do Império para trabalhar como

Selvicolas do Brasil (1908; 1909); e entrevista para dois jornais, *Correio da Manhã* (1906) e *O Paiz* (1909).

⁸ Ver mais sobre o método da microanálise em LEVI ([1992] 2006; 1992), ESPADA LIMA (2006), REVEL (2000), GRENDI (1998), e GINZBURG & PONI (1989).

⁹ Rio de Janeiro: Typ. da Escola Orsina da Fonseca, 1920.

¹⁰ Um extenso estudo da sua trajetória de vida é realizado por Elaine Pereira Rocha e apresentada como tese de doutoramento em História Social na USP (2002). De acordo com sua pesquisa, Leolinda nasceu em 1859 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1935, em consequência de um atropelamento em uma das principais ruas da capital.

professora, provavelmente para acompanhar seu segundo marido¹¹ e, também garantir o sustento de sua extensa família de cinco filhos, Alcina, Alfredo, Oscar, Leobino e Aurea, aos quais dedica seu livro.

Leolinda (ou D. Leolinda, como era referida) constitui-se em uma personagem instigante e plural. Uma mulher pública¹² em uma sociedade em que se estabelecera que este espaço fosse prioritariamente do homem. Imaginemos Leolinda, ainda no final do século 19, como uma mulher que circula na imprensa das duas principais capitais brasileiras, São Paulo além da capital federal, considerando os jornais como um espaço de acesso e circulação da palavra e que em certa medida modelam a esfera pública. A historiadora Michelle Perrot faz uma reflexão elucidativa sobre as formas de circulação da palavra pública feminina a partir do século 19. “Sem o poder, como as mulheres ganharam influência nas redes durante tanto tempo dominadas pelos homens? Primeiro pela correspondência, depois pela literatura e, por fim, pela imprensa. Ainda que permaneçam restritas a tarefas subalternas, elas se inseriram em todas as formas do escrito.” (1998: 59) Essa ponderação nos permite outras. Como Leolinda conseguiu visibilidade, isto é, sair do silêncio e obter a palavra pública? Por que uma proposta laica de educação indígena, na virada do século 19 para o século 20, movimentou intensamente a opinião pública?¹³

¹¹ De acordo com seu neto Othon de Castilho Daltro, o seu segundo marido Appolonio de Castilho Daltro era funcionário da Fazenda da Província da Bahia, na capital Salvador, e foi transferido para o Rio de Janeiro. Entrevista concedida à autora, em 17 jun. 2011.

¹² O sentido do termo nos é sugerido por PERROT, ao tratar de mulheres públicas e fronteiras móveis “[...] existem muitos meios, diretos ou não, de ser uma mulher pública, com a condição de dar a essa expressão certa extensão. Ser reconhecida como tal revela-se mais difícil e sempre suspeito.” (1998: 10)

¹³ GAGLIARDI (1989) realizou um estudo pioneiro e elucidativo sobre o Programa laico da professora Leolinda Daltro.

O livro apresenta as matérias jornalísticas colecionadas por Leolinda nos principais periódicos da capital federal, São Paulo capital, Minas Gerais e Goiás. Essas matérias fazem referências a Leolinda, o que atesta sua circulação na imprensa por mais de uma década (1896 – 1911). Leolinda não nos deixou um diário, mas fez de seu ‘album’ de viagem “uma arte cumulativa de comunicação escrita”¹⁴, pois ele contém o relato de testemunhos de pessoas ilustres e comuns sob a forma de cartas, de atestados de autoridades regionais (Goiás) e nacionais, de abaixo-assinados e até de uma sumária contabilidade. É apropriado assinalar que, além da correspondência recebida de contatos de ordem pública, se faz presente também a de seus filhos e amigos. Em suma, sua presença, sua fala e sua escrita nos guiam pelos espaços/tempos em que Leolinda circulou e pelo seu desejo de ser reconhecida publicamente e, certamente, de imprimir uma identidade, ‘catechista leiga’¹⁵ ou ‘missionaria’, como se autodefinia.

A narrativa de sua viagem se dá no cruzamento entre o relato de testemunhos e o *olhar* pitoresco (regional e nacional) que desnuda o vale entre os rios Araguaia e Tocantins. Os índios aparecem na heterogeneidade do discurso como os principais protagonistas na ‘missão’ de Leolinda. Contudo, nota-se uma ambivalência no sentido de produzir e confirmar o discurso. Ou seja, a constatação de uma subentendida homogeneidade discursiva, que é testemunha de uma política indigenista e, como tal, o identifica como ‘selvicola’, o que significa que tem que ser educado, ou de outro modo, “civilizado”. Vejamos um testemunho de seu ‘album’, como indica o título “Uma Pagina de Menos”:

¹⁴ Sobre as experiências da memória feminina, PERROT (2005) considera que há uma tripla operação: acumulação primitiva, rememoração, ordenamento do relato.

¹⁵ Carta de Leolinda, escrita em São Paulo capital, em 29/04/1897. Em período imediatamente anterior à sua saída definitiva para os sertões do norte de Goiás.

Illustre e inclyta bahiana! Eu vos saúdo e peço permissão para inutilisar uma pagina de vosso ALBUM DE VIAGEM, onde mentalidades favorecidas com finos dotes litterarios estamparam seus pensamentos inspirando-se na vossa ingente temeridade. [...] pedi a uma dellas [páginas] que me emprestasse o estylo para empregal-o a respeito da illustre brasileira que, arrostando todas as difficuldades, vem plantar nos arraiais indigenas o lábaro da instrucção e da luz!¹⁶ (DALTRO, 1920: 133)

A ‘missão’ de Leolinda pode parecer, inicialmente, um fato anômalo ou insignificante. Contudo, assume proporções incomensuráveis na medida em que suscitou opiniões tanto na sociedade regional, quanto na nacional. Concebemos o longo caminho que percorreu da capital federal até os sertões e, naturalmente, a sua extensa circulação entre aldeias indígenas, passando por diversos municípios do então norte de Goiás. Sem contar as adversidades naturais do sertão e, sobretudo, a oposição de interesses locais acostumados com a exploração do trabalho indígena e a apropriação de terras dos aldeamentos.¹⁷ Afinal, o ineditismo de uma proposta de instrução leiga aos ‘selvicolas’, ainda no final do século 19, embora em consonância com um ideal positivista, que caracterizava a postura de intelectuais de sua contemporaneidade, só poderia ter alcançado tal repercussão na multiplicidade de ações (e reações) naquele momento de efervescência política e social no panorama brasileiro.

¹⁶ O testemunho é de Agostinho Ribeiro da Fontoura (Major honorário do Exército e ex-comandante do Presídio Militar de Santa Maria do Araguaia). A carta é de Santa Maria do Araguaia hoje município de Araguacema-TO.

¹⁷ Embora não trataremos aqui desta questão, talvez possa se acrescentar outro elemento, a instalação de presídios militares, a partir da metade do século XIX, ao longo do Araguaia e Tocantins, em Goiás. Estes fortins tinham finalidades estratégicas tais como garantir a segurança das fronteiras, o livre comércio e a ocupação das margens destes rios por colonos e, consecutivamente, livres de ‘problema de índio’. Eis a política indigenista de Goiás: “civilizar” ou expulsar (ou até exterminar)! Sobre este assunto, específico (dos presídios em Goiás), ver KARASCH ([1992] 2003) e CARNEIRO DA CUNHA ([1992] 2003).

Outro testemunho, agora dirigido à “D. Leolinda Daltró”:

O que direi no vosso livrinho? Que admiro a vossa illustração, o vosso valor, a vossa virtude e muito mais ainda essa santa abnegação, pela qual renunciastes a vida commoda de um centro populoso, para vos dedicardes a ardua tarefa, digo, ardua missão de civilisar indigenas! Que junto os meus, aos vossos votos para que o Governo da União e do Estado vos facilitem os meios precisos para levardes ao fim o vosso vasto e philanthropico plano de catechese.¹⁸ (DALTRO *op. cit.*: 148)

Nessas linhas, entre outras dezenas de centenas que compõem o “documento-monumento” está esboçada a confirmação de que o programa de educação indígena laica proposto por Leolinda não obteve apoio oficial dos cofres públicos. No entanto, obteve a ampla participação da sociedade regional de Goiás. Aos testemunhos foi agregada a informação sobre a profissão do autor (a). Dentre eles, encontramos sertanejos, viajantes, negociantes que estão de passagem e, até mesmo, professores, funcionários do Correios e, ainda, autoridades locais. Já nas páginas iniciais do livro, Leolinda faz uma homenagem aos três heróicos defensores de sua proteção e até mesmo de salvaguardar a sua própria vida: intendente major João Baptista Xavier Serradourada (goiano), coronel Leão Leda (maranhense), e coronel José Dias Ribeiro (goiano). Em seguida, o reconhecimento de outros amigos e protetores, com destaque para famílias de coronéis e juizes de Direito. Cabe evidenciar que, após agradecer aos seus principais defensores, lista os lugares¹⁹ por onde passou e manifesta sua gratidão às respectivas autoridades e famílias que concederam apoio moral e material. Mas... A primeira homenagem: “[...] além da dedicação dos indios meus companheiros e amigos, devo a salvação de minha existencia, ameaçada a cada passo de ser

¹⁸ O testemunho é assinado por Salvador Azevedo (Promotor público) da cidade de Porto Nacional.

¹⁹ Dentre eles: Goyaz (antiga capital de GO), Morrinhos (GO), Porto Nacional, Natividade (no atual Estado do TO), São José do Duro (hoje Dianópolis no TO).

enleada nas tramas insidiosas de inimigos solertes e implacáveis.” (DALTRO, *op. cit.*: xiii)

O atestado final de sua ‘missão’?

O programa de Leolinda, sem dúvida, encontrou forte oposição de missionários que atuavam na região e fronteiras, como por exemplo, de capuchinhos no norte de Goiás e de dominicanos em Conceição do Araguaia, no Pará²⁰. Pois, em consonância com a política indigenista Imperial²¹ a Província de Goiás optou pelo emprego dos capuchinhos na catequese dos povos indígenas da região. Com o fim do Império, a instauração da República brasileira (1889) ainda mantém indefinida sua política indigenista até os anos de 1910, quando se institui o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente conhecido somente como SPI. Enquanto isso, a Igreja confirmava sua tarefa missionária no afã de prosseguir o ensino religioso, que deveriam receber as populações indígenas aldeadas. É notável lembrar que a Constituição republicana (1891) tornara o ensino laico.²²

²⁰ A cidade de Conceição do Araguaia situa-se às margens do Araguaia e, fez parte do itinerário de Leolinda. Sobre o conflito por parte de missionários e Leolinda não trataremos na presente explanação.

²¹ CARNEIRO DA CUNHA (1992) faz um estudo de fôlego sobre o ato da elaboração de um conjunto de normas (Decreto nº 426 de 24/07/1845), conhecido como Regimento das Missões, o qual definiu as relações do Império com os povos indígenas. Já a mudança de atitude do Governo Imperial sobre o papel do elemento religioso, após o Diretório pombalino, na questão indígena é discutida por BEOZZO (1983). Contudo, ambos concordam sobre dois pontos nevrálgicos: o caráter civilizatório da catequese e o “problema” das terras indígenas. Lembremos que o regimento antecede a Lei de Terras de 1850. Ver também a obra de MOREIRA NETO (2005).

²² BEOZZO (1992) faz uma análise do papel da Igreja frente ao Estado liberal (1880-1930) e considera a batalha pelo ensino católico contra o caráter laicista da escola pública como um dos componentes no conjunto das transformações econômicas e de conflitos políticos, sociais e religiosos do período.

Embora, nosso recorte temporal se concentre na virada do século 19 para o século 20 e a principal protagonista se apresente como – ‘catechista leiga’, a postura metodológica da *mediação cultural* de Paula Montero nos sugere uma *chave de leitura* para a hermenêutica das fontes. Inicialmente, como já nos referimos, a narrativa da viagem de Leolinda é apresentada por inúmeros testemunhos (incluindo o de Leolinda), o que caracteriza uma heterogeneidade discursiva, pois são vozes que se sedimentam em uma multiplicidade de tempos/espços. Espaço citadino como origem e espaço do sertão (e dos rios) como destino. Espaços estes, convêm advertir, que regulam seu próprio tempo. Também concordamos que pode haver interação e/ou contradição entre os diversos sujeitos sociais, pois estamos atentos a voz do indígena, que se apresenta no livro como interlocutora, entretanto, em alguns momentos o seu discurso aparece registrado. Por fim, aqui se propõe um *jogo do olhar*²³ do historiador que, em certa medida, constitui a História. Pode-se ter um jogo de olhares? Talvez. O olhar contemporâneo aos acontecimentos narrados no ‘album’, o olhar retrospectivo²⁴ de Leolinda e, o olhar da pesquisadora sobre ambos os processos/tempos.

Leolinda organiza o livro em duas partes, a primeira com o subtítulo *Noticias e documentos* refere-se ao contato inicial com o grupo Xerente até a viagem propriamente dita (1896-1900) e a segunda parte, *A minha acção pelos autóchtones na Capital Federal* apresenta sua obstinada luta de uma década (1910), circulando por várias instituições e congressos com o objetivo de criar a ‘Associação de Protecção e Auxilio aos Selvicolas do Brasil’. Como já apontamos, a seleção e a ordenação do corpus documental envolvem uma prática de *codificação* conjugada ao

²³ Valemo-nos aqui da história do processo de constituição da alteridade e o *olhar* viajante na percepção de dois autores: François Hartog (1999), e Sérgio Cardoso (1988).

²⁴ O livro como já indicado foi publicado em 1920, isto é, vinte anos após sua viagem.

exercício de rememoração. Em outras palavras, o livro – ‘album’ – de Leolinda representaria o atestado final de sua ‘missão’ em educar os índios nos sertões do norte de Goiás.

Eu, abaixo assignado, declaro, por palavra de honra [...] a Sra. D. Leolinda de Figueiredo Daltro, trouxe de Goyaz, até aqui nas aldeias dos indios cherentes, de meu commando, diversos volumes contendo brindes para os mesmos indios cherentes, sendo esses brindes por mim distribuidos na presença della e para a conducção dos mesmos brindes essa senhora pagou frete de Goyaz a Leopoldina, comprou igarité, ubá e pagou frete de Santa Maria até aqui, além de outras despesas.²⁵ (DALTRO, *op. cit.*: 218)

Essa instigante declaração é do Capitão Joaquim Sepé Brasil, chefe dos Xerente²⁶ da aldeia Providência, localizada à margem do Tocantins.²⁷ Cabe ressaltar que “Capitão Sepé”, como era conhecido, acompanhou Leolinda desde sua saída do Rio de Janeiro. Os jornais da capital federal imprimiam, em julho de 1896, admiração e surpresa com a chegada do chefe Xerente e seus companheiros de jornada. A viagem, que durara quase seis meses, de acordo com as declarações de Sepé, tinha como principal objetivo reivindicar terras e educação junto ao presidente da República. Era a época de Prudente de Moraes, primeiro presidente civil. Cabem aqui algumas ponderações. Os índios expressavam uma organização em torno de seus interesses? Ou, talvez, já anunciavam o poder de representação de uma política indígena? Como Leolinda se envolveu com a causa indígena? O que

²⁵ A declaração é reconhecida pelo tabelião interino da cidade de Natividade (1899).

²⁶ Etnia Xerente do grupo Jê Central, que vive hoje (em área demarcada) às margens do Tocantins e do Sono, no município de Tocantínia, atual Estado do Tocantins. A respeito da estrutura social e política atual entre os Xerente ver SCHROEDER (2010). Sobre os Xerente e outros povos indígenas no Brasil central, consultar GIRALDIN (2002).

²⁷ A aldeia da Providência situava-se no distrito de S. Sebastião de Piabanhas, no município de Porto Nacional. O distrito tem origem no aldeamento Theresa Christina fundado nos anos de 1850. Hoje município de Tocantínia- TO.

significava para ela torná-los ‘cidadãos u teis’? Ou, ainda, por que se arriscou em uma ‘ação civilisadora’ entre os ‘selvagens’ da ‘Mãe Patria’. São essas e outras inquietações que, no momento, pretendemos menos elucidá-las, do que compartilhar com pesquisadores que desenvolvam temáticas afins.

O papel de mediadora

Retomando Montero, a sua proposição sugere colocarmos o problema das relações entre índios e missionários no plano da análise das “configurações culturais”, ou seja, o plano se desloca da mudança cultural para o paradigma da *mediação cultural*, que se ocupa dos nexos entre o local e o global. O que significa que a atividade missionária, por propor ativa e continuamente conexões de sentido, constitui um observatório privilegiado para a análise desse tipo de relações transversais e descentradas que caracteriza o trabalho de mediação. (*op. cit.*: 43-44) Em resumo, essa proposição pretende superar a ideia de um modo composto de identidades isoladas e captar as interconexões e descontinuidades operantes no jogo das relações transculturais entre índios e missionários.

A par da proposição enunciada, pode-se entender que os mediadores são agentes da dimensão política dos processos de ressignificação da tradição indígena e não indígena. Mas no caso específico de Leolinda, uma impressão nos parece de maior relevo, pois imprimiu simultaneamente à sua prática de *codificação* a dupla ação de *mediadora*, além de missionária ou “antropóloga” como já era reconhecida²⁸. De que maneira? Após seu retorno ao Rio de Janeiro continuou o registro de suas ações na tentativa de criar uma associação de proteção aos ‘autóchtones’ tornando-os

²⁸ CORRÊA (2003), em *Antropólogas & Antropologia* usa o termo antropólogas, porque os estudos antropológicos naquele período eram também identificados como os "estudos de sociedades indígenas", estando nessas características a identificação do trabalho das três personagens, que trata em sua obra, como antropólogas: Leolinda Daltro, Emília Snethlage e Heloísa Alberto Torres.

‘cidadãos uteis’. Nomeamos aqui algumas das relações sociais estabelecidas no papel de *mediadora*, como por exemplo, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1902); no Congresso Pan-Americano (1906); e na União Cívica Brasileira (1906). Após concretizar a instalação da já referida Associação (1º/09/1908), fez o pedido de ser nomeada independentemente de remuneração para o cargo de ‘Missionaria Civilisadora dos Índios de Goyaz’ (1909), o que foi recusado. Eis que surgiu, ainda no mesmo ano, uma derradeira oportunidade, o 1º Congresso Brasileiro de Geografia, e Leolinda recebeu um convite para participar dos trabalhos da Comissão de Etnografia, à qual apresentou um Programa de ensino laico – o denominou ‘Memoria’. Também recusado. Prontamente, redigiu uma Moção e, finalmente, obteve a aprovação do Programa (mas não a sua execução).²⁹

Pode-se arguir que sua atuação ganhou repercussão, sobretudo na imprensa fluminense, a partir da chegada de um grupo indígena que pretendia reconduzi-la às aldeias, após quase dois anos de seu retorno à capital federal (1900)³⁰. Uma passagem na revista *D. Quixote*³¹ nos dá a dimensão da mediação cultural, entendida aqui como jogos de comunicação entre os espaços da relação transcultural entre Leolinda, o Estado, os índios e as

²⁹ Leolinda inicia outra luta. Desta vez, pela emancipação política da mulher. Vale enfatizar que Leolinda foi a Fundadora do Partido Republicano Feminino, em 1910. A Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), desde 2004, concede o diploma Mulher-Cidadã Leolinda de Figueiredo Daltró àquelas que tenham contribuído na Defesa dos Direitos da Mulher e nas questões de gênero. A obra de HAHNER (1981) é a primeira a revelar Leolinda em sua fase de sufragista (e feminista).

³⁰ A chegada do grupo indígena coincide com o início da circulação de Leolinda no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1902), com o objetivo de criar uma associação para proteção dos silvícolas.

³¹ Dirigida por Angelo Agostini. O texto aqui transcrito está originalmente como uma charge na revista, dentre outros assuntos na mesma página apresentados sob o prisma de humor. Rio de Janeiro, anno VIII, n. 158, 20 set.1902, p. 8.

tensões de uma política indigenista entre o apagar das luzes do Império e a instauração da Primeira República.

Os índios Pinagés foram ao Papãe Grande fazer queixas. Este prometeu tudo fazer em bem d'elles, e mandou-lhes distribuir tudo o que precisavam./ Os Pinagés aproveitaram o melhor que puderam as fazendas [tecidos] e ferramentas que distribuiu a policia./ De volta ao Tocantins, os índios, mostrarão aos fazendeiros e as vaccas o seu título. Estes não farão caso; nem as vaccas que continuarão logo a lambar o milho dos Pinagés, na roça e em tudo./ Já se sabe o resultado. Correria de índios. Os Pinagés do Tocantins mattarão um fazendeiro e [...] etc e tal. D'ahi talvez a resolução de uma professora querer guardal-os... (1902: 8)

O título, no mínimo inusitado, “Cousas Divertidas”, assim como seu conteúdo pode nos parecer hilário à primeira vista, entretanto, com um *olhar* mais cuidadoso, pode-se inferir que o texto da revista *D. Quixote* também sugere a produção das relações de interação (e/ou contradição) entre os diversos atores nos múltiplos espaços de uma relação multicultural (ou de alteridade). Por exemplo, o “Papãe Grande” – Campos Sales – representa para o índio o Estado na figura do chefe [Presidente] do Brasil. Eles aceitam presentes de um chefe, que recebe os “selvagens” na repartição Central da Polícia – a hospedagem da rua do Lavradio, assim designada por jornalistas de *O Paiz* (set. 1902), que se tomavam de indignação com a situação em que foram expostos. Mas, à polícia foi conferido o ato de distribuir os presentes! Por quê? Certamente, não com a intenção de maquiar a prática repressiva de um dos mecanismos do Estado, mas, provavelmente, porque pouco distribuiria do que necessitavam os índios. Desta vez, enviados à capital pelo Capitão Sepé, os Xerente se juntam a outras etnias que os acompanham, como os Krahô e, também, os Apinajé. E quais seriam as suas demandas? Como indica a charge com requintes de humor tético: o título [das terras]... Ou será a “professora”?

Palavras finais

Nesse momento, orientados pela opção microanalítica, retomamos a multiplicidade da atuação de Leolinda e sua extensa rede de relações³² como o fio condutor para o historiador. Porque, ao investigar a realidade social considera na trama da história a multiplicidade das relações representada nas interações contínuas das estratégias individuais e/ou do grupo. Pode-se conjugar esta proposição metodológica com a da mediação cultural? Talvez possam se apoiar já que não são indissociáveis. Como? Ambas trabalham com processos da multiplicidade dos espaços/tempos, isto é, o espaço de interação entre os diversos atores. O nome, Leolinda, proporcionará encontrá-la na multiplicidade dos tempos e dos espaços com grupos de indivíduos (e instituições) em contextos sociais diferentes. O papel de mediadora de Leolinda pode ser entendido como um processo de comunicação, pois envolve construções de situações e relações, incluindo as de alteridade, o que se traduz em uma heterogeneidade discursiva, pois são vozes que se sedimentam, também, em múltiplos tempos/espacos. Em uma palavra, as opções metodológicas se configuram em um espaço intersticial para o *olhar* do historiador que pretende devolver a prática de *codificação* de Leolinda.

Referências bibliográficas

BEOZZO, José O. A Igreja frente aos Estados liberais: 1880-1930. In: DUSSEL, Enrique (org.). *Historia Liberationis. 500 anos de história da Igreja na América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1992. p. 177-222.

³² A noção de composição interativa do tecido social era também usada pelo antropólogo norueguês Fredrik Barth (e abundantemente na antropologia social inglesa) através de uma metáfora: *rede*. Entendida como representação das interações contínuas das diferentes estratégias individuais. (ESPADA LIMA, *op. cit.*).

_____. *Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 347-360.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Política indigenista no século XIX. In: _____. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, [1992] 2003. p. 133-154.

_____. *Legislação indigenista no século XIX*. São Paulo: Edusp/Comissão Pró-Índio, 1992.

CORRÊA, Mariza. Os índios do Brasil elegante & a professora Leolinda Daltro. In: _____. *Antropólogos & Antropologia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 107-139.

GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a república*. São Paulo: Hucitec, 1989.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1989. p. 169-178.

GIRALDIN, Odair. Povos indígenas e não-indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins. In: _____. (org.). *A (trans) formação histórica do Tocantins*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002. p. 109-135.

GRENDI, Edoardo. Repensar a micro-história. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 251-262.

HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do Outro*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p. 31-39.

KARASCH, Mary. Catequese e cativo, política indigenista em Goiás: 1780-1889. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, [1992] 2003. p. 397-412.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, [1992] 2006. p. 167-182.

_____. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 133-161.

LIMA, Henrique Espada Rodrigues. Questões de escala: Giovanni Levi. In: _____. *A micro história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 225-276.

MONTERO, Paula. Índios e Missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: _____. (org.). *Deus na Aldeia. Missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo: Globo, 2006. p. 9-29; 31-66.

MOREIRA NETO, Carlos de A. *Os índios e a ordem imperial*. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005. p. 9-26; p. 33-43.

_____. *Mulheres públicas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. Prefácio. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 7-37.

ROCHA, Elaine P. *Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltró (1859-1935) – patriotismo, indigenismo e feminismo*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2002.

SCHROEDER, Ivo. “Os Xerente: estrutura, história e política”. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010.

SILVA, Otacílio A. da. *O Ensino Popular no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936. v. 1.

REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL: O POVO APURINÃ REDEFININDO IDENTIDADES

Rogério Sávio Link¹

Resumo: Entre agosto de 2008 e agosto de 2010, coordenei um projeto de revitalização linguística e cultural entre o povo Apurinã na Amazônia Ocidental Brasileira. O projeto potencializou a luta desse povo por manter e ou revitalizar sua língua e cultura. O presente trabalho visa fazer uma avaliação crítica desse período de atuação e da reafirmação identitária do povo Apurinã, reafirmação que surge no marco de políticas públicas afirmativas.

Palavras-chave: Apurinã, Indígena, Indigenismo, identidade, etno-história.

Da temática problematizada

Trata-se de uma pesquisa que pode ser enquadrada na história indígena ou na área da história da educação indígena. Situada em torno das fronteiras étnicas, problematiza o encontro entre diferentes identidades étnicas em posições assimétricas. Como tal, pretende pincelar o processo histórico vivido pelo povo Apurinã em relação à sociedade não-indígena, desde os primeiros contatos (XIX), com o objetivo de fazer uma avaliação do momento atual. A partir das representações, tem a intenção de abordar as estratégias de “resistência”, “assimilação”, “aculturação”, “acomodação”, “colaboração” e “processos de mestiçagem”, especialmente a partir da revitalização e da instrumentalização da língua Apurinã como forma de construir/reconstruir sua identidade no contexto local e nacional.

Na atualidade, o “campo de disputa” é constituído pelos seguintes sujeitos históricos: o povo Apurinã, demais povos

¹ Doutor em Teologia pela Faculdades EST, Graduando e doutorando em História pela UFRGS. Contato: linkrogerio@yahoo.com.br.

indígenas com os quais os Apurinã estabelecem contatos, os não-indígenas (cariús²), as organizações indígenas (OPIAJ³, OPIAJABAM⁴, SITOAKORE⁵, UNI-Acre⁶ etc.), as organizações não-governamentais (CIMI⁷, COMIN⁸, CPI⁹) e o Estado representado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), secretarias de educação dos municípios e dos estados do Acre e Amazonas.

Do pesquisador

Meu primeiro contato com o povo Apurinã ocorreu em agosto de 2008, quando fui contratado pelo COMIN para assumir um projeto de assessoria aos povos indígenas do Acre e Sul do Amazonas. Como objetivo principal, o programa do projeto visava contribuir na melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas da

² *Cariú* é a designação para não-indígena. A palavra vem do Tupi e é amplamente utilizada na região amazônica.

³ Organização dos Povos Indígenas Apurinã e Jamamadi.

⁴ Organização dos Povos Indígenas Apurinã e Jamamadi de Boca do Acre-AM.

⁵ Organização de Mulheres Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia. A palavra SITOAKORE vem do Apurinã: *sytu* (mulher) e *akure* (grupo), ou seja, grupo das mulheres.

⁶ União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas.

⁷ Conselho Indigenista Missionário. O CIMI é uma instituição da Igreja Católica, ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Para saber mais, acesse <<http://www.cimi.org.br>>.

⁸ Conselho de Missão entre Índios. O COMIN é uma instituição ligada à IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) que tem a finalidade de assessorar e coordenar o trabalho dessa igreja com os povos indígenas em todo o território nacional. Para isso, o COMIN acompanha alguns povos e comunidades indígenas, criando parcerias e dando apoio na área da educação, saúde, terra, organização e auto-sustentação. Para saber mais, acesse <<http://www.comin.org.br>>.

⁹ Comissão Pró-Índio do Acre. A CPI é uma instituição que atua no Acre desde a década de 1970. Para saber mais, acesse <<http://www.cpiacre.org.br>>.

região, especialmente do povo Apurinã de Boca do Acre e de Pauini (Amazonas), fortalecendo e valorizando a cultura e a organização tradicional, bem como promovendo ações que contemplassem melhorias na educação, saúde e etno-sustentabilidade. O foco principal, no entanto, esteve voltado para a educação indígena, ou seja, teve como objetivo assessorar o desenvolvimento de uma educação diferenciada e de qualidade. Nesse sentido, o projeto esteve assentado na revitalização da língua e da cultura Apurinã. Essa linha de ação – assim como também o próprio projeto em si – foi instituída por iniciativa das lideranças Apurinã que conheciam o trabalho do COMIN e que pediram para essa organização manter tal projeto como forma de auxiliar o povo Apurinã na sua revitalização linguística e cultural¹⁰. Permaneci como assessor do projeto até agosto de 2010, totalizando dois anos de trabalho.

Do povo Apurinã

O povo Apurinã faz parte da família linguística Aruak e autodenomina-se *Pupÿkary* (aportuguesando soa mais ou menos como pupingari). Não existem dados consistentes sobre a população, mas gira em torno de 4 a 5 mil pessoas. Eles dividem-se em dois troncos/clãs exogâmicos patrilineares: *Xuapurynyry* e *Miutymãnety*. Ou seja, a linhagem é passada de pai para os filhos e o casamento correto ocorre entre esses dois troncos. Os nomes próprios em Apurinã já indicam a qual clã o indivíduo pertence. Em relação aos pronomes de tratamento, os Apurinã chamam aqueles que pertencem ao mesmo grupo de *nepyry* (meu irmãos de

¹⁰ A linha geral de ação foi aprender a língua Apurinã com o objetivo de incentivar o seu uso e de elaborar material didático bilíngue. Esse trabalho de revitalização da língua esteve apoiado na pesquisa de Sidney Facundes do museu Goeldi de Belém que tem elaborado material didático experimental e uma proposta de grafia para a língua Apurinã.

clã ou primo) e aqueles que pertencem ao outro clã de *numinapary* (meu cunhado).

Os grupos organizam-se totemicamente e restringem sua alimentação em função dos totens. Os animais que se referem ao totem podem ser consumidos apenas pelo grupo oposto. Assim, os *Xuapurynyry* não comem *iũku* (nambu-galinha), *tsākary* (nambu-azul), *maiũpyra* (nambu-encantado), *pathāaryky* (nambu-relógio) e *Makukua* (macucau, jaó). Os *Miutymānety*, por sua vez, não comem *meriti* (caititu), *kapixi* (quati) e *kitsũpy* (sarapó, uma espécie de peixe) (SCHIEL, 2004, p. 62; LINK, 2010, p. 88-92). Os totens possuem relação entre si. No caso dos *Xuapurynyry*, todos são aves pertencentes aos gêneros *Tinamus* e *Crypturellus*. No caso dos *Miutymānety*, a relação não é tão aparente, pelo menos para um observador de fora, pois são espécies totalmente diferentes. Arrisco-me a afirmar que todos têm características quase onívoras e que podem ser encontrados procurando alimentos em meio ao barro. O sarapó, que é a espécie mais diferente por se tratar de um peixe, alimenta-se de pequenos vermes, lodo e plâncton e pode ser pescado com a mão em meio ao barro.

Além dessa divisão em troncos, os Apurinã também se subdividem em grupos familiares designados por um animal: *Iũpiryakury* (família do japó), *Upitaakury* (família do tambuatá de cabeça chata), *Hākytywakury* (família da onça), *Exuwakury* (família do tamanduá bandeira), *Ximakury* (família do peixe), *Kyryakury* (família do rato), *Kamỹryakury* (família da arara), *Kairywakury* (família do mambira, tamanduá-colete), *Kemaakury* (família da anta), *Sutyakury* (família do veado roxo), *kureruakury* (grupo do papagaio, uma espécie não identificada aqui)¹¹.

¹¹ Devido ao intenso contato, a nomeação dos grupos familiares já não é mais muito conhecida. Durante o período em que convivi com os Apurinã, consegui listar apenas essas famílias. Um informante importante para as famílias foi Jaime Manuel da Silva, na língua *Makapukunety*. Essa subdivisão se assemelha um pouco aos subgrupos dos Kanamari, como descrito por Costa (COSTA, 2007, p.

Temido por ser considerado um povo guerreiro, os Apurinã ocupavam, tradicionalmente, as margens do Médio Rio Purus e seus afluentes, desde o Sepatini até o Hyacu (Iaco), além dos rios Aquiri (Acre) e Ituxi. Atualmente, estão dispersos em 36 Terras Indígenas (requeridas pelos indígenas, identificadas, demarcadas ou homologadas), ao longo do Rio Purus e seus afluentes, na bacia do Rio Madeira, como e o caso dos Apurinã que vivem na Terra Indígena Torá, nos municípios de Manicoré e Humaitá ou ainda no Solimões, nos municípios de Manaquiri, Manacapuru, Beruri, e Anori. No Alto Solimões, no Município de Santo Antônio do Içá, ainda podem ser encontrados na Terra Indígena São Francisco¹². Além desses municípios, os Apurinã estão localizados nos municípios de Tapauá, Lábrea, Pauini e Boca do Acre, na bacia do Purus. Também podem ser encontrados em torno de 400 indivíduos vivendo na cidade de Rio Branco, no Acre. Há ainda mais ou menos 60 indivíduos na aldeia *Mawanat*, na Terra Indígena Roosevelt em Rondônia, que para lá migraram em 1983 quando um índio Munduruku e sua esposa Apurinã, funcionários da FUNAI, foram transferidos para Cacoal, Rondônia¹³.

Dos incentivos para mudança de identidade

Ocupando as terras firmes, acampando nas praias dos rios apenas na época da desova dos quelônios, os Apurinã mantiveram-se como um povo considerado arredio e perigoso durante muito tempo. Os primeiros contatos dos Apurinã com a sociedade

41s.). Shiel fala ainda em *ximakyakury* (povo do peixe), *kaikyryakury* (povo do jacaré), *wawakury* ou *wawatuwakury* (gente do papagaio) (SCHIEL, 2004, p. 65s.).

¹² Algumas informações foram coletadas das páginas do Instituto Sócioambiental e do Conselho Indigenista Missionário. Cf. ISA. <<http://pib.socioambiental.org>>, 11 de agosto de 2009. Cf. CIMI. <<http://www.cimi.org.br>>, 11 de agosto de 2009.

¹³ Cf. SASS, Walter. Relatório da Festa de Fortalecimento Cultural do Povo Apurinã (Pupyngare). 20 a 24 de setembro de 2006. Arquivo do COMIN.

envolvente foram com os espanhóis durante a primeira metade do século XIX. Do lado português, Manoel Urbano da Encarnação, que já andava pelo Purus na extração das “drogas do sertão” muito antes de 1845 e que posteriormente se estabeleceu como um seringalista, atraiu e “pacificou” algumas aldeias. Desde então, tem ocorrido um processo longo e gradual de aculturação, “transformação” dos Apurinã em seringueiros e ribeirinhos. Nesse sentido, já em maio de 1898, o governo republicano criou um decreto de regulação dos serviços de catequese e civilização dos índios. A ideia era assentar os índios em lotes para os converter em agricultores. A partir de 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), os Apurinã foram submetidos a esse modelo (KROEMER, 1985, p. 46, 63, 89, 91.). O processo de aculturação que se seguiu durante todo o século XX, levou os Apurinã a serem confundidos com qualquer outro seringueiro, posseiro ou ribeirinho. Hoje, muitos Apurinã não vivem mais em aldeias, mas estão espalhados em lotes por suas terras recém reconquistadas ou por re-conquistar.

Além da política de aculturação, os constantes conflitos internos que tradicionalmente fazem parte da cultura Apurinã também são responsáveis pela grande divisão interna e pela sua dispersão (SCHIEL, 2004, p. 78). Distantes uns dos outros e muitos não falando mais a língua, o povo Apurinã encontra-se enfraquecido. No entanto, a situação já foi pior. Com a demarcação de algumas áreas, com a luta para a demarcação de outras, com a necessidade de se organizar para buscar assistência na área da saúde e da educação, os Apurinã estão se fortalecendo como identidade étnica. É nesse contexto que a área da educação tem sido eleita pelos Apurinã para ser uma ferramenta importante na sua “reconstrução cultural”. Em praticamente todas as falas das lideranças, podem ser percebidas as expectativas de uma revitalização da língua e da cultura Apurinã.

No que concerne às relações com outros grupos, Norbert Elias e John Scotson podem ajudar a interpretar a situação. Eles procuram entender como os grupos mais poderosos se consideram

melhores do que os outros e fazem com que os outros se considerem inferiores (ELIAS; SCOTSON, 2000. p. 20). Para isso, estudam as relações de poder de uma pequena comunidade e aplicam os resultados para uma escala maior. Eles trabalham com as representações de estabelecidos e *outsiders*¹⁴. A tese deles é de que o importante são as relações de poder e não uma suposta superioridade racial ou étnica. Dizem:

Parece que adjetivos como “racial” ou “étnico”, largamente utilizados nesse contexto, tanto na sociologia quanto na sociedade em geral, são sintomáticos de um ato ideológico de evitação. Ao empregá-los, chama-se atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças na cor da pele), enquanto se desviam os olhos daquilo que é central (por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 32)

Para conseguir isso, os estabelecidos estão sempre mais organizados, pois “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. Eles também se vêem e são vistos pelos *outsiders* como superiores, ou seja, os próprios *outsiders* acabam introjetando a inferioridade. “Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23s). É importante frisar aqui que a estigmatização não é dada, necessariamente, pela ocupação anterior ao território, mas pela posição de poder que um grupo ocupa em relação ao outro. Mesmo ocupando o território desde tempos imemoriais, os Apurinã foram historicamente estigmatizados, sofrendo preconceitos que ainda perduram. No entanto, a situação atual de poder está mudando. A

¹⁴ No estudo de Elias e Scotson, *outsiders* designam aqueles que estão fora do grupo que concentra o poder, são “os de fora”.

busca pela revitalização da língua e da cultura é uma marca de que ser indígena não é mais um prejuízo, mas pode render vantagens.

Outro conceito que pode ajudar na pesquisa é o de *etnogênese*. Michael Banton trabalha com esse conceito para descrever o processo de empoderamento dos movimentos de consciência negra nos Estados Unidos. Segundo ele, as condições favoráveis aos negros na sociedade norte-americana (tanto da conjuntura política quanto da cobertura dos meios de comunicação) potencializaram essa consciência e uniu um grupo em volta da reivindicação de direitos (BANTON, 1979. p. 155s). Isso é o que está acontecendo no surgimento de diferentes grupos étnicos em todo o mundo. Ou como disse Eric Hobsbawm: “não há como negar que certas identidades ‘étnicas’, que até ontem não tinham importância política ou sequer existencial [...], podem adquirir, da noite para o dia, uma influência autêntica como insígnias de identidade grupal” (HOBSBAWM, 2000, p. 276). No Brasil, também pode ser observado, em vista de uma conjuntura nacional favorável, o ressurgimento de povos indígenas e quilombolas considerados como “extintos”. Ser quilombola ou indígena garante direitos especiais. Nesse sentido, as políticas afirmativas ajudam no fortalecimento desse processo de etnogênese. O próprio fato dos povos indígenas – muitos tradicionalmente inimigos mortais – reconhecerem-se e tratarem-se no dia-a-dia como “*parente*” representa que eles estão assumindo essa identidade coletiva em função de possíveis benefícios. Essa identidade é tanto uma imposição de fora quanto um interesse interno. Portanto, o reconhecimento de um indígena pertencente a outro como parente é, pois, um demarcador de identidade para a sociedade envolvente.

Do que foi exposto até aqui, pode-se abstrair que “os incentivos para mudança de identidade são, pois, inerentes às mudanças de circunstâncias”. Nesse sentido, “[...] o ponto central da pesquisa torna-se a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange” (BARTH, 1998, p. 209, 195). A reprodução, nesse sentido, ocorre no contraste com o outro. É no choque com outras culturas, outras realidades, outras ideias onde se

re-elaboram as identidades. Pois identidade é relacional, para existir, depende de algo fora dela. É a chamada “teoria do contraste” (WOODWARD, 2000, p. 9). “Assim, a escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais diacríticos devem poder se opor, por definição, a outros de mesmo tipo” (CUNHA, 1987, p. 100).

Muitos outros povos indígenas no Brasil e também nos países vizinhos passam por momentos similares. No Brasil, há uma preocupação do Estado e também de parte da sociedade civil organizada em valorizar os processos de aprendizagem e ensino dos próprios povos indígenas, garantindo suas diferenças culturais e linguísticas. Isso pode ser percebido mais uma vez no decreto presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “*Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências*”. Dessa forma, visto que, pelo Estado, é garantido aos indígenas o direito à educação diferenciada, o direito à saúde e o direito à sua territorialidade e que há uma preocupação legítima da parte dos próprios indígenas em buscar esses direitos, o povo Apurinã se sente fortalecido em sua identidade tradicional que deixa de ser um sinônimo de atraso para lhe render benefícios.

Resumidamente, na atualidade, o interesse pela revitalização da língua e da cultura Apurinã encontra amparo no direito à educação diferenciada, no processo demarcatório, na pavimentação da Br 317, na atuação de organizações não-governamentais e no encontro com outros povos indígenas¹⁵. Em

¹⁵ Esses são os principais motivos que mobilizam, na atualidade, a reconstrução da identidade do povo Apurinã na região de Boca do Acre e Pauini, no Amazonas. No caso da pavimentação da Br 317, os indígenas mobilizam-se para conseguir recursos advindos da indenização e da mitigação dos possíveis impactos ambientais, sociais e culturais que a pavimentação da rodovia possa

síntese, os Apurinã apropriam-se do discurso do Estado e da sociedade civil organizada, bem como também se espelham nos outros povos com os quais entram em contato e observam como eles mantêm vivas ou não suas culturas e identidades. Isso provoca uma busca pela sua própria identidade, de forma que a identidade grupal e pessoal é moldada no encontro com a alteridade.

Assim, há um constante interesse das lideranças (*kiumanety*) indígenas de que as gerações mais novas aprendam e mantenham a língua Apurinã, bem como práticas tradicionais de sua cultura que também servem como demarcadores de fronteiras étnicas, por exemplo, o Xingané (dança indígena)¹⁶ e a revalorização da pajelança ou xamanismo e da figura do pajé/xamã (*meěty*).

Devido ao intenso contato com os cariú, deslegitimou-se a atividade da pajelança. Poucas aldeias contam com pajés que são também as lideranças que puxam os cantos e as danças. No entanto, os Apurinã também afirmam que não querem ser pajé por causa das provações e privações. Ao mesmo tempo em que constatam a falência da instituição da pajelança, os Apurinã instituem no discurso a necessidade de formar a juventude para assumir esse papel.

Para se transformar em um pajé, muitos são os obstáculos que nem todos estão dispostos a enfrentar. O pajé é aquele, dentre os Apurinã, que transita, por excelência, entre os “mundos”, entre os mundos dos animais e o mundo das pessoas, entre as terras

trazer. Para conseguir os recursos, é importante manter as fronteiras étnicas visíveis.

¹⁶ A festa tradicional Apurinã é referida na língua Apurinã como *Pupŷkary Kyynyry*. É conhecida regionalmente como Xingané. Parece que a palavra provem do Apurinã *xikane* que significa cantar e é utilizada regionalmente por indígenas e não-indígenas. *Xikane* também é o substantivo para a ave tucano, talvez fazendo referência ao canto dos tucanos no final da tarde.

sagradas do *Kairiku* e do *Iputuxity*¹⁷. Ele é a figura mais próxima de uma estrutura religiosa que esse povo possui. Entrando em contato com esses mundos, ele pode descobrir a causa e a cura para as enfermidades que acometem um indivíduo. Lidando com essas forças, o pajé é aquele que pode curar ou também colocar o “feitiço”. Quando um pajé identifica que uma pessoa foi “enfeitiçada” ele também costuma identificar o pajé que causou o mal e retribui lançando um feitiço para a aldeia dele. Os feitiços são materializados em pequenas pedrinhas ou outro objeto que os pajés colocam nas pessoas ou tiram, no caso da cura. O próprio pajé adquire poder colecionando essas pedrinhas que introduz no corpo. O pajé é aquele que consegue lidar com essas forças sem ser prejudicado, sem adoecer. Para isso, o candidato a pajé tem que passar por um intenso processo de jejum, retiros espirituais e abstinência sexual. O candidato é submetido a um rigoroso regime alimentar no qual pode comer apenas certos tipos de alimentos em pequena quantidade. Sua dieta é muito reduzida e, geralmente, completada pela ingestão de folha de coca (*Katsupary*) e de certos tipos de folhas amargas, que, junto com o consumo do rapé, o auxilia a transcender. Um dos pontos mais altos do aprendizado é quando, vivendo isolado por meses no meio da floresta, o pajé recebe a visita de um animal – geralmente uma onça ou uma cobra grande. A partir desse momento, ele já transita entre os mundos.

¹⁷ Schiel dá conta de que os Apurinã se consideram um povo em transição entre dois mundos de perfeição. Eles teriam saído do *Kairiku* (terra da pedra, alguns afirmam que esse lugar é o rio Ituxi em Rondônia) ou das proximidades do mar e deveriam chegar ao *Iputuxity*. Essas são terras originárias, sagradas, nas quais todos e todas as coisas são imortais. Os Apurinã também afirmam terem iniciado essa jornada juntamente com o povo Kaxarari, pertencente à família Pano. Schiel diz que alguns Apurinã garantem compreender a língua Kaxarari, como uma prova de que teriam saído juntos nessa migração mítica originária. Nas narrativas, os Apurinã afirmam que iniciaram a marcha seguindo outro povo, os *Otsamanery*, que teriam completado a viagem até *Iputuxity*, enquanto os Apurinã e os Kaxarari teriam ficado na terra do meio, a terra na qual as coisas definham e morrem (SCHIEL, 2004, p. 56, 57, 62, 85).

Frequentemente se afirma que o pajé tem outra família no mundo dos animais e que ele passa grande parte do seu tempo lá.

Das palavras conclusivas

De forma conclusiva, podemos dizer que as políticas afirmativas estão diretamente relacionadas com a identidade Apurinã. A possibilidade de captação de recursos governamentais e não-governamentais acionam a identidade do povo Apurinã. Além, é claro, do fato de que muitos indígenas são funcionários do Estado, trabalhando na Funai, na Funasa (como agentes de saúde indígena) e na rede educacional (como professores indígenas).

A valorização da identidade Apurinã pode ser observada pontualmente na recuperação da história grupal, na valorização de aspectos da cultura e na recuperação de conhecimentos tradicionais. Dessa forma, é possível afirmar que a língua Apurinã, bem como alguns aspectos culturais, passa por um processo de revitalização. Há um constante interesse das lideranças (*kiumanety*) indígenas de que as gerações mais novas aprendam e mantenham a língua Apurinã, bem como práticas tradicionais de sua cultura que também servem como demarcadores de fronteiras étnicas, por exemplo, o Xingané (dança indígena)¹⁸ e a revalorização da pajelança ou xamanismo e da figura do pajé/xamã (*meêty*). Dessa forma, a revitalização da língua e da cultura Apurinã é reposicionada como uma forma de conseguir vantagens dentro do contexto social brasileiro. É necessário reafirmar a identidade indígena para conseguir e manter benefícios, como a demarcação das terras, por exemplo. Assim, a revitalização da língua e a revitalização de aspectos culturais, acionados identitariamente,

¹⁸ A festa tradicional Apurinã é referida na língua Apurinã como *Pupÿkary Kyynyry*. É conhecida regionalmente como Xingané. Parece que a palavra provem do Apurinã *xikane* que significa cantar e é utilizada regionalmente por indígenas e não-indígenas. *Xikane* também é o substantivo para a ave tucano, talvez fazendo referência ao canto dos tucanos no final da tarde.

contribuem para o processo de reorganização social do povo Apurinã.

Das referências

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. Lisboa: Edições 70, São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras (1969). In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (org.). *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 187-227.

CIMI. <<http://www.cimi.org.br>>.

COMIN. <<http://www.cpiacre.org.br>>.

COSTA, Luiz Antonio. *As Faces do Jaguar: Parentesco, história e mitologia entre os Kanamari da Amazônia Ocidental*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: Mito, história, etnicidade*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HOBSBAWM, Eric. Etnia e nacionalismo na Europa de hoje. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 271-282.

ISA. <<http://pib.socioambiental.org>>.

KROEMER, Gunter. *Cuxiuara, o Purus dos indígenas: Ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do Médio Purus*. São Paulo: Loyola, 1985.

LINK, Rogério Sávio. *Tsurá e o povo escolhido: Uma reflexão a partir do cotidiano Apurinã*. In: XIV Seminário Internacional do Programa de Diálogo Norte-Sul, 2010, São Leopoldo. Vida

Cotidiana: Lugar de intercâmbio ou de nova colonização entre o Norte e o Sul. São Leopoldo: Faculdades EST, 2010. p. 88-92.

SASS, Walter. Relatório da Festa de Fortalecimento Cultural do Povo Apurinã (Pupyngare). 20 a 24 de setembro de 2006. Arquivo do COMIN.

SCHIEL, Juliana. *Tronco Velho*: Histórias Apurinã. Tese de doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

OS INDÍGENA E AS MISSÕES JESUÍTICAS DO ALTO AMAZONAS

Fernanda Giroto¹

O presente estudo busca, através da utilização de relatos de membros da Companhia de Jesus, observar como se deram alguns dos contatos estabelecidos entre missionários e indígenas na Missão de Maynas no Alto Amazonas, durante os séculos XVII e XVIII. Pretendemos aqui, acompanhando a grande renovação operada nos estudos sobre as missões, pensar os indígenas como atores conscientes de sua atuação, como sujeitos históricos que contribuíram ativamente para este processo. Desta forma, o que apresentaremos são indígenas que negociam em favor de seus próprios interesses, sejam eles econômicos, religiosos, ou outros.

Os europeus foram responsáveis pela elaboração de um ponto de vista negativo e preconceituoso sobre as populações americanas, pelo qual percebiam a América como ocupada por criaturas que estariam numa condição liminar entre animais e seres humanos, e, acima de tudo, intelectualmente inferiores. Conforme Restall, estas impressões: “os caracterizavam como menos que totalmente humanos, por lhes faltarem os atributos das culturas e comunidades humanas” (2006, p. 168). Este ponto de vista eurocêntrico continua sendo reproduzido e, ainda hoje, influencia a opinião de muitos estudiosos, mas principalmente aquela que provém do senso comum.

Este mesmo autor denomina, ainda, estes pontos de vista como “mitos”, ou seja, algo que não ocorreu mas que continua sendo reproduzido e tido como uma espécie de verdade. Nos casos

¹ Mestranda em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e bolsista CNPq.

que estudaremos, dois dos sete propostos por ele nos são de grande valia. O mito da desolação nativa é o primeiro, que propõe que os nativos assistiram apáticos à destruição de sua cultura e perderam seus territórios sem qualquer tipo de reação. A este aspecto se une a ideia atribuída aos indígenas de ingenuidade extremada, que beira a ignorância. O segundo mito refere-se à superioridade ocidental. Em outras palavras, uma superioridade natural, no que tange o caráter intelectual e moral, que na verdade, nunca existiu.

Nem todos estes mitos, criados durante os primeiros contatos e reproduzidos posteriormente, foram revistos atualmente. Nos relatos da época é comum encontrar descrições que, como nas fontes aqui utilizadas, continham adjetivos inferiorizantes para expor as características dos indígenas. Embora tenhamos que considerar que estas palavras devem ser pensadas num outro contexto de comunicação que não o atual, ainda assim elas são muito expressivas, como por exemplo: bárbaros, infieis, toscos, ou outros. É o que podemos notar, por exemplo, no Informe de 1661 do Pe. Figueroa, um missionário no Alto Amazonas em 1661,

... bautizarlos con mucho trabajo, por la incomodidad de los caminos y puestos donde están, y mucho más por la barbaridad é ignorancia de los indios, su gran rudeza y tosquedad, que se halla principalmente en los viejos; se cansa y quiebra el Padre la cabeça, como sí pusiera todo su conato en querer darse á entender y catequizar un tronco (FIGUEROA [1661], 1986, p. 252)

Figueroa é, junto com outros companheiros seus de Ordem, agente de uma série de iniciativas que queriam “civilizar” e catequizar os nativos. A “conquista espiritual” contudo, era apenas uma das facetas deste encontro. Numa perspectiva hoje não mais aceita pela maior parte dos especialistas, estes contatos se resolviam pela progressiva “aculturação” dos nativos diante da sociedade europeia. A superioridade “técnica” das armas era apenas uma das chaves para compreender a “destruição” das culturas indígenas denunciadas por diversos cronistas, dos quais Bartolomeu de las Casas seria o maior expoente. Por trás disto, estava na verdade uma concepção fortemente preconceituosa

acerca da “fragilidade” das culturas americanas, submetidas a forças tremendas que não podiam controlar. O que estas populações nos apontam é exatamente o contrário: as diversas culturas existentes na América demonstraram uma plasticidade tamanha que lhes permitiu se resignificar sem desaparecer.

Conforme assinalam Poutignat e Streiff a cultura não deve ser tratada como estática ou livre de influências externas:

Somos levados a imaginar cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo, essencialmente, reagindo a fatores ecológicos locais, ao longo de uma história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos. Esta história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos legitimamente isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha. (1988, p. 190)

O que estes autores trazem à tona é que os grupos humanos são portadores de determinadas características culturais. Porém, podem adotar traços de outros grupos sem deixar de perceberem-se e de serem percebidos como distintivos. Em outras palavras, o que determina a identidade cultural de um determinado grupo humano não são, necessariamente, as práticas culturais cotidianas, mas o grau de identificação do sujeito para com o grupo e vice versa². Desta forma, adotar outra língua ou outra religião, por exemplo, pode não alterar o grau de pertencimento do sujeito no grupo.

² O termo mais comumente utilizado para designar grupos de pessoas que se identificam entre si como portadores de uma identidade em comum é “grupo étnico”. Para definir um determinado grupo étnico, podem ser utilizados diversos critérios. Conforme Poutignat & Streiff (1998) nos apontam, os principais critérios são: perpetuar-se biologicamente de modo amplo; caso compartilhar valores culturais fundamentais; constituir um campo de comunicação e de interação; possuir um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros grupos como parte integrante de uma categoria diferenciável de outras categorias (corrigir o assinalado). Além disso, é importante perceber que um grupo étnico só pode existir no contato com outro grupo étnico, ou seja, a manutenção da fronteira é feita através do contato com o outro, daí a importância das interações interétnicas.

Partindo desta perspectiva, devemos perceber os indígenas como sujeitos que podem ter, em muitas circunstâncias, desejado o contato com indivíduos de diferentes etnias³, inclusive com os europeus, com o intuito de atualizar suas práticas simbólicas, econômicas e culturais. No caso dos contatos entre americanos e europeus, por exemplo, deve-se considerar que não teria ocorrido um processo de “aculturação”, mas uma criativa absorção e reinterpretação da cultura material, instituições e idéias que entraram em interação⁴.

As investigações dos estudiosos sobre as populações da Amazônia nos mostram que: “las sociedades de las Tierras Bajas nunca se encontraron en un “estado natural de su cultura”. No son sociedades frías que congelan la historia en una orden inmutable, ni son unidades aisladas y autárquicas” (BOCCARA, 2009, p. 08). Como outros grupos étnicos, estas sociedades estiveram e estão sujeitas a transformações, adaptações e negociações. As sociedades ameríndias possuem formas complexas de manifestar sua cultura e seu universo cognitivo, ou seja, não vivem isoladas das influências de outros povos ou mantêm imutavelmente as mesmas características desde seu surgimento como grupo. Em outras palavras, nenhuma cultura existe em “estado puro”, idêntica desde sempre; a cultura está sempre sujeita a processos de construção, desconstrução e reconstrução.

Farris (1998) e Alberro (1998) propõem que a assimilação de aspectos culturais, nos contatos entre a Europa e a América, não foi algo unilateral, ou seja, não se deu somente por parte dos indivíduos supostamente dominados pelos dominantes. Esta perspectiva aponta que o contato teve contribuição decisiva também sobre os europeus que estiveram em território americano e

³ A diversidade étnica na América é fato. Desta forma, é preciso atenção para não generalizar os grupos americanos como portadores dos mesmos hábitos culturais, religiosos, econômicos e etc.

⁴ Sobre isso ver Boccara, 2005.

que existe uma grande dificuldade em pensar na apropriação e na adaptação de hábitos de outras culturas como uma via de mão dupla, onde todos os envolvidos são profundamente influenciados.

Também em apoio à nossa proposta de reflexão, os escritos de John Manuel Monteiro (1999) afirmam que “o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio na historiografia mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens” (p. 239), que degradam o indivíduo e ignoram a profundidade das relações étnicas e interétnicas. Além disso, pensando na complexidade e profundidade das questões étnicas vale salientar que as diferenças culturais continuarão existindo mesmo com o contato, com a interação e com a mobilidade dos grupos, portanto, todo material humano é mutável e está sujeito a reelaborações⁵.

Outro autor que contribuiu fortemente para a renovação dos estudos sobre a forma como grupos de diferentes culturas gerenciam seus contatos foi Frederick Barth. Ele afirma que os grupos étnicos possuem características próprias comuns entre os membros que os integram. Entretanto, isso não significa que eles não se comuniquem ou que não troquem informações com outros grupos. Este contato gera uma interação que influencia nos modos de vida, provocando mudanças que são baseadas neste contato com outras culturas. Os fatores que geram o sentimento de pertencimento a determinada etnia não são estáticos e imutáveis e, por isso, não devem ser tratados como rígidos ou inflexíveis. Mesmo porque, os integrantes de um grupo só se reconhecem como portadores de uma identidade comum no contato com o diferente, mesmo que exista a tendência de que as diferenças sejam reduzidas pela interação.

Desta forma, a maleabilidade das fronteiras étnicas não deve ser percebida como um fator negativo na transformação e

⁵ Sobre este tema ver Poutignat & Streiff, 1998.

reinterpretação da cultura, pois esta obedece aos interesses de cada grupo:

Aqueles para quem a etnicidade – a afirmação contestatória da identidade – é considerada apenas um meio para obter determinados fins devem recordar que toda a ação humana é motivada por algum tipo de interesse específico. Todavia, o interesse não implica obrigatoriamente motivações espúrias. Podem-se mobilizar recursos de alguma maneira existem e não necessariamente estão sendo inventados naquele momento. A manipulação da identidade étnica não inclui obrigatoriamente a mentira ou a falsificação, embora indubitavelmente possa ser um recurso para a ação. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 55)

Em outras palavras, adotar traços, ou mesmo negociar e estabelecer relações, ou ainda adotar instituições e hábitos de outros povos não deve ser considerado como necessariamente uma atitude negativa. Estes processos seriam parte de uma dinâmica em que as fronteiras étnicas podem estender-se ou contrair-se conforme a pertinência da situação. Questões desta natureza não devem deixar de orientar a pesquisa e a reflexão sobre a história do contato entre ocidentais e indígenas a partir da Idade Moderna.

Nas situações que apresentaremos, há uma considerável dificuldade de identificar este dinamismo das fronteiras e a manipulação da identidade como forma de promover interesses. Isso se dá pelo fato de os registros utilizados aqui como fonte de pesquisa possuírem um ponto de vista fortemente eurocêntrico. Efetivamente, o lugar de onde se escreve está diretamente ligado à forma como se escreve, o que determinará não só o discurso desenvolvido, mas as informações que serão destacadas e as que serão ocultadas (CERTEAU, 1982).

Trataremos do período que a historiografia denomina de colonial. Mais especificamente, apresentaremos experiências gestadas em meados dos séculos XVII e início do XVIII. Desta forma, pretendemos apresentar situações que permitam explorar o ambiente de conquista e colonização da América sem perder de

vista a atuação tanto de europeus quanto de americanos, durante os contatos e negociações estabelecidos entre estes personagens.

Vale salientar que não podemos – nem pretendemos – ignorar os reveses que atingiram os indígenas no impacto do seu encontro com o Ocidente, portanto, entre culturas tão distintas. Porém, é importante ter em vista que, se o contato deu-se de forma muito violenta, isso não significa que tenha existido uma cultura mais ou menos complexa do que outra. Em outras palavras, não nos cabe julgar qual cultura é melhor ou pior, mas tornar visível a complexidade, profundidade e diversidade que tal situação apresenta, tanto do lado europeu, quanto do lado americano.

Aventamos que esta dinâmica possa ter mesmo ocasionado situações de etnogênese, pelo que este é um conceito imprescindível em nossa reflexão. Etnogênese refere-se ao processo social que diversos grupos étnicos protagonizaram. Compreendemos assim, que o conceito deve ser interpretado como um processo histórico constante. A definição apresentada por Bartolomé (2006) pode explicar melhor o ponto de vista que assumimos ao empregar este termos:

A etnogênese, ou melhor, as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. (p. 40)

Não devemos perder de vista, portanto, que este é um processo de configuração e estruturação da diversidade cultural das sociedades humanas que está presente nessas relações há milênios e permanecem projetando-se até o presente momento.

Esses processos podem ser identificados em algumas crônicas coloniais, de modo que nos levam a refletir sobre a dinâmica colonial, sobre a ocupação do território americanos durante este período e, também, sobre as relações estabelecidas entre as pessoas que circulavam nestes território.

A própria fundação das Missões de Maynas pode ser pensada como consequência da forte atuação indígena. A partir de 1536 algumas pequenas cidades foram fundadas por espanhóis no espaço amazônico, mais especificamente entre os rios Marañón e Huallaga. Essas cidades correspondiam à lógica colonial que visava ocupar territórios em busca de riqueza (metais preciosos) e expandir seus domínios. Entretanto, as rebeliões indígenas contra essa ocupação e exploração se tornavam cada vez mais fortes a ponto de fazer com que diversas dessas cidades fossem abandonadas pelos colonos que estavam cada vez mais inseguros. A exploração das mão-de-obra indígena nas *encomendas* foi o principal motivo das revoltas. Fundação e abandono de cidades, bem como revoltas e acordos, apresamentos e fugas, foram se mesclando nas relações entre colonos e indígenas durante este período.

A partir da década de 1590, em função da diminuição de indígenas para trabalhar na exploração das minas encontradas na região, as *correrias* passam a ser praticadas com mais recorrência. No ano de 1616 o contato com indígenas que acordaram amistosamente acompanhar os espanhóis gerou a iniciativa de Dom Diego de Vaca de la Vega fundar uma nova cidade: San Francisco de Borja. Nesta vila, não foi diferente: os indígenas foram repartidos entre os membros da expedição e foram colocados a trabalhar em busca de ouro. Entretanto, no ano de 1635 ocorreu uma rebelião na qual muitos espanhóis foram mortos, comprometendo a permanência destes.

Desta forma, foi solicitado o envio de membros da Companhia de Jesus para tentar apaziguar estes indígenas. Outras ordens já haviam tentado desenvolver alguns trabalhos de conversão na região, porém sem sucesso, principalmente pela falta de interesse dos espanhóis instalados nas cidades. Em outras palavras, não havia interesse dos colonos em converter os índios visto que assim não trabalhariam nas *encomiendas*. Porém, a situação naquele momento era diferente e com a intenção de instalar uma “*buena cristiandad*” para tentar conter as revoltas

indígenas dois jesuítas foram enviados para iniciar os trabalhos: Gaspar de Cujia e Lucas de la Cueva.

Desde meados de 1636 até 1767 – com a expulsão dos jesuítas – as Missões de Maynas se desenvolveram continuamente na região do Alto Amazonas. Durante este tempo houve uma série de dificuldades, devido principalmente a sua localização: a fronteira entre as Coroas ibéricas. Além disso, houveram outras questões que dificultaram seu desenvolvimento como por exemplo a dificuldade de transitar em meio a selva húmida, ao despreparo dos missionários para atuar em uma região de clima tão diferente do conhecido por eles, bem como para trabalhar com tão numerosas e diversas etnias sendo os religiosos em tão pequeno número, a dificuldade em catequisar com o auxílio de escoltas militares – pois a relação entre soldados e indígenas sempre foi tensa –, entre outras.

Podemos exemplificar essa complexidade e diversidade cultural presente nas comunidades do Alto Amazonas através do relato de um missionário. Ele que não esteve atuando entre essas nações, mas que encantado com as notícias que lhe chegaram sobre as obras de seus companheiros descreveu:

La dificultad de las lenguas, que ha sido siempre en todas las naciones de gentiles uno de los mayores estorbos a su conversión, se descubrió desde luego y se tuvo casi por insuperable en la misión de los Mainas, por ser muchas y diversas las lenguas que abarca en su distrito, ceñido á la jurisdicción de Borja. No será fácil señalar otra misión que, en naciones tan poco numerosas, haya puesto en precisión á los misioneros de aprender tantas léguas como ésta de que tratamos. (CHANTRE Y HERRERA [1637 – 1767], 1901, p. 90)

Ainda sobre as línguas nativas amazônicas:

Distinguen nombres y pronombres, con sus números, géneros, declinaciones y casos. Tienen sus conjunciones, adverbios y posposiciones en vez de preposiciones, como se usa en la lengua vascongada, y vemos varias veces en la latina. Los verbos se conjugan de un modo regular y tienen sus tempos: presente,

pretérito y futuro. Em suma, se observa una construcción cabal de la misma manera que observar se puede en otras lenguas cultas. (CHANTRE Y HERRERA [1637 – 1767], 1901, p. 92)

Nestes trechos em que exalta o trabalho de tradução de idiomas ameríndios, feito pelos jesuítas na região, ele acaba por descrever a complexidade do sistema de comunicação existente. Outras crônicas, como a de Samuel Fritz (1691) nos mostram que os nativos trocavam informações e praticavam o comércio de forma bastante dinâmica. Somadas estas informações podemos afirmar que a complexidade das formas de comunicação era tamanha que não era um problema para estes indivíduos se comunicarem mesmo entre etnias diferentes. Enquanto isso, para os missionários era praticamente inconcebível assimilar tantos idiomas.

Lembremos que os documentos aqui utilizados são fruto da presença, atuação e repercussão das notícias advindas de alguns inacianos que tiveram contatos com documentos daqueles que atuaram na região ou dos próprios atuantes. Desta forma, o discurso utilizado nas fontes são eurocêntricos baseados na perspectiva de religiosos que descreviam os americanos a partir da experiência missional. Entretanto,

Na perspectiva aqui adotada, apontar a origem histórica das categorias apresentadas nas fontes não significa que elas só possam transmitir um discurso ocidental. Se formos capazes de coloca-las em seu contexto de produção, definindo o lugar dos atores, seus interesses e conflitos, os textos nos dirão sobre a “originalidade” irremediavelmente perdida e impossível de reconstituir, mas sobre o processo do encontro que é a matéria que aqui nos interessa. (...) O conjunto das fontes deve, pois, ser tratado como uma narrativa na qual se depositam inúmeras vozes, em contraponto ou em uníssono, e em diferentes tempos. Nesse sentido, também a voz do indígena se apresenta como interlocutora. (MONTEIRO, 2006, p. 13)

Em outras palavras, é possível que através de relatos destes missionários consigamos identificar a atuação e os anseios dos indígenas. Ainda que o discurso utilizado e as formas de narrativa

sejam ocidentais ao descrever os acontecimentos os autores permitem-nos perceber outras vozes, que por sua vez não podem controlar. Certeau (1982) chamou isso de lapsos do discurso pois mesmo as ausências podem nos apontar evidências importantes que se pensadas em seu contexto, muito tem a nos revelar.

Os relatos nos apontam diversas situações em que os indígenas estão atuando. Um exemplo disso pode ser percebido quando os padres narram que os próprios nativos procuram ou abandonam a missão.

Van saliendo poco á poco, vnos aora, otros despues, y tambien se van y se vienen, porque no ay modo de apretarlos más para retenerlos en su poblacion. Lo principal es no tener sacerdote proprio en su pueblo que los doctrine y mantenga. (FIGUEROA [1661], 1986, p. 219)

Este pequeno trecho pode nos apontar uma série de questões que só fazem sentido se analisadas em seu contexto. O que o padre descreve é que era difícil manter os indígenas seguindo os preceitos cristãos vivendo dentro da missão. Figueroa quer justificar aos seus superiores porque é preciso enviar mais padres para a região: porque os indígenas são inconstantes e precisam ser vigiados. Entretanto, por trás deste discurso eurocêntrico e inferiorizante, podemos perceber algo além: os índios entram e saem da missão conforme lhes convém. Cabe lembrar que a região possui uma realidade de violência e de constante ameaça de apresamento. Dentro da missão eles não podem ser presos pelos colonos. Com isso, podemos perceber que os indígenas podem estar dentro da redução para ficarem mais seguros e quando não há padres para garantir-lhes seu resguardo, eles a abandonam e procuram outros lugares. Estar ou não estar vivendo dentro da missão pode não significar somente que eles querem ou não ser cristãos, pois tal fato pode estar sendo induzido por uma outros fatores além dos espirituais ou morais.

Outro exemplo dessa situação pode ser encontrado neste relato:

Los caumaris, antes enemigos, espantados com el estruendo de las escopetas, prometieron de ser de allí en adelante nuestros amigos, y de allí á pocos dias vinieron dos dellos espontâneamente á verme, diciendo que otros muchos hubieron venido, á no estar crecido Tepuetini, que es un riacho que deságua em Uerarí y es puerta para entrar a sus tierras. Lo mismo hicieron los Ticunas, que viven monte adentro (...) (FRITZ [1691], 1997, p. 119)

A crônica deste missionários é posterior a de Figueroa. Fritz foi um missionário de grande prestígio tanto por parte da Companhia de Jesus, pois atuou de forma muito dinâmica, tendo fundado mais de quarenta reduções. Também o foi por parte dos indígenas, por seu caráter carismático e por haver se preocupado especialmente com as incursões portuguesas na região. Em função disso, é comum que em seu diário fossem narrados episódios em que os indígenas pediam para estar nas missões em que ele atuava ou ainda, momentos em que os convertidos imploravam para que ele não os deixassem⁶. Lembremos que pela pequena quantidade de religiosos os padres transitavam entre os povoados, diferentemente do que aconteceu nas missões do Paraguai por exemplo, onde ele permanecia de maneira mais constante a disposição e a serviço dos novos cristãos. O trecho do diário de Fritz reforça o que afirmávamos anteriormente, isto é: as intensões dos indígenas podem ser os mais variados, podendo eles desta forma, estarem utilizando-se das situações em prol de seus interesses. Neste caso, estar na missão vigiado pelo padre é uma forma de não ser preso e escravizados pelos descimentos ou pelas correrias.

Vale salientar ainda, que este pode não ser o único fator que influenciou estes sujeitos a procurar a conversão. A curiosidade e a

⁶ Também na crônica de Figueroa estes episódios são narrados com recorrência: “En otra ocasion que sospecharon que queria los Padres desamparar su tierra, quíça porque llegó á su noticia la primera vez que la santa obediencia trató de llamarnos, salieron de su pueblo los caciques más principales, y caminando diez o doce dias de rio arriba, vinieron á la Ciudad á pedir com lágrimas y apretadas razones, que no los dejassen; que atendiessen les avian hecho dueños de sus tierras; que éramos sus Padres” (FIGUEROA [1661], 1986, p. 180).

busca por apropriarem-se de um aparato simbólico que lhes parecia forte e eficiente, como a magia dos padres, também devem ser considerados. Ainda devemos lembrar que a possibilidade de adquirir produtos de seu interesse também tinham influências sobre seu atos, como a aquisição de facas e outros objetos de metal, por exemplo.

Não pretendemos perder de vista também as intenções de quem escreve estas crônicas. Isso porque, como nos lembra Estenssoro (1999) muitas vezes os padres descreviam mais as dificuldades encontradas do que os sucessos. Isso servia tanto para reforçar a necessidade dos trabalhos catequéticos, quanto permitia manter os indígenas na dinâmica colonial, mas de forma que não se tornassem vassalos do rei. Ou seja, seu estatuto social continuaria sendo inferior ao dos europeus aos olhos da Coroa. Esta forma de expor os acontecimentos traz à tona uma série de situações que vem enriquecer o trabalho do pesquisador, de forma que os erros, os problemas, as tensões, os anseios e outros fatores, estão contidos nestas narrativas e nos permitem conhecer uma várias informações que muitas vezes não estão evidentes a partir dos documentos.

De modo geral, podemos perceber que utilizar fontes coloniais é um caminho bastante rico para a pesquisa. Além disso, elas nos permitem responder às questões de que a historiografia atual se preocupa, revisando conceitos e reformulando olhares que, muitas vezes, podem ser considerados equivocados. Diferentemente do que se acreditou por muito tempo, novas perguntas podem trazer à tona evidências de que os indígenas foram atores ativos no processo posto em movimento quando a Europa e a América entraram em contato.

Referências bibliográficas

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As Etnogêneses: Velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Rio de Janeiro: *Mana*, vol.12 no 1, 2006.

BOCCARA, Guillaume. Antropologia diacrônica. Dinâmicas culturais, processos históricos, y poder político. *Revista Novo Mundo Mundos Nuevos*, [En línea], BAC – Biblioteca de Autores del Centro, Boccara, Guillaume, Puesto en línea el 14 février 2005. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index589.html>. Acesso em: maio de 2010.

BOCCARA, Guillaume. Etnogénesis mapuche: resistência y restructuración entre los indígenas del centro-sur de Chile (siglos XVI-XVIII). *The Hispanic American Historical Review* 79.3, August 1999.

CERTEAU, Michel. *A Escrita da história*; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1982.

CHANTRE Y HERRERA, José. *História de las misiones de la Compañía de Jesús*. Madri: Avrial, 1901.

FIGUEROA, Francisco. Informe de las misiones del Marañon, Gran Pará e río de las Amazonas [1661]. In: FIGUEROA, Francisco de; ACUÑA, Christóbal de. et. al. *Informes de Jesuitas en el Amazonas*, Monumenta Amazónica. Iquitos: CETA, 1986.

FRITZ, Samuel. *Diário del Padre Fritz*. Edición de Hernán Rodriguez Castelo, Quito, 1997.

MONTEIRO, Paula. *Deus na aldeia: missionaries, índios e medição cultural*. São Paulo: Globo, 2006.

NEGRO, Sandra; MARZAL, Manuel M. S. J. (Coord). *Un reino en la frontera. Las misiones jesuítas en la América colonial*. Quito: Abya-Yala, 1999.

NOVAES, Adauto (org.). *A outra Margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PEDRO, Juliana de Castro. *Embates pela memória: narrativas de descoberta nos escritos coloniais da Amazônia ibérica*. 2006. Dissertação de Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [2006].

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas Fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

RESTAL, Matthew. *Sete Mitos da Conquista Espanhola*. RJ: Civilização Brasileira, 2006.

RODRÍGUEZ, Manuel. *El Marañón y Amazonas*, Historia de los descubrimientos, entradas y reducción de naciones, trabajos malogrados de algunos conquistadores y dichosos de otros, así temporales, como espirituales, en las dilatadas montañas y mayores ríos de América, escrita por el padre Manuel Rodríguez, de la Compañía de Jesús, procurador general de las provincias de Indias en la corte de Madrid. Madrid: Impr. de Antonio González de Reyes, 1684.

OS TEXTOS JESUÍTICOS E AS REPRESENTAÇÕES DOS ÍNDIOS “PAMPAS E SERRANOS” (SÉCULO XVIII)

Camila Margarisi de Almeida¹

Ismael Calvi Silveira²

Juliana Aparecida Camilo da Silva³

Resumo: No século XVIII a Companhia de Jesus esteve envolvida em inúmeras iniciativas de viagens e na abertura de frentes de missão na região da pampa – patagônia, como parte do processo de expansão das fronteiras coloniais estimulada pela política em curso. Destas experiências concretas os padres jesuítas deixaram um enorme acervo documental. Entre os textos daí resultantes, analisaremos um diário, parte de uma carta ânua e uma crônica. Assim, avaliaremos tais testemunhos e suas representações dos índios “pampas e serranos”, para ponderarmos sobre sua qualidade de portadores de informações acerca das populações nativas americanas.

Palavras – chave: escrita jesuítica, populações indígenas, representação.

Introdução

A escrita jesuítica possui grande importância para o conhecimento das populações nativas americanas. Os jesuítas constituíram uma enorme massa documental durante os séculos que estiveram no Novo Mundo, como por exemplo: memoriais, informes, instruções, cartas, diários, mapas, sermões, catecismos, dicionários, gramáticas, crônicas, histórias, entre outros. Esta

¹ Graduanda do Curso de História da Unisinos bolsista (UNIBIC-UNISINOS) Orientadora Prof. Dr. Maria Cristina Bohn Martins. camila.margarisi@hotmail.com.

² Graduando do Curso de História da Unisinos bolsista (PIBIC-CNPQ) Orientador Prof. Dr. Maria Cristina Bohn Martins. amangaer@gmail.com.

³ Graduando do Curso de História da Unisinos bolsista (PROBIC-FAPERGS). Orientadora Prof. Dr. Maria Cristina Bohn Martins. julicamilo07@hotmail.com.

documentação ganha maior significância quando trata de áreas mais marginais e que constituíram “fronteiras”, uma vez que nelas a presença colonial era escassa, assim como eram insuficientes os informes sobre seus habitantes. Este é o caso da região da pampa – patagônia onde os padres jesuítas estiveram envolvidos em inúmeros empreendimentos, inclusive como parte dos projetos coloniais propostos pelas reformas borbônicas⁴.

Destacaremos três documentos o *Diario del Viaje ao Rio del Sauce[Negro]* (1748) de José Cardiel, a Carta Ânua *de la Provincia del Paraguay año 1735 – 1743* do padre Pedro Lozano e a Crônica do Padre José Sanchez Labrador *El Paraguay Católico. Los Indios pampas, pehuenches y patagones*, escrita em 1772. Consideraremos estes textos indagando-os sobre as suas qualidades de portadores de informações sobre os índios “pampas e serranos”, uma generalização geográfica para denominar as várias parcialidades indígenas que habitavam esta região austral. Assim sendo, é importante ressaltarmos que a presente análise não busca encontrar os “índios do passado” nestas obras. De fato, diferentemente do que esperava uma história positivista, que compreendia o documento como uma mera transparência da realidade, um reflexo do real, estamos atentos às mediações entre o historiador e seu objeto. De tal modo, não consideramos estes textos como espelhos dos eventos que relatam, mas os percebemos como outros acontecimentos que devem ser alvo de interpretações.

⁴ As Reformas Bourbonicas foram medidas administrativas e econômicas do sistema colonial espanhol visando “modernizá-lo”, fortalecer a monarquia e o controle da metrópole sobre seus territórios no Novo Mundo. Elas tinham a intenção de recuperar o poder do Estado espanhol por meio de uma exploração mais racional e eficiente de suas colônias, buscando, inclusive, reconquistar o espaço perdido para os *criollos* na América. As reformas foram feitas no reinado de Carlos III (1759-1788), um “déspota esclarecido”, precipitadas pela necessidade de fortalecer o império hispano-americano frente à Grã-Bretanha, depois de revelada a crescente debilidade espanhola na Guerra dos Sete Anos.

Diante disto, podemos nos perguntar: Até que ponto estes textos podem portar informações ponderáveis sobre os indígenas? Ou ainda: São eles um conjunto de reflexos eurocêntricos? Por isso, nosso exame considerará o processo de construção destes discursos. Desta forma, nos aproximamos dos conceitos da Nova História Cultural em sua preocupação pela própria história dos textos.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Dai, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER: 1990, p. 17)

Aqui usaremos para a compreensão de tais escritos o conceito de representação de Chartier para quem eles são “[...] esquemas intelectuais que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço decifrado.” (CHARTIER: 1990, p. 17). Partindo desta proposta, buscaremos primeiramente compreender as imagens que os jesuítas criam dos nativos; para posteriormente avaliarmos sua propriedade de construtores de dados acerca das populações indígenas.

A Companhia de Jesus e o século XVIII

Sabemos que a Companhia de Jesus esteve presente no território americano desde o século XVI⁵. Na América do Sul, eles estenderam sua atividade missionária sobre áreas do Paraguai, Argentina, Chile e Bolívia. Em meados da década de 1580, seus padres se apresentavam no Paraguai e em Tucumán, dando início a um trabalho que teve conseqüências múltiplas de acordo com os grupos acometidos.

Depois de vários anos trabalhando em “missões volantes”, passam, a partir de 1610-1611, a formar as celebradas “reduções” de guaranis que chegaram a ser um grupo de 30 “*pueblos*” de índios cristãos, com uma disposição urbana que seguia o que era recomendado nas *Leyes de Índias*. A presença jesuítica foi marcante, também nas cidades, onde se dedicaram ao ensino, bem como em zonas cujo controle espanhol era impreciso, nas já mencionadas regiões fronteiriças⁶, muitas vezes conflituosas, como a campanha buenairense que é estudada neste trabalho.

Nesta área, nos anos centrais do século XVIII foi empreendido um conjunto de missões⁷ e viagens que oportunizaram os documentos que aqui estudamos. Cabe ressaltar

⁵Anteriormente aos jesuítas outras ordens já haviam chegado a território americano. Os franciscanos estavam presentes desde 1505. Entre elas, a dos dominicanos desde 1509 e os agostinianos desde 1533.

⁶A fronteira pode ser ecológica, cultural, administrativa ou política. Ela pode ser entendida como limites a difundir, como espaços desconhecidos e até perigosos, ou como frentes inimigas, por exemplo. Pode ainda gerar conflitos e disputas de ordens diversas, marcando não apenas divisões, mas inclusive territorialidades diferenciadas.

⁷As missões austrais fundadas pela Companhia de Jesus na Pampa Argentina foram a número de três. A primeira foi *Nuestra Señora de la Concepción* e foi um povoado de índios pampas; a segunda missão de *Nuestra Señora del Pilar del Volcán* (1746) foi fundada no intuito de tentar reduzir os índios serranos, *Madre de los Desamparados* (1750), que não resistiu muito às incursões indígenas e encontrou seu término ainda no mesmo ano.

que nesse período é notável a expansão ativa da Companhia de Jesus; suas iniciativas⁸ foram tão importantes que este século pode ser considerado o “século dos jesuítas” (BARCELOS, 2006). Este é o século em que se afirma uma nova epistemologia, que valorizará a razão e o saber, acreditando que elas conduzem ao progresso. Os jesuítas participam do esforço de ampliar o conhecimento e registram este trabalho.

Para eles, a escrita sempre foi encarada de uma maneira muito importante⁹. Escrever não era apenas uma maneira de fazer memória sobre um trabalho evangélico que logo assumiu caráter internacional, mas também de firmar a sua própria memória, as lembranças de quem eram e quais eram seus compromissos. Eles seriam aqueles “viajantes” que se deslocavam até as fronteiras e que “são eles próprios marcos de fronteira”. Eram a presença colonial nas áreas marginais que, na ocasião em especial, eram o centro da política borbônica para a expansão dos confins do império. A Companhia de Jesus fazia parte de uma rede internacional de informações, a partir da conexão de documento com documento era possível o conhecimento das áreas mais remotas do globo (DEL VALLE, 2009). Segundo Ivone Del Valle:

[...] Los jesuítas cumplían una importante función en la búsqueda de información: eran quien físicamente se encontraban allá, conviviendo con los indígenas y en un medio ambiente lleno de

⁸ Um aspecto importante referente à participação dos jesuítas nestas iniciativas alude à própria formação destes missionários. Muitos deles eram originários de famílias abastadas da Europa e seguiram o caminho do clero. Em grande parte a formação destes homens era heterogênea, com base teológica, mas, em muitos casos, com sólidos fundamentos de filosofia, matemática, astronomia, geografia, etc.

⁹ Desde seus primórdios a escrita era fundamental para a Companhia, pois ela era o meio de unificar os seus membros diante da forte dispersão da ordem. Gerador de múltiplos textos, Inácio de Loyola transferiu aos seus companheiros a consciência da distinção de diversos interlocutores e a elaboração criteriosa da escrita.

objetos “novedosos” y por lo tanto esperando su catalogacion [...] (2009, p. 52).

Há quem afirme que os jesuítas tenham participado de uma “ilustração católica” (DOMINGUES, 2002), onde era indispensável a conciliação de conhecimento científico e religião. Além disso, é nesta época que se reforça o cientificismo e que se enfatiza a investigação da natureza através da ciência. Portanto, além de uma expansão das fronteiras coloniais, os sítios periféricos (como o caso da pampa-patagônia) assumiram grande importância, pois os seus interiores delineavam os materiais para o estudo do natural e do primitivo.

Neste momento a constituição de um conhecimento autorizado deixa de estar tão vinculada aos jesuítas como estivera nos séculos anteriores, contudo eles ainda constituíam-se em fontes de primeira mão, através de seus relatos¹⁰. O cientificismo da nova epistemologia do XVIII se manifestou nas obras e no fazer dos missionários.

Para verificar esta situação, passamos a analisar os três documentos antes referidos.

José Sanchez Labrador: El Paraguay Católico. Los Indios pampas, pehuenches y patagones

Sanchez-Labrador¹¹ possui uma obra prolífica, que é exemplo de herança da combinação de religião, ciência e

¹⁰ Sabemos por exemplo que Charles Marie La Condamine contou com uma rede de apoio e mesmo com os conhecimentos acumulados pelos jesuítas em sua viagem pela Amazônia.

¹¹ José Sanchez Labrador nasceu em La Guardia, Toledo, em 19 de setembro de 1717. Ingressou na Companhia de Jesus em 1732 com 15 anos, já havendo cursado gramática e ciências humanas no colégio de Valladolid. Ele chega a Província do Paraguai em 1734 e estuda deste período até 1739 teologia e filosofia. Foi ordenado sacerdote em Córdoba em 1739. Por 12 anos atuou como missionário entre os índios guaranis. Em 1759 foi professor de Teologia em

geopolítica (Barcelos 2006). A bibliografia do padre é composta por uma imensa produção referente ao Paraguai Antigo. Seu trabalho principal está dividido em três sessões: Paraguai Natural (botânica, animais, terra, água, etc.), Paraguai Cultivado (agricultura, arboricultura, hortas etc.) e Paraguai Católico (etnografia), sendo que elas estão apresentadas em vinte volumes, dos quais sete estão perdidos e dois incompletos.

Nosso foco é relativo ao *Paraguay Católico. Los Indios pampas, pehuenches y patagones*, onde se descrevem as missões e os índios austrais. O texto foi constituído na Itália em 1772, após a expulsão dos jesuítas da América ocorrida em 1767. Devemos ponderar que o missionário compõe sua obra no exílio e recorre à memória e a escrita de outros colegas para constituí-la¹². A expulsão dos jesuítas implanta diferenças em relação a outros registros, produzidos em outros contextos. Esta literatura, ao mesmo tempo em que descreve o valor do trabalho da ordem e a injustiça cometida com sua expulsão, argumenta sobre a necessidade de continuar o que tinham sido obrigados a deixar.

Assunção. Em 1760 fundou a redução de Belém, perto da desembocadura de Ypané no Paraguai, com os índios Mbayá. Depois da expulsão dos jesuítas em 1767 foi morar na cidade de Ravena, na Itália. Faleceu em 10 de outubro de 1798. Sabemos por exemplo que Charles Marie La Condamine contou com uma rede de apoio e mesmo com os conhecimentos acumulados pelos jesuítas em sua viagem pela Amazônia.

¹¹ José Sanchez Labrador nasceu em La Guardia, Toledo, em 19 de setembro de 1717. Ingressou na Companhia de Jesus em 1732 com 15 anos, já havendo cursado gramática e ciências humanas no colégio de Valladolid. Ele chega a Província do Paraguai em 1734 e estuda deste período até 1739 teologia e filosofia. Foi ordenado sacerdote em Córdoba em 1739. Por 12 anos atuou como missionário entre os índios guaranis. Em 1759 foi professor de Teologia em Assunção. Em 1760 fundou a redução de Belém, perto da desembocadura de Ypané no Paraguai, com os índios.

¹² José Sanchez Labrador não esteve envolvido nas missões austrais fundadas pelos padres da Cia na pampa argentina. Para elaborar sua obra ele recorre a escrita de outros jesuítas.

Sanchez Labrador inicia o documento descrevendo as terras austrais em três sessões, de acordo com o clima e suas vantagens econômicas. São elas: a *Pampica* ou Pampa (terras planas de Buenos Aires, passando pela *Serrania do Volcan, Tandil e Cayru*), Patagônica (inicia na *Serrania do Volcan* e vai até o *Rio de los Sauces*) e *Magallanica* (inicia na terra Patagônica e vai até o Estreito de Magalhães). Em geral ele diz que essas terras são estéreis; porém, a região da Pampa serve de pasto para os animais e os arroios e rios oferecem água e frescor para os viajantes.

Além disto, na pampa abundam cavalos e éguas selvagens, que seriam, de acordo com o sacerdote, o principal ou mesmo o único meio de sustento das populações austrais. Devemos relativizar, porém, a correspondência que Sanchez-Labrador estabeleceu entre os recursos pecuários introduzidos pela colonização e a sobrevivência dos índios.

As terras patagônicas possuem muitos arroios, mas são estéreis de árvores, e, segundo o padre, havia indícios da existência de pedras preciosas na região. A última região, a *Magallanica*, seria a mais improdutiva de todas, pois carecia de árvores, água doce e pasto. Assim sendo, notamos que ele seguiu o modelo de outras crônicas coloniais, descrevendo tais terras de acordo com seu aproveitamento econômico.

No segundo momento, Sanchez-Labrador inicia a descrição etnológica da região austral. Ele fala, assim, que nas terras citadas acima existiam várias nações, que eram as seguintes: *Pampas*, *Puelches* ou *Serranos*, *Peguenches*, *Thuelchus*, ou *Patagones*; *Sanquelches*, *Muluches*, *Picunches* e *Vilimuluches*. Todas essas parcialidades foram reduzidas pelos espanhóis às denominações de *Pampas* e *Serranos*. Sanchez-Labrador, embora se refira às inúmeras particularidades indígenas, acabou afirmando que:

Peró despues que los Misioneros Jesuitas han conocido bien á estos índios, y averiguado su origen, no queda duda alguna de que es una misma Nacion com las otras, ó un agregado de muitos indivíduos de todas ellas. Son, pues, los *Pampas*, una junta de

parcialidades de los índios, que se reconocen en las tierras Australes (LABRADOR; 1772, p. 28-29).

Ivone Del Valle fala sobre esta propriedade freqüente do século XVIII nos escritos jesuíticos:

[...] en el siglo XVIII se escribe sobre pueblos americanos desde un supuesto distinto: no se trataba ya de presentar la variedad, sino de repetir la semejanza: todos os índios eran iguales, haber visto uno era haber visto todos. Esta mirada generalizadora anticipa los discursos raciales en los cuales la biología determinaba un primer nível de identidade (és o más básico), y los misioneros en las fronteras novo hispanas repiten uno tras otro la semelhanza entre los indígenas americanos: mas alla de los que desde su perspectiva podían ser considerados accidentes de una cultura la natureza dos índios era una. (DEI VALLE; 2009: p. 43)

Segundo o jesuíta, entre estes pampas, como entre outros grupos indígenas, é expressiva a preguiça e a ociosidade: “Con todo no hubiera, mas expresivo geroglífico de la Pereza, y ociosidad, que una pintura exacta de qualquiera de sus individuos” (LABRADOR: 1772, p. 32). Um vício comumente atribuído aos índios era o da embriaguês. Sanchez Labrador dedica boa parte de seu escrito para descrevê-lo.

Segundo ele, os espanhóis ofereciam a bebida aos índios em troca de outros produtos, como tecidos, ponchos, mantas, couros, entre outros. Os nativos, por sua vez, poderiam buscar artefatos desta natureza através do comércio com populações distantes. Devemos notar que onde o sacerdote percebeu o empenho em satisfazer um vício, entrava em ação, na verdade, um amplo circuito comercial. Às bebedeiras, que poderiam durar muitos dias, o padre atribuía os episódios de violência e mesmo a própria diminuição da demografia indígena. Ele afirmava, ainda, que as guerras ocorriam por várias causas, sendo a principal delas a vingança, especialmente pelo furto de cavalos e de mercadorias espanholas.

É ainda no Paraguai Católico que podemos encontrar um registro sobre as roupas e armas usadas pelos *pampas* nas guerras. Tratava-se de um vestido raro, com couro duplicado, formando uma espécie de armadura. Os *pampas* pintavam estes vestidos com manchas que Sanchez-Labrador associava a peles de tigres; na cabeça usavam um sombreiro grande de couro de touro. Os caciques se destacavam por usar sombreiros especialmente enfeitados com placas de latão e plumagem de aves.

Suas armas eram lanças largas de varas maciças e grossas. Além destes artefatos tradicionais, manejavam espadas que compravam com os espanhóis, e até mesmo as boleadeiras, armas típicas que eram geralmente feitas de pedras podiam incorporar uma novidade ocidental e serem feitas de ferro.

Ele relata as práticas medicinais e informou que entre os *Puelches* os médicos homens vestiam-se e viviam como mulheres. Estes médicos, que ele categorizou de feiticeiros, usavam raízes e frutas, tocavam tambor e pediam para o mal sair do corpo do enfermo, gritando nos seus ouvidos. Ele trouxe também as grandes mortes causadas pela varíola – “o mal dos espanhóis”- que dissipou grande parte dos índios austrais.

Os rituais de sepultamento variavam de acordo com o grupo, mas geralmente o morto era enterrado envolto em uma manta, sendo queimados seus objetos e sua casa. E quanto à morte de caciques, essas são celebrações que duravam de quatro a cinco dias.

Sanchez Labrador se estende em descrições minuciosas da cultura dos índios austrais. Ele afirma que os índios conheciam o demônio, que o chamavam *El el*. E que todos os grupos o celebravam durante um mês inteiro com dança, baile, comida e oferendas. Nestas festas, os indígenas ofereciam seu próprio sangue a *El el* como mostra de respeito. Ao que ele conclui que: “todo lo dicho hasta aqui dá bien á entender, que estas fiestas lo son del Diablo”(SANCHEZ-LABRADOR: 1772, p. 70).

Ao descrever o fim das missões austrais, ele assinala os tormentos nelas passados por seus companheiros. Afirmando que os índios sabiam do valor dos jesuítas e estavam predispostos ao evangelho, cabia a eles terminarem o que haviam começado.

Pedro Lozano e sua Carta Ânua (1735-1743)

Conheceremos agora a *Carta Ânua de la Provincia del Paraguay*, enviada à Roma pelo Padre Pedro Lozano¹³ referente aos anos transcorridos entre 1735 – 1743. Pretendemos, assim, observar como o historiador oficial da Companhia descreveu as populações nativas encontradas nas terras ao sul de Buenos Aires. É conveniente lembrar que essas cartas “são constituídas por informes que o Superior da Província, sediado na cidade de Córdoba, remetia periodicamente ao Geral da Companhia de Jesus em Roma”. (FRANZEN, FLECK, MARTINS, 2008, p. 10). As cartas “gerais”, como também eram conhecidas,

[...] eram produzidas a partir de informações de duas naturezas. Por um lado, elas sintetizavam outras ânuas parciais, provenientes das missões ou reduções e dos colégios. De outro, agregavam informações colhidas pelos Superiores em suas viagens de visitas, assim como aquelas contidas em cartas particulares. (FRANZEN, FLECK, MARTINS, 2008, p. 10)

Para muitos autores, como, por exemplo, Frederico Palomo, os textos de P. Pedro Lozano se encontram em um “gênero especular”, isto é, um espelho do mundo em que estavam vivendo. Ou seja, os jesuítas tinham a obrigação de transmitir à elite européia às conquistas do Novo Mundo (PALOMO In: CARGNEL, p. 304). Para outros, Pedro Lozano nada mais era que um cronista como todos os outros escritores jesuítas de seu tempo, afinal, seus textos anteriores à carta ânua eram caricaturas do

¹³Pedro Lozano nasceu em 1697, chegou ao Rio da Prata em 1711, realizou seus votos em 1730 incluindo o quarto voto de obediência ao Papa, sendo designado historiador da Companhia nesse mesmo ano e faleceu em 1752.

mundo, histórias da conquista com um viés divino, uma forma utópica de conceber os acontecimentos.

Entretanto, o desígnio da Carta Anua era de um texto mais circunspeto, um relato generoso do que acontecia nas reduções e, principalmente, o meio que os jesuítas tinham de fazer o anúncio de seus feitos e angariar donativos e novos missionários. Assim, temos que refletir que as compreensões apresentadas por Lozano são interpretações do próprio padre acerca de informações de outros sacerdotes que viveram em missão, uma vez que, por ser designado historiador, Lozano foi privado da vida em reduções.

Portanto, o discurso das anuas se dirige especialmente aos leitores cristãos europeus e, muitas vezes, a edificação pretendida podia ser também a destes leitores. Os índios convertidos a partir do apostolado jesuítico eram exemplos de vida e de fé a serem seguidos, sob estes aspectos, as cartas seriam mais um diálogo espiritual com os leitores, do que um registro fiel de uma realidade observada e descrita (FRANZEN, FLECK, MARTINS, 2008, p. 12)

A partir das considerações anteriores conheceremos os *Pampas*, segundo o olhar de Lozano. Seria, de acordo com ele, um povo muito numeroso e bastante arisco, resistiram muito em aceitar a “superioridade” dos espanhóis. Foi apenas após muita luta que “cederam” e “concordaram” com a dominação espanhola. O contato com os brancos seria influencia perniciososa acerca de muitos vícios, como nos apresenta Pedro Lozano em trecho de sua carta,

Era Ella muy numerosa, y muy valerosa por lo cual, en los principios resistió tan ferozmente a la dominación española, ratardandola mucho. [...]obligó a los pampas, a desistir de su resistencia, y hacer las paces. [...] Pronto, por el trato familiar con los españoles, comenzó a arraigarse su vicio principal, al cual se entregaron ellos desesperadamente, y que consiste en la ebriedad proporcionándos ellos vino natural de uva, y aguardente, en trueques de algunas cositas, que ellos traen para vender. (LOZANO, 1743 p. 580)

Percebemos que Lozano pretende, ao longo desse capítulo¹⁴, descrever como viviam esses índios e quais foram as relações que estabeleceram com os espanhóis. Demonstrava os nativos como sujeitos inferiores aos brancos, e assim cedendo à hegemonia espanhola, além de descrever o caminho percorrido pelos jesuítas na missão de reduzir esses povos “bárbaros” e trazer-lhes ao mundo cristão, livrando-os dos seus muitos pecados.

Ao longo do texto, o jesuíta descreve que haviam sido senhores de quase todo o território ao sul de Buenos Aires, mas que com freqüente contato com os espanhóis, contraíram diversas doenças, sofrendo uma enorme redução demográfica. As guerras com outros grupos, e mesmo suas disputas internas também são fatores que os teriam levados quase a extinção, podendo dessa forma, segundo Lozano, divididos-los em três parcialidades distintas: os *pampas cordobeses*, os *pampas serranos* e os *pampas puelches*.

Para Lozano, os cordobeses receberam tal nome por viverem nas terras de Córdoba de Tucumán, encontrando-se a cerca de cem léguas da cidade de Buenos Aires. Em seu idioma, se chamavam Picunchos, “y entre ellos viven los caciques Carsungo y Melipilu de la nacion duca, unidos con los en perpetua alianza.” (LOZANO, 1743 p. 581). Segundo ele, esse grupo era pequeno, chegando a ter apenas sessenta famílias. Alimentavam-se de carne de cavalo, de avestruzes e de lebres, animais que eram muito abundantes em suas terras. Esse grupo acreditava que os porcos teriam sido homens e por isso não se alimentam de sua carne, apesar de ela também ser abundante.

Era uma nação caçadora, afinal suas terras eram arenosas, estéreis e quase sem árvores, contando também com pouca água doce. Eles possuíam um só cacique, chamado *Manuel Calelián*, que

¹⁴Capítulo oito da “Carta Anua de la Provincial del Paraguay”, 1735-1743. Parte intitulada: *La misión y reducción de los Pampas fundada el año de 1740*.

apesar de infiel, levava um nome cristão, fato considerado muito comum entre essa nação. Este dado sugere que tal sujeito recebeu batismo e educação cristã aos quais depois recusou.

Os serranos viviam ao sul, distante da cidade de Buenos Aires aproximadamente duzentas léguas, nas margens do Rio Sauce. Os pampas serranos possuíam quatro caciques: o primeiro é Cacapol, que os espanhóis o chamavam de O Bravo; o segundo era Dom Nicolás, filho de Cacapol; o terceiro era Gualimeu; e o quarto, Cancaliac. Junto com eles viviam mais três caciques aucas ou araucanos, seus amigos e aliados, chamados: Amolepi, Nicolasquem e Colopichum. Assim percebemos a relação existente entre grupos indígenas, relações estas que eram, por vezes, amigáveis, e noutras vezes, belicosas, como descreve Lozano,

Hay que tener por parte de estos pampas, a los dos caciques Doenohayal, y Yahati, los cuales se han establecido en el primero cerro, llamado de Tandil, o Caysa, o también: Volcán, porque en la parte, donde termina en la mar, evomita fuego el monte. (LOZANO, 1743 p. 583)

Neste trecho, nota-se que as disputas não ocorriam apenas entre espanhóis e índios, os distintos grupos indígenas que habitavam aquelas terras ao sul também disputavam espaço e poder.

A terceira parcialidade, os *puelches*, vivia mais ao norte da cidade de Buenos Aires; eram também denominados *pampas puelches*. Possuíam, ainda, o apelido de *carayhel*, ou seja, *amigo dos espanhóis*. Talvez tenham recebido este apelido por frequentarem os assentamentos e inclusive trabalharem nas estancias de brancos. Compuseram, em grande parte, a nova redução que os jesuítas fundaram na região. Os *puelches* são uma nação *audaz e vallerosa* (LOZANOS, 1743, p. 584) na guerra. Ainda que inferior aos araucanos nestas qualidades, eram os que se destacavam entre todos os grupos pampas.

Sus armas son lanzas muy pontiagudas, incrustadas a cañas silvestres muy largas y resistentes. No poco de ellos también se

servan de espadas; habiendo sido estas classes de armas desconhecidas a sus antepasados, y fue introducida, por su comercio con los españoles, como muy útiles para esta nación, pero prejudicial para los cristianos. Las armas propias de aquella gente fueron las comunes de los demás infieles: saetas delegadas y cortas, con puntas de una madera duríssima, y venenadas. (LOZANO, 1743 p. 584)

Além disso, possuíam também artefatos defensivos, como uma espécie de escudo feito com a pele de uma espécie de animal, que chamam de *guanacos*. Protegiam também a cabeça com um tipo de capacete de couro de touro, tão duro quanto a pele que servia de escudo. Percebemos assim, que esses nativos possuíam estratégias de guerra e combate próprias, além de terem desenvolvido certas tecnologias para melhorar sua proteção, a partir de elementos que conhecem no contato com os ocidentais.

O Diário del Viaje ao Rio del Sauce (1748) de José Cardiel

O Diário de uma Viagem ao Rio Sauce foi composto em meio às atividades do Padre Jose Cardiel¹⁵ para com as missões austrais. A viagem que empreendeu Cardiel em 1748, saía de

¹⁵Segundo Martins, José Cardiel, nascido em La Guardia, Espanha, em 1704, chegou a Buenos Aires em 1729. Dois anos depois, foi encaminhado para trabalhar nas reduções de guaranis. Também tomou parte na fundação das primeiras missões junto aos mocobis e abipones e participou da catequese de charruas, pampas e serranos. Ele estava nas reduções de guaranis quando da assinatura e tentativa de execução do Tratado de Madrid, e envolveu-se diretamente nas polêmicas em curso, sofrendo, por isto, a censura do padre Visitador Lope Luis de Altamirano. Após a “Guerra Guaranítica” foi designado para restaurar a redução de *San Miguel* destruída pelo conflito. Cumpriu, por estes anos, atividades intimamente vinculadas às esferas de poder político e diplomático, e acompanhou o comissário espanhol encarregado de estabelecer os limites entre as jurisdições dos dois impérios. Estava no povoado de *Concepción* quando recebeu a notícia do decreto que expulsava os jesuítas dos reinos americanos da Espanha. Foi detido em 1768 e embarcado com outros 30 jesuítas. Chegando à Cadiz em abril de 1769, foi enviado para Faenza, onde faleceu em dezembro de 1781.

Buenos Aires para a Missão de Pilar, nas proximidades da *Sierra de las Ventanas*, e até o *Rio del Sauce*. Ele estava determinado a encontrar algumas *tolderias*¹⁶, cujos habitantes, teria ouvido ele, gostariam de receber a catequese.

Mas o padre estava igualmente interessado em avaliar as condições da região para receber portos e missões. Ele esteve nestas missões como sacerdote, mas também se moveu pela região na propriedade de “viajante”, isto é, como um observador das suas características humanas, ecológicas e geográficas.

Entretanto, este texto contraria nossas expectativas acerca de informações sobre as populações nativas. Entre as temáticas que detiveram a atenção de Cardiel, se encontram, em primeiro lugar, as características geográficas. Segundo Martins:

Para os leitores modernos do Diário, não há como seguir o curso das seleções de memória e de inteligência que operaram a reconstrução do que “havia se passado”, isto é, do tempo da viagem propriamente dita, e da confecção final do texto. O que ficou dela é um relato sóbrio e contido, apresentando uma descrição bastante objetiva da região percorrida, de suas características e das dificuldades que impunham aos que passassem por ali. Poder-se-ia dizer que é um “diário de campo”, com as características que então eram apresentadas por este tipo de texto. (MARTINS: 2010, p. 15)

Analisando a atividade que o padre relata em seu diário de viagem, podemos compreender melhor o que descrevemos anteriormente como uma “erudição católica”. O padre Cardiel estava em profunda sintonia com as necessidades da Coroa à qual servia além manter suas responsabilidades espirituais. O que temos aqui é um homem consciente politicamente das demandas que seus superiores, tanto os seculares quanto os religiosos, tinham sobre seu trabalho.

¹⁶ Assentamentos indígenas.

O vazio de poder institucional na região da pampa-patagônia sempre gerou muito temor entre os espanhóis, temor este que era justificado, diga-se de passagem. Navios estrangeiros, em especial os ingleses, rondavam a região. Tendo isto em mente, ficam explícitos os objetivos de José Cardiel em seu diário, ou, ao menos, alguns deles ficam.

Considerações Finais

Podemos destacar que a análise destas fontes nos demonstrou que para cada uma delas seria necessária uma atenção especial, pois seus conteúdos são amplos e férteis para serem as poucas linhas que aqui possuímos. Todavia, a escolha de três tipos textuais diferentes foi feita justamente para que pudéssemos fazer confrontações e distinções.

Desta forma, percebemos que o primeiro documento aqui apresentado, a crônica de Sanchez Labrador, feita no exílio, foi a que mais nos apresentou informações sobre os nativos buenaienses. Conhecimentos estes que possibilitaram a percepção de que os indígenas não foram receptores imparciais das inovações culturais, mas participantes e atores dos métodos de transformação em curso (MANDRINI, 2004, 2007). Isso fica evidente nas negociações dos indígenas com os espanhóis e em redes comerciais, apresentadas não apenas por Sanchez Labrador, mas também por Lozano.

Além disso, notamos que, as obras aqui apresentadas possuíam um grande interesse em classificar os índios austrais, porém acabavam por generalizá-los e não existia um consenso nas classificações. Cada padre os denominou de uma forma

Também é perceptível que cada texto traz um conteúdo político próprio. Mesmo que em alguns casos, como o de Cardiel e o de Sanchez Labrador, isto seja mais claro, cada obra aqui estudada responde a interesses específicos. Esta é uma prova de que a atuação da Companhia de Jesus era consciente das demandas

do governo colonial, bem como da consciência dos missionários em relação às pressões e expectativas de seus superiores religiosos.

Ressalvamos que a nova epistemologia do século XVIII fundamentada na razão está presente em todos os escritos. Eles refletem uma maneira de perceber aos indígenas que também está presente nos textos de viajantes e naturalistas deste século e que se caracteriza por generalizações sobre seu primitivismo e rudez. (caráter primitivo e rude) Este matiz, as generalizações sobre os indígenas aparecem nos textos de Labrador, Lozano e principalmente no “*diário de campo*” (Martins, 2010) de Cardiel, que se constitui em um relato geográfico a favor da ciência.

Entretanto, observamos que para a compreensão das representações, cada texto deve ser lido a luz dos condicionantes que operam sobre o ato da escrita. Por isso, devemos levar em conta os “lugares de produção”, recordando a necessidade de considerar as condições de enunciação dos textos – “ligados a operações e definidos por funcionamentos”-, os objetivos implicados no ato de narrar e o público leitor a que se destinam. (DE CERTEAU, 1982, p. 31).

A partir destas ponderações compreendemos que mesmo se tratando de textos jesuíticos, com suas marcas de eurocêntrismo, doutrina cristã exacerbada, relatos edificantes e regras internas intensas, eles têm diversas diferenças, pois em cada um deles há um propósito particular. Portanto, esses registros trazem o elemento humano por trás da escrita, as práticas acumuladas, os interesses pessoais e até mesmo a maior ou menor “abertura ao outro”. Assim sendo, todos estes aspectos acabavam recaindo sobre as escolhas feitas pelos padres no ato da composição de sua escrita.

Bibliografia

BARCELOS, Artur, O mergulho no seculum: exploração conquista e organização espacial na América espanhola colonial, *Tese de*

Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

CARDIEL, José, *Diario de viaje y Misión al Río Sauce* realizado en 1748, con prólogo de G. Furlong-Cardiff y F. Outes, Buenos Aires, 1930.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEL VALLE, Ivonne. *Escrebiendo desde las márgenes. Colonialismo y jesuítas en el siglo XVIII*. México, Siglo XXI, 2009.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FRANZEN, Beatriz Vasconcelos, FLECK, Eliane Cristina Deckmann, MARTINS, Maria Cristina Bohn. Organização, Introdução e Notas. In: *Carta Ânua da Província Jesuitica do Paraguai 1659-1662*, 2008.

LOZANO, Pedro. *Carta Ânua de la Provncia del Paraguay año 1735 – 1743* Traducción de Carlos Leonhardt, S.J. Buenos Aires, 1928. Transcripción 1994 Instituto Anchietano de Pesquisa, UNISINOS.

MANDRINI, Raúl. *Las fronteras y la sociedad indígena en el ámbito pampeano*. *Anuario del IEHS*. n.12, Tandil. p. 23-34, marzo de 2004.

_____. *La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los historiadores*. *Quinto Sol*, n. 11, 2007, p. 19-38.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. Jesuítas na América do Sul: práticas missionárias, escrita política. In: MOREIRA, Luiz Felipe Viel (coordenador). *Instituições, Fronteiras e Políticas na História Sul-Americana*. Curitiba: Juruá Editora, p. 11-22, 2007.

_____. “Misiones” e “Pueblos de Índios”: o império nas Fronteiras. In: Simpósio Internacional do Instituto Humanitas. *A experiência*

missioneira: território, cultura e identidade, 12., 2010. São Leopoldo.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. José Cardiel: Uma viagem um diário. In: *Anpuh-Rs*, 2010.

SANCHEZ LABRADOR, Jose. *Paraguay Cathólico*. Los indios pampa-puelches-patagones Buenos Aires: Imprenta de Coxi Hermanos, 1910.

HERMENÉUTICA DEL PENSAMIENTO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS Y APROXIMACIÓN PSICOPATOLÓGICA A SU PERSONALIDAD

Mario Mejía Huamán¹
Ernesto Oliver

Introducción

“Al comprender la existencia, hallamos la filosofía”.
(José Armando Tamayo Herrera)

José María Arguedas Altamirano fue un escritor mestizo (1911-1969) nacido en una provincia del departamento de Apurímac. Es considerado por la crítica como uno de los mejores representantes de la narrativa indigenista. La mayor parte de su obra gira en torno al Perú dividido entre el pueblo indio de origen andino y los herederos de los españoles, los mismos que hasta el momento no han podido integrarse, constituyéndose en uno de los problemas más difíciles de resolver. Arguedas busca la unión de “*todas las sangres*” mediante un sincretismo en el que no se pierda lo mágico de la cultura ancestral.

A los dos años perdió a su madre, el padre que era juez en otras provincias, dejó a José María al cuidado de la madrastra,

¹ Profesor Principal de la Universidad Ricardo Palma, es además Presidente de la Sociedad de Pensamiento Andino. Miembro de la Sociedad Peruana de Filosofía, miembro del Centro de Investigaciones País y Región (CEPAR), miembro de la Sociedad Peruana de Sexología; miembro de la Academia Mayor de Quechua del Perú, Regional de Lima, del que fue su presidente en dos períodos. Miembro del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Ricardo Palma (IDIF); miembro fundador del Grupo de Investigación Tlamatinime sobre Ontología Latinoamericana (GITOL) de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. E-mail: mejiahuaman@gmail.com.

quien le dio un trato peor que la servidumbre. Al haber sido echado de la casa de la madrastra se fue a vivir con los indios de la hacienda, quienes le brindaron confianza, amor y seguridad. Arguedas sufrió en carne propia el maltrato a los indígenas; el mismo que dejaría un trauma profundo en la vida del escritor hasta llevarlo al suicidio el 2 de diciembre de 1969.

En esta oportunidad, realizaremos una aproximación filosófica a su pensamiento y una interpretación psiquiátrica a su personalidad. Con esta finalidad hemos tomado los diarios personales, escritos por el mismo autor, que los ha insertado en el V Tomo de sus Obras Completas: “*El zorro de arriba y el zorro de abajo*”.

En la primera parte, desarrollaremos nuestro tema haciéndonos preguntas que surgen de los mismos documentos escritos por él, como son: el pensamiento de sí mismo, origen de su fuerza creadora del indio, sus objetivos que persiguió como escritor, etc. En la segunda parte expondremos la filosofía que le dio sentido de existencia a José María Arguedas; y, en la parte tercera expondremos nuestra interpretación psicopatológica de su personalidad. En la parte cuarta presentaremos la conclusión del trabajo.

Primera parte: Conceptos y definiciones

¿Cómo se define José María Arguedas?

El escritor andahuaylino, en el discurso de agradecimiento al Instituto Nacional de Cultura que le otorgó el premio Inca Garcilaso de la Vega se define a sí mismo como:

“...un individuo quechua moderno...”¹

“Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua”.¹

Estas citas nos permiten apreciar que él es un mestizo; que su ser y personalidad son fruto de la unión de las dos culturas, del conquistador y del conquistado y como tal considera que nuestro ser nacional debe consistir en la unión armoniosa de ambas raíces.

La fuerza creadora de Arguedas

En la recepción del premio indicado, Arguedas sostuvo que:

“... gracias a la conciencia que tenía del valor de su cultura, pudo ampliarla y enriquecerla con el conocimiento, la asimilación del arte creado por otros pueblos que dispusieron de medios más vastos para expresarse.”¹

“Contagiado para siempre de los cantos y los mitos, llevado por la fortuna hasta la Universidad de San Marcos, hablando por vida el quechua...”¹

Consideramos que sus palabras son imperativo categórico a seguir, sólo la información y el conocimiento de las demás culturas nos van a permitir conocer y apreciar nuestra cultura, por lo que el pueblo indígena, hoy llamado “campesino”, segregado por todos los regímenes, desde la invasión europea, debe ser promocionado primero con la educación. Sólo conociendo nuestra cultura en confrontación con las demás culturas podremos apreciarla en toda su dimensión.

Objetivos de la obra de José María Arguedas

En el documento que analizamos, el autor manifiesta:

“... porque siento que representa el reconocimiento a una obra que pretendió difundir y contagiar en el espíritu de los lectores el arte de un individuo quechua moderno...”. “La ilusión de juventud del autor parece haber sido realizada”.

Arguedas no concibe que: “...la nación vencida renuncie a su alma, aunque no sea sino en la apariencia, formalmente, y tome la de los vencedores, es decir se aculture.”

El autor sostiene que él:

“No tuvo más ambición que la de volcar en la corriente de la sabiduría y el arte del Perú criollo el caudal del arte y la sabiduría de un pueblo al que se conservaba degenerado, debilitado o “extraño” e “impenetrable”,¹ pero que, en realidad, no era sino ... un gran pueblo,...”

Manifiesta José María y dice:

“intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo: un vínculo vivo, fuerte, capaz de universalizarse, de la gran nación cercada y la parte generosa, humana de los opresores”. “El vínculo podía universalizarse, extenderse;... El cerco podía y debía ser destruido; el caudal de las dos naciones se podía y debía unir.”

“Deseaba convertir esa realidad en lenguaje artístico y tal parece, según cierto consenso más o menos general, que lo he conseguido. Por eso recibo el premio Inca Garcilaso de la Vega con regocijo.”

Arguedas termina su discurso de agradecimiento y manifiesta con humildad: “Ojalá no haya habido mucho de soberbia en lo que he tenido que hablar; les agradezco y les ruego dispensarme.”

Estas fueron las palabras de agradecimiento por el premio recibido; sin embargo, Arguedas tenía otro objetivo oculto:

“Escribo estas páginas porque se me ha dicho hasta la saciedad que si logro escribir recuperaré la sanidad. Pero como no he podido escribir sobre los temas elegidos, elaborados, pequeños o muy ambiciosos, voy a escribir sobre el único que me atrae: esto de cómo no pude matarme y cómo ahora me devano los sesos buscando una forma de liquidarme con decencia, molestando lo menos posible a quienes lamentarán mi desaparición y a quienes esa desaparición les causará alguna forma de placer”.

“Voy a tratar, pues, de mezclar, si puedo, este tema que es el único cuya esencia vivo y siento como para poder transmitirlo a un lector; voy a tratar de mezclarlo y enlazarlo con los motivos elegidos para una novela que, finalmente, decidí bautizarla: “El zorro de arriba y el zorro de abajo”; también lo mezclaré con todo lo que en tantísimos instantes medité sobre la gente y sobre el

Perú, sin que hayan estado específicamente comprendidos dentro del plan de la novela”.

Situación del pueblo para José María Arguedas

El escritor andino considera que el pueblo está:

“...oprimido por el desprecio social, la dominación política y la explotación económica en el propio suelo donde realizó hazañas por las que la historia lo consideró como gran pueblo”.

Arguedas piensa que: “... los muros aislantes y opresores no apagan la luz de la razón humana y mucho menos si ella ha tendido siglos de ejercicio; ni apagan, por tanto, las fuentes del amor de donde brota el arte”.

Afirma que en el mundo:

“No hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbre y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores.”

“No por gusto, como diría la gente llamada común, se formaron aquí Pachacamac y Pachacutec, Huamán Poma, Cieza y el Inca Garcilaso, Túpac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, la fiesta de Qoyllur Riti y la del Señor de los Milagros; los yungas de la costa y de la sierra; la agricultura de 4,000 metros; patos que halan en los lagos de altura donde todos los insectos de Europa se ahogarían; picaflores que llegan hasta el sol para beberle su fuego y llamear sobre las flores del mundo”.

Sostiene que en el Perú: “Imitar desde aquí a alguien resulta algo escandaloso. En técnica nos superarán y dominarán, no sabemos hasta qué tiempos, pero en arte podemos ya obligarlos a que aprendan de nosotros y los podemos hacer incluso sin movernos de aquí mismo”.¹

El concepto de libertad de José María Arguedas

El autor considera que el indio a pesar del muro del abandono del Estado y de estar arcaizado, conserva su libertad, sobre todo en el arte, por ello escribe:

“Dentro del muro aislante y opresor, el pueblo quechua, bastante arcaizado y defendiéndose con el disimulo, seguía concibiendo ideas, creando cantos y mitos. Y bien sabemos que los muros aislantes de las naciones no son nunca completamente aislantes.”

Segunda parte: La filosofía y la vida

La filosofía como contenido de vida y sentido de existencia

Consideramos que, ni la ciencia ni la tecnología ni las artes, permiten una totalidad de visión, sólo la filosofía es capaz de ello como sostienen, entre otros, Bertrand Russell, Fernando Savater y José Tamayo Herrera. Sólo la filosofía puede darnos contenido de vida y finalmente sentido de existencia; así el último filósofo escribe:

“La existencia enfrenta al mundo desde que aparece en él, se ve metida en él sin su anuencia ni voluntad. Podríamos decir que la existencia enfrenta al mundo, aún contra su íntimo deseo; por eso hay gentes que huyen de la vida, se auto eliminan, precisamente porque están hastiadas de enfrentar al mundo”.

José María Arguedas respecto a su ideología escribe:

“Fui leyendo a Mariátegui y después a Lenin que encontré un orden permanente en las cosas; la teoría socialista no sólo dio un cauce a todo el porvenir sino a lo que había en mí de energía, le dio un destino y lo cargó aun más de fuerza por el mismo hecho de encauzarlo”.

De la cita, podemos inferir que para José María Arguedas, la ideología no era algo que se aprende de memoria y se repite como la enseñanza de un catecismo tradicional, sino, un sistema de ideas que penetran hasta lo más profundo del ser, le confieren

contenido de vida, lo fortalecían, le llenaban de energía y daban sentido y orientación a su existencia; ello le permitía mostrar la situación real del indio y buscar la conciliación del mundo opresor y del oprimido en una sola nación. Entonces escribe: “¿Hasta dónde entendí el socialismo? No lo sé bien. Pero no mató en mí lo mágico.”

Añade el escritor:

“No pretendí jamás ser un político ni me creí con aptitudes para practicar la disciplina de un partido, pero fue la ideología socialista y el estar cerca de los movimientos socialistas lo que dio dirección y permanencia, un claro destino a la energía que sentí desencadenarse duramente la juventud.”

La ideología socialista dio a José María Arguedas el sentido de existencia, lo cual afloraría en todo su existir y su praxis de investigador y difusor de la concepción del mundo, cuyo derrotero no sería sino la unión de todas las sangres.

“Pero este discurso no estaría completo – manifiesta el escritor andahuaylino- si no explicara que el ideal que intenté realizar... en mi primera juventud estaba cargado de una gran rebeldía y de una gran impaciencia por luchar, por hacer algo... Las dos naciones de las que provenía estaban en conflicto: el universo se me mostraba encrespado de confusión, de promesas, de belleza más que deslumbrante, exigente”.

“El otro principio fue el de considerar siempre al Perú como una fuente infinita para la creación. Perfeccionar los medios de entender este país mediante el conocimiento de todo cuanto se descubre en otro mundo.”

En el diario del 10 de mayo de 1968 escribe respecto al socialismo:

¡Querido hermano Pachequito, Teniente en Pinar del Río y tú, Chiqui, de la Casa de las Américas: cuando llegue aquí un socialismo como el de Cuba, se multiplicarán los árboles y los andenes que son tierra buena y paraíso!

La pérdida de su contenido de vida y sentido de existencia

En su *Primer diario*, escrito en Santiago de Chile, el 10 de mayo de 1968, el autor escribe: “En abril de 1966, hace ya algo más de dos años, intenté suicidarme. En mayo de 1944 hizo crisis una dolencia psíquica contraída en la infancia y estuve casi cinco años neutralizado para escribir.”

Encuentro de contenido de vida y sentido de existencia

En cierta ocasión, el filósofo andino, Francisco Miró Quesada me manifestó que José María Arguedas había decidido suicidarse y que probablemente su último deseo habría sido visitar uno de los lenocinios populares del Callao, donde conoció a una morena, sobre cuyos muslos habría recobrado el contenido de vida y el sentido de su existencia; pero, mejor leamos lo que él mismo escritor anota al respecto:

“El encuentro con una zamba gorda, joven, prostituta, me devolvió eso que los médicos llaman “tono de vida”. “El encuentro con aquella alegre mujer debió ser el toque sutil, complejísimo que mi cuerpo y alma necesitaban para recuperar el roto vínculo con las cosas. Cuando ese vínculo se hacía intenso podía transmitir a la palabra la materia de las cosas”.

Dialéctica entre la pérdida y el reencuentro

Pero ese hálito de vida recobrado por Arguedas con la morena, no le fue permanente. Sus represiones y traumas de la infancia y la juventud, enfriaron muy pronto su alma ardiente de pasión por hacer conocer lo andino; pensamos que las siguientes visitas a la joven morena no llenaron más el vacío de su mente, y no pudieron recargar más su fuerza existencial; de tal suerte que escribe:

“Desde ese momento he vivido con interrupciones, algo mutilado. El encuentro con la zamba no pudo hacer resucitar en mí la capacidad plena de la lectura. En tantos años he leído sólo unos cuantos libros. Y ahora estoy otra vez a las puertas del suicidio.

Porque, nuevamente me siento incapaz de luchar bien, de trabajar bien. Y no deseo, como en abril del 66, convertirme en un enfermo inepto, en un testigo lamentable de los acontecimientos”.

Entonces, José María se sumerge como el *wayronqo* en el *ayaq zapaton'* para revolcarse en su polen y sentir el rito de la agonía y la lucha entre la vida y la muerte:

“En abril del 66 esperé muchos días que llegara el momento más oportuno para matarme. Mi hermano Arístides tiene un sobre que contiene las reflexiones que explican por qué no podía liquidarme tal y cual día”.

“Hoy tengo miedo, no a la muerte misma sino a la manera de encontrarla. El revólver es seguro y rápido, pero no es fácil de conseguirlo.”

“Me resulta inaceptable el doloroso veneno que usan los pobres en Lima para suicidarse; no me acuerdo del nombre de ese insecticida en este momento”.

Visto así Arguedas, nos parece valiente ante la muerte y valiente en la búsqueda del medio más eficaz para efectivizar su decisión, pero no, leamos su confesión:

“Soy cobarde para el dolor físico y seguramente para sentir la muerte. Las píldoras –que me dijeron que mataban con toda seguridad- producen una muerte macanuda, cuando matan. Y si no, causan lo que yo tengo, en gentes como yo, una pegazón de la muerte en un cuerpo aún fornido. Y esta es una sensación indescriptible: se pelean en uno, sensualmente, poéticamente, el anhelo de vivir y el de morir. Porque quien está como yo, mejor es que muera”.

“Es maravillosamente inquietante esta preocupación mía. Y de muchos, por arreglar el suicidio de modo que ocurra de la mejor forma posible. Creo que es una manifestación natural de la vanidad, de la sana razón y quizá del egoísmo que se presentan bien disfrazados de generosidad, de piedad”.

Arguedas añade: “Anoche resolví ahorcarme en Obrajillo de Canta o San Miguel, en caso de no encontrar un revolver. Ha de ser feo para quienes me descubran, pero me he asegurado de que el ahorcamiento produce una muerte rápida.”

La catarsis y gozo íntimo de Arguedas

De la lectura de sus *diarios* podemos inferir que el ser de José María era andino, encontraba su ser al respirar el aire puro de las quebradas verdes en verano, o el aire fresco del amarillento altiplano en invierno, o quizá, de la quebrada después de la cosecha. El contacto con la naturaleza le daba cierto alivio a su alma deseosa de tranquilidad y paz; así escribe:

“En Obrajillo y San Miguel podré vivir unos días rascándole la cabeza a los chanchos mostrencos, conversando muy bien con los perros y hasta revolcándome en la tierra con algunos de esos perros chuscos que aceptan mi compañía hasta ese extremo”. “Muchas veces he conseguido jugar con los perros de los pueblos, como perro con perro”.

“Sí; no hace quince días que logré rascar la cabeza de un nionena (chanchito) algo grande, en San Miguel de Obrajillo. Medio que quiso huir, pero la dicha de la rascada lo hizo detenerse; empezó a gruñir con delicia, luego (¡cuánto me cuesta encontrar los términos necesarios!) se derrumbó a pocos y, ya echado y con los ojos cerrados, gemía dulcemente”.

Pareciera que en estos hechos aflorara la ausencia de cariño del que careció siempre José María. No tuvo una madre como los otros niños que al tropezar y caer amorosamente lo levantara y apachurrara contra su pecho; que le demostrara su amor haciendo cosquillas en la cabeza o, al joven o adulto Arguedas, le dieran un ósculo cargado de emoción y pasión.

Arguedas da muestra de vivir ya con un pie hacia la muerte, próximo a la nada existencial; sin saberlo quizá, siente que ha sido lanzado a la existencia sin su anuencia, de tal suerte que, aun en los momentos más sublimes de la tranquilidad y paz, invade su visión del mundo, de la vida y la existencia, el deseo irrenunciable de la muerte, que parece encontrarse a la vuelta de la esquina, unos pasos más allá, al final de la catarata o al fondo del *ayaq zapaton*.

“La alta, la altísima cascada que baja desde la inalcanzable cumbre de rocas, cantaba en el gemido de ese nionena, sus cerdas duras que se convirtieron en suaves; y el sol tibio que había caldeado las

pedras, mi pecho, cada hoja de los árboles y arbustos, caldeando de plenitud, de hermosura, incluso el rostro anguloso y enérgico de mi mujer, ese sol estaba mejor que en ninguna parte en lenguaje del nionena, en su sueño delicioso”.

José María escribe:

“Las cascadas de agua del Perú, como las de San Miguel, que resbalan sobre abismo, centenares de metros en salto casi perpendicular, y regando andes donde florecen plantas alimenticias, alentarán en mis ojos instantes de morir”.

“Ellas retratan el mundo para los que sabemos cantar en quechua; podríamos quedarnos eternamente oyéndolas; ellas existen por causa de esas montañas escarpadísimas que se ordenan caprichosamente en quebradas tan hondas como la muerte y nunca más fieras de vida; falderíos bravos en que el hombre ha sembrado, ha fabricado chacras con sus dedos y sus sesos y ha plantado árboles que se estiran al cielo desde los precipicios, se estiran con transparencia. Árboles útiles, tan bárbaros de vida como ese montonal de abismo del cual los hombres son gusanos hermosísimos, poderosos, un tanto menospreciados por los diestros asesinos que hoy nos gobiernan”.

Recordando su viaje a Cuba escribe:

“Aunque a mí ya no me cantan con toda la vida porque el cuerpo abatido no arde ya sino temblequeando. ¡Esa es, pues, la muerte, y la muerte también es necesaria, es conveniente! Sí, es tan sencillo...”

“Para los impacientes son inaceptables los días de cama o de invalidez previos a recibir la muerte. No; no los soportaría. Ni soporto vivir sin pelear, sin hacer algo para dar a los otros lo que uno aprendió a hacer y hacer algo para debilitar a los perversos egoístas que han convertido a millones de cristianos en condicionados bueyes de trabajo. No detesto el sufrimiento sin menoscabar su poder.”

Arguedas se siente grande y poderoso como el hombre de Blas Pascal, cuando mira al infinito, pero también débil y miserable cuando agacha la cabeza y ve su finitud, por ello escribe:

“Quizá el sufrimiento sea como la muerte para la vida. El hombre sufrirá, más tarde, por los esfuerzos que haga por llegar físicamente, que es la única llegada que vale, a las miríadas de estrellas que desde San Miguel podemos contemplar con una serenidad feliz que, aún a los condenados como yo, nos tranquilizan por instantes. Siempre habrá mucho que hacer.”

José María se esfuerza por escribir a pesar de su debilidad, pero debe hacerlo por si mediante el bolígrafo podría recuperar su sentido y contenido de vida; por ello manifiesta: “Ayer escribí cuatro páginas. Lo hago por terapéutica, pero sin dejar de pensar en que podrán ser leídas. ¡Qué débil es la palabra cuando el ánimo anda mal!”.

Tan grave serían sus males que textualmente nos dice: “... yo me convertí en ignorante de 1944. He leído poco desde entonces...”¹

Arguedas vive una confusión de estados de grandes recuerdos y entusiasmo por la vida, pero muy pronto se nubla su mente como el cielo serrano en verano:

“Me acordé de la primera vez que te conocí en Berlín, de cómo le llevé del brazo al ómnibus, con cuánta felicidad, como cuando, ya profesional, volví a encontrar a Felipe Maywa, en San Juan de Lucanas y ¡de repente! Me asentí igual a ese gran indio al que miraba en la infancia como a un sabio, como a una montaña condescendiente. ¡Igual a él! Y mientras los otros poblanos me doctoreaba estropeándome hasta la luz del pueblo, él, don Felipe, me permitió que lo tomara del brazo Y sentí su olor de indio, ese hálito amado de la bayeta sucia de sudor. Y abracé a don Felipe de igual a igual. Don Felipe tiene pequeña estatura – aún vive-. Yo soy mediano, le llevo bastante en tamaño, Pero nos miramos de hombre a hombre.

... Nos miramos abrazados, ante el otro tipo de asombro de los poblanos, indio y wiraqocha vecinos notables que estaban respetándome, desconociéndome.

¡Si yo era el mismo, el mismo pequeño que quiero morir en un maizal del otro lado del río Huallpamayo, porque don Pablo me arrojó a la cara el plato de comida que me había servido la Facundacha!

Arguedas constata empíricamente que ni las píldoras de Seconal ni sus oraciones fueron eficaces, como nos manifiesta:

Pero en el maizal, sólo me quedé dormido hasta la noche. No me quiso la muerte, como no me aceptó en la oficina de la Dirección del Museo Nacional de Historia, de Lima. Y desperté en el Hospital del Empleado. Y vi una luz melosa, luego el rostro muy borroso de gentes. (Una boticaria no me quiso vender tres píldoras de Seconal; dijo que con tres podría quedarme dormido para no despertar; y yo me tomé treinta y siete. Fueron tan ineficaces como la imploración que le dirigía la Virgen, llorando, en el maizal de Huallpamayo.).

Al día siguiente José María extrañado escribe: “Bueno, voy a releer lo que he escrito; estoy bastante confundido, pero, aunque muy agotado por el dolor a la nuca, algo más confiado que ayer en el hablar. ¿Qué habré dicho, Juan?”

No sabemos exactamente su concepción respecto a la muerte, pero quizá en sus viajes por Francia, España o Estados Unidos de Norte América haya podido tener contacto con el existencialismo y su visión de la muerte. Su contacto probablemente haya sido indirecto; en sus diarios nada encontramos al respecto, porque en el ambiente de entonces se respiraba un aire enrarecido de *existencialismo* popular o vulgar. *El Ser y el Tiempo* de Martín Heidegger, así como el *Ser y la Nada*, de Jean Paul Sartre tuvieron poca difusión en el mundo de habla castellana. El existencialismo vulgar, se podía apreciar en los jovencitos o adultos entre los 60 y 70, quienes caminaban con la ropa descuidada, las barbas sin afeitar, el pelo crecido y sin peinar, caminaban como quien está pensativo, y que decían o componían poesías y discursos ininteligibles.

Pero, volviendo al tema, en el *Ser y la Nada* de Sartre podemos leer:

“Después de haber parecido la muerte lo inhumano por excelencia, puesto que era lo que hay del otro lado del “muro”, se ha visto de

pronto la posibilidad de considerarla desde un punto de vista opuesto, es decir, como un acaecimiento de la vida humana”.

“Este cambio es perfectamente explicable: la muerte es un término, y todo término (sea final o inicial) es un Janus bifrons: ora se lo encare como adherente a la nada de ser que limita al proceso considerado, ora, al contrario, se lo descubra como aglutinado a la serie a la que pone término, ser que pertenece a un proceso existente y en cierto modo constituye su significación”.

“Así, el acorde final de una melodía mira por una faz hacia el silencio, es decir, hacia la nada de sonido que seguirá a la melodía; en cierto sentido está hecho con silencio, puesto que el silencio que seguirá está ya presente en el acorde de resolución como significación de este; pero, por la otra faz, se adhiere a ese plenum de ser que es la melodía considerada: sin él la melodía quedaría en el aire, y esta indecisión final remontaría contra la corriente, de nota en nota, para conferir a cada una de ellas un carácter inconcluso”.

La muerte ha sido siempre –con razón o sin ella, pues no podemos determinarlo aún- considerada como el término final de la vida humana.

Continúa Sartre y escribe:

“A Heidegger estaba reservado dar forma filosófica a esta humanización de la muerte: en efecto, si el Dasein¹ no padece nada, precisamente porque es proyecto y anticipación, debe ser anticipación y proyecto de su propia muerte como posibilidad de no realizar más la presencia en el mundo. Así, la muerte se ha convertido en la posibilidad propia del Dasein; el ser de la realidad-humana se define como Sein Zum Tode¹. En tanto que el Dasein decide de su proyecto hacia la muerte, realiza la libertad-para-morir y se constituye a sí mismo como totalidad por la libre elección de la finitud”.

Sastre escribe que la muerte es una de las pruebas más genuinas del ser del hombre, el hombre ha sido lanzado a la vida sin su anuencia, que el hombre no es un ser eterno sino finito. El ser del hombre es ser para morir. No tenemos experiencia de la muerte, de allí la angustia existencial del hombre, y nadie puede morir por nosotros sino cada uno.

Al respecto Bochenski escribe:

“...en la muerte la Existencia ni se halla acabada ni sencillamente desaparecida: el fin que significa la muerte quiere decir que la Existencia es un ser que termina. La muerte es una “posibilidad de ser”, pero la más genuina señera e irrepitable posibilidad. El ser mismo de la Existencia es ser-para-la-muerte. La Existencia asume este modo de ser tan pronto como es.”

Tercera parte: Aproximación psicopatológica a su personalidad

Para lograr nuestro objetivo, en esta parte, retomaremos algunas citas de los Diarios de José María Arguedas, explicados en la Primera Parte. Así tenemos que nuestro escritor manifiesta: “A mí me echaron por encima de ese muro (casta social) un tiempo, cuando era niño, me lanzaron en esa morada donde la ternura es más intensa que el odio y donde, por eso mismo, el odio no es perturbador”.

Se refiere al sufrimiento de su niñez, reemplazado por el amor indígena. “Yo no soy un aculturado, yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua”

José María trata de precisar la doble cultura que él tiene. “En la primera juventud estaba cargado de una gran rebeldía y de una gran impaciencia por luchar, por hacer algo. Las dos naciones de las que provenía estaban en conflicto...”

Consideramos que Arguedas trata de buscar su identidad quechua y española, lo cual le genera gran confusión y conflicto personal de identidad. “El otro principio fue el de considerar siempre el Perú como una fuente infinita para la creación....No, no hay país más múltiple en variedad terrena y humana...”

Demuestra su profundo amor a su tierra, con una extraordinaria humildad andina. A partir de la confesión del autor:

“En abril de 1966, hace ya algo más de dos años, intenté suicidarme. En mayo de 1944 hizo crisis una dolencia psíquica contraída en la infancia. En tantos años solo he leído unos cuantos libros. Y ahora otra vez estoy en las puertas del suicidio. Porque,

nuevamente me siento incapaz de luchar bien, de trabajar bien. Y no deseo como en abril del 66, convertirme en un enfermo inepto, en un testigo lamentable de los acontecimientos.”

Pensamos que José María plantea algunos brotes depresivos de manera secuencial y su incapacidad para todo quehacer nos hace atisbar su probable dolencia psíquica. Manifiesta el autor:

“Escribo estas páginas porque se me ha dicho hasta la saciedad que si logro escribir recuperaré la sanidad. Pero como no he podido escribir sobre los temas elegidos, elaborados, pequeños o muy ambiciosos, voy a escribir sobre el único que me atrae: esto de cómo no pude matarme y cómo ahora me devano los sesos buscando una forma de liquidarme con decencia, molestando lo menos posible a quienes lamentarán mi desaparición y a quienes esa desaparición les causará alguna forma de placer.”

El escritor, se halla planificando, estudiando, estructurando, “la mejor forma de lograr su muerte” y no fallar como en ocasiones anteriores; sin embargo todavía no deja de preocuparse por los seres que lamentarán su muerte, e irónicamente pone “algunos les causará placer”.

“Las cascadas de agua del Perú, como las de San Miguel, que resbalan sobre abismos, centenares de metros en salto casi perpendicular, y regando andenes donde florecen plantas alimenticias, alentarán en mis ojos instantes antes de morir.”

El agua, la tierra, es la vida, pero él le da un giro, planteando que lo alentaran en sus ojos antes de morir; si pese a que se puede encontrar, siempre en el deseo de morir, por ratos emerge el de seguir viviendo, así sea con una nimia vitalidad.

“Todo el porvenir mío y de mi madrastra, que era patrona de don Felipe parecía depender de don Felipe Maywa. Así me parecía, no sé por qué; debía ser por algo. Y cuando este hombre me acariciaba la cabeza, en la cocina o en el corral de los becerros, no sólo se calmaban todas mis intranquilidades sino que me sentía con ánimo para vencer a cualquier clase de enemigos, ya fueran demonios o condenados.”

Se evidencia un reemplazo del padre, en el plano psíquico, no sólo por la seguridad que le daba don Felipe a él, sino que lo prolongaba hasta la madrastra, planteándose una ligazón psicológica estrecha, cuando recibía cariño se le iban los temores e intranquilidades y se veía muy reforzado:

“Este Roberto, hermano de Nicanor Parra, cantaba con otro tipo de soledad, aunque algo parecida; rasgaba la guitarra en cuecas como desesperadas, de alegría más ansiada que disfrutada... Me contaba cosas de los prostíbulos y yo, cuentos de animales y condenados, que es mi fuerte. Roberto se emborrachaba hasta la agonía; yo me enfermo de soledad e ilusión quizá patológicas, y “por puro gusto” porque soy amado por buena y bella gente, como mi mujer por ejemplo”.

Su existencia también tenía pequeños pero valiosos momentos de sentirse bien anímicamente, con el Roberto, hombre con el cual se comparaba y de hecho se sentía bien. Escribe José María:

“Hice algo contraindicado anoche, contraindicado por mí. Cada quien toma su veneno, a sabiendas, de vez en cuando; y yo siento los efectos en estos instantes. En mi memoria, el sol del alto pueblecito de San Miguel de Obrajillo ha cobrado, de nuevo, un cierto color amarillo, semejante al de esa flor en forma de zapatito de niño de pechos, flor que crece o que prefiere crecer no en los campos sino en los muros de piedra hechos por los hombres, allá en todos los pueblos serranos del Perú. Esa flor afelpada donde el cuerpo de los moscones negrísimos, los huayrongo, se empolva de amarillo y permanece más negro y acerado que sobre los lirios blancos. Porque en esta flor pequeña, el huayrongo enorme, se queda, manotea, aletea, se embute. La superficie de la flor es afelpada, la del moscón es lúcida, azulada de puro negra, como la crin de los potros verdaderamente negros. No sé si por la forma y color de la flor y por el modo así abrasante, medio como a muerte, con que el moscardón se hunde en su corola, moviéndose, devorando con sus extremidades ansiosas, el polvo amarillo; no sé si por eso, en mi pueblo, a esa flor le llaman ayaq sapatillan (zapatilla de muerto) y representa el cadáver. La ponen en ramos en los féretros y en el suelo mortuorio junto a los cadáveres. Haber recordado tan fuertemente al huayrongo y esos ramos de flores y el

sol de San Miguel de Obrajillo a medio crepúsculo, es un síntoma negativo. Yo estaba ya aproximándome a la vida, hasta ayer. Hoy me siento a la muerte, como decía el lunes 11. Decirlo sería, en cierta forma afirmar o dar muestras de lo contrario. Ahora, en este momento, el amarillo no sólo mal presagio sino materia misma de la muerte, ese amarillo del polvo del moscón, al que tan fácilmente se mata en mi pueblo, está asentado en mi memoria, en este dolor ahora lento y feo de la nuca”.

Es evidente como se va estableciendo las fases de la delusión o delirio, asignando al moscón todo un proceso de poderes que conducen su vida, pero él todavía se da cuenta que en su pueblo era un insecto al que podía matar con facilidad, ahora le atribuye poderes de incapacitarlo para que siga escribiendo, tomando como base el “*venenito*” que había tomado la noche anterior, ese es el punto de apoyo, pero con o sin “*venenito*” la elaboración delirante ya estaba, el proceso delusivo que lo aleja de la realidad nuestra se manifiesta y él elabora todo su sistema delirante siempre orientado hacia la muerte. “Debe haber cierta relación entre el vuelo del huayrongo manchado de polen cementerial, la presión que siento en toda la cabeza por causa del veneno y ese cuento de usted, Joao.”

Después sigue buscando y encontrando y analizando otros hechos muy simples y naturales a los cuales él les da carácter poderoso, como por ejemplo, a la salvajina o ima sapra, que cuelga sobre abismos.

Él sigue buscando la relación existente entre su mal y el *huayrongo* con polen y continúa centrando su acción en su encéfalo, es una evidencia clara y precisa de un proceso delirante o delusivo. Así como en la naturaleza, al referirse a la salvajina o *ima sapra*.

“...vi, hermano Joao. (¿Por qué me dirijo a ti? ¿Será porque has muerto y a mí la muerte me amasa desde que era niño, desde esa tarde solemne en que me dirigí al riachuelo de Huallpamayo rogando al santo patrón del pueblo y a la Virgen que me hicieran morir, y lo único que conseguí fue que la luz del sol me entrara por

la cabeza y me empapara la carne, la hiciera arder en ansias todopoderosas e inalcanzables como esas barbas de los árboles que, con el viento fuerte se sacuden causando espanto entre los animales?. Hoy ya es 18, Joao, y desde ayer, desde que empecé a escribir las primeras líneas de ayer, la nuca me oprime hasta desequilibrarme”.

Los pensamientos de muerte, las solicitudes para que se realice, las relaciones tangenciales con la naturaleza y sus poderes, y su localización en la nuca, como elemento justificatorio de la relación dual soma-psiquis.

Al referirse a la guitarra de Crispín Antolín, dice: “seguía cantando en su casa en Esperanza Baja, hasta la línea del tren que corre por el endemoniado cañón del río Santa. Tocaba en los mercados y cerca de los muelles. Oía la luz de la isla, el zumbido de la tráquea humana de donde sale el hablar de cada quien tal como es la vida”.

Aquí lo importante, y revela una gran cultura psicopatológica, es cuando se refiere a: “Oía la luz de la isla”. Esta es una alteración perceptual, referida a la inversión sensorial, como se ven las notas musicales, sientes los colores. Aquí Antolín oía la luz de la isla, en un claro fenómeno psicopatológico de la sinestesia

Siempre se van hallando referencias a ilusiones perceptuales, deseos de muerte, descripciones de su depresión “Otra vez estoy en el pozo”. Luego caí en un estado de postración tan lóbrego como los que me atacan en los últimos veinte años y de los que salgo cada vez con mayor agonía”, compara sus depresiones con huaycos de lodo, de su triste infancia; habla de sus amigos, discípulos, distribución de sus bienes al suicidarse, como debe ser su velorio, quiénes deben pronunciar los discursos, no se olvida de su esposa, ni de sus alumnos de quienes lo sucederán en las investigaciones, todo de manera prolija y precisa.

Conclusión

La lectura, reflexión de las cartas de José María Arguedas, nos presenta a un hombre profundamente ligado a causas sociales, un hombre con valores, un hombre reconocido en el plano intelectual, un hombre de ejemplo para muchos otros hombres; pero que lamentablemente no pudo escapar de las garras de la enfermedad mental. Sus relatos y lo que se conoce de su infancia nos hace ver a un niño siempre postergado, pero que pese a ello él posee una resiliencia sólida, que lo hace salir de sus “pozos”, saltar sus “muros” y vivir “su felicidad”.

Lo que sí llama poderosamente la atención, es el hecho psicopatológico de haber presentado casi siempre un proceso compatible con una Depresión, en este caso Unipolar; la cual hoy día se conoce que tiene fuertes componentes genéticos, y en él habrían eclosionado, debido a la carencia de una red afectiva familiar, totalmente ausente; los indios por más que lo hubiesen querido y permitido no eran sus parientes consanguíneos; además era una red de soporte psíquico totalmente endeble, pues dependían todos de los deseos de la madrastra, y luego en sus viajes itinerantes con el padre biológico, sus internados en los colegios, ninguno le dio el soporte que el necesitaba; es claro que los factores sociales faltaron, los factores psicológicos faltaron y tristemente los factores biológicos.

También tuvo carencia completa de soportes, la enfermedad mental lo invadía invalidándolo, lo que se debe reconocer es el hecho que debe de haber habido un factor en el cual él se refugió y este evitó un deterioro grave de su personalidad. Pensamos que el “soporte” fue su gran “amor a lo andino y su arte”, arte interiorizado en su infancia.

Desde la óptica filosófica podría afirmarse que su concepción del mundo estaba dada por el sincretismo de una débil visión materialista dialéctica del mundo y una fuerte concepción mágica del mundo andino, con una rara mezcla existencialista de la

vida y la muerte que se tornaban originales debido a sus problemas psiquiátricos.

Por momentos, Arguedas se llenaba de entusiasmo por difundir el valor del mundo andino, que mezclado con la visión occidental, traída por los conquistadores, deberían formar una sola nación de “*todas las sangres*”; y en otros momentos, perdía el sentido de su existencia debido a las críticas de académicos que no tenían un conocimiento cabal del mundo andino, y perdía el sentido de su existencia debido a su enfermedad mental, definitivamente, no superada a pesar de los tratamientos a los cuales se había sometido.

AMÉRICA AMÉRICAS

“O MARIDO E O NINHO NÃO É ESCOLHIDO”: ESTRATÉGIAS
MATRIMONIAIS DOS EXPOSTOS – O CRUZAMENTO DE FONTES
PAROQUIAIS DA FREGUESIA MADRE DE DEUS DE PORTO ALEGRE
1772-1837

Denize Terezinha Leal Freitas¹

Jonathan Fachini da Silva²

Resumo: Temas relacionados à exposição de crianças não tem recebido a devida atenção da historiografia sulina, muitas lacunas que cercam o universo do abandono ainda precisam ser preenchidas. O presente trabalho propõe tratar desta temática na Freguesia Madre de Deus de Porto Alegre num período anterior a institucionalização da Casa dos Expostos em 1838, quando a prática do *abandono domiciliar* era o mais corriqueiro, ou seja, estas crianças eram abandonadas nas portas dos domicílios daquela sociedade. Portanto, neste artigo procuramos dar atenção a este assunto, mas por outro viés, em especial aos laços matrimoniais destes sujeitos que foram abandonados quando crianças e que ainda carregavam este estigma social de exposto. Percebemos o casamento neste período como um sacramento no qual estes sujeitos teriam a chave de acesso a sua inserção numa sociedade fortemente hierarquizada como a do antigo regime. Cruzando as informações contidas nos registros paroquiais de casamentos procuramos identificar a possível inserção do exposto na comunidade porto-alegrense. Tendo como principais referenciais teórico-metodológicos a Demografia histórica, História da Família e da população.

Palavras-chave: Expostos. Matrimônio, Freguesia Madre de Deus de Porto Alegre.

¹ Mestre em História na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. Coeditora da Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS. (Email: denizehistoria@gmail.com).

² Mestrando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos e graduando do curso de Filosofia, bolsista CNPq/PIBIC da mesma instituição. Coeditor da Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS. (Email: J-afachini@hotmail.com).

Introdução

Trabalhar a temática do abandono de crianças em lugares em que não havia a institucionalização da assistência a estas crianças é um desafio para o historiador interessado nesta área, pois grande parte dos trabalhos desenvolvidos tem privilegiado as instituições que abrigavam estas crianças e as documentações produzidas por elas. Propomos encarar o desafio, entretanto, pretendemos explorar aqui a temática do abandono por um outro caminho, a partir dos laços matrimônios estabelecidos por estes sujeitos expostos na Freguesia Madre de Deus de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XIX.

Para o alcance de nossa proposta nos valem os métodos de análise sugeridos pela Demografia Histórica, assim, no primeiro passo foram digitalizados os primeiros quatro livros de casamento da Freguesia Madre de Deus. Como sabemos as atas de casamento fazem parte do conjunto dos registros paroquiais (batismo, casamento e óbito) que eram prescritos pela Igreja Católica sob uma normativa estabelecida desde o Concílio de Trento no século XVI e no Brasil colonial com as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia em 1707. Desta forma dispomos de uma fonte de caráter serial que necessita de uma exploração sistemática. Para este fim elaboramos um banco de dados informatizado denominado NACAOB³, que nos permitiu cotejar as informações tanto de caráter quantitativo, quanto qualitativo, contidas nos registros de casamento. Neste sentido partimos da Demografia Histórica e seus métodos para ir de encontro a História Social e da Família.

Antes de explorar nossos dados oferecemos ao leitor algumas nuances acerca do fenômeno do abandono no passado

³ O programa informatizado foi desenvolvido, pelo analista de sistema Dario Scott que integra o grupo de pesquisa “Demografia & História”. Este programa constantemente vem recebendo atualizações importantes que permitem ao pesquisador ter em mãos uma cópia fiel do documento manuscrito original.

Colonial e Imperial na América Portuguesa. Alguns pontos pertinentes relacionados à exposição de crianças que nos possibilitam caracterizar este fenômeno na Freguesia Madre de Deus de Porto Alegre. E já que estamos tratando deste tema a partir do matrimônio, se fez necessário também reservar um espaço para mostrar a importância social, jurídica e moral deste sacramento para aquela população. Por fim, estabelecidos os conceitos quanto a exposição e o casamento voltamos nossa atenção aos sujeitos que abandonados na infância ascenderam ao altar quando adultos, contraíram seu matrimônio em Porto Alegre.

A exposição numa sociedade de Antigo Regime na América Portuguesa

O ato de abandonar uma criança foi fenômeno presente em todo território luso-brasileiro. Uma prática herdada da metrópole portuguesa que parece ter se expandido em demasiadas proporções por suas colônias. No vocabulário da época estas crianças abandonadas eram denominadas *expostas* ou como sinônimo, aparece também a expressão criança *enjeitada*. Consultando o *Diccionario da Língua Portuguesa*, organizado pelo filólogo Antônio de Moraes Silva (1755-1824), a palavra *Exposto* aparece como uma derivação do verbo latino *Exponere*, que significa, dentre as várias acepções, “*expor uma criança, engeital-a; Expor a vida, arriscal-a, pol-a em perigo*”. No *Vocabulario portuguez e latino* de Raphael Bluteau organizado entre os 1712 e 1721, nos tomos de adágios temos a seguinte explicação acerca do termo *enjeitado*: “Menino engeitado, he o que desamparado de seus pays, e exposto no adro de huma Igreja, ou deixado no lumiar de um Convento, ou de pessoa particular, ou depositado no campo a Deos, e à ventura...” (BLUTEAU, 1712-1721)

Frente a recorrência deste fenômeno, que Portugal potencializou uma rede de amparo a estas crianças abandonadas, as *Casas de Rodas*. A *Roda* nada mais era que um dispositivo de madeira de forma cilíndrica com uma divisória no meio. Estas

Rodas eram aglutinadas nos muros das *Santas Casas de Misericórdias* que existiam em todo território português. Após o pequerrucho depositado neste dispositivo na parte externa, puxava-se uma corda com uma sineta para avisar o vigilante na parte interna, que iria recolher o pequenino.

A historiografia que contempla esta temática, Maria Luiz Marcílio (1998) e Renato Pinto Venâncio (1999), costuma classificar esta forma de abandono nas *Rodas* como abandono formal ou então abandono institucionalizado. Entretanto cabe ressaltar que estas *Rodas de expostos* ficaram restritas a grandes centros urbanos, no nosso caso, por exemplo, no período colonial apenas três irão funcionar em todo território luso-brasileiro, a de Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789). Com efeito, a prática mais difundida era o abandono informal, ou melhor, classificando, o *abandono domiciliar*. Neste caso as famílias optavam por abandonar seus filhos indesejáveis na porta dos domicílios dos moradores locais.

É neste contexto que lançamos nosso olhar para a freguesia Madre de Deus de Porto Alegre fundada em 1772, mas que teve instalada a *Roda de Expostos*, após muitos impasses, no século XIX, em 1838, resultante de uma lei provincial nº 9, de 21.11.1837, que passava a responsabilidade com a criação dos pequeninos abandonados à então Santa Casa ficando a cargo da Câmara do Senado apenas custear as despesas.

Tratamos assim de fenômeno da exposição numa localidade onde não havia neste momento uma instituição que abrigasse esses pequeninos. Uma recém formada freguesia que tem um crescimento e desenvolvimento rápido, tornando-se capital do Continente Rio Grande de São Pedro antes mesmo de se tornar Vila, o que só ocorreria em 1810.

Para termos uma idéia da dimensão demográfica os dados de Corcino Medeiros dos Santos (1984) nos dizem que com a transferência do aparato burocrático, Porto Alegre cresceu rapidamente em termos de população: em 1780 contava com um

contingente populacional de 1.512 habitantes, números que serão duplicados para 3.268 em 1798, passando para cerca de 6.000 em 1810 e 12.000 em 1822.

Notas sobre o casamento e o casar no século XIX na América portuguesa.

Falar a respeito do casamento exige caro leitor, refletir sobre a importância desse ato, muito mais do que uma forma de controle moral ou social por parte da Igreja Católica. Casar pode ser compreendido metaforicamente enquanto uma ponte de acesso para outra etapa da vida dos indivíduos. E a preocupação e as referências sobre com quem, quando, como e em qual momento deve-se atravessar essa ponte sempre foi motivo de decisões seja por parte dos noivos ou de suas famílias.

No que tange a Porto Alegre, os registros paroquiais de casamento nos indicaram que a população livre que optou pelo matrimônio, de modo geral era composta por nubentes legítimos, livres ou forros, sendo as noivas oriundas dos arredores da Freguesia e os noivos vindos de outras capitanias (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Contudo, encontramos também três tipos de casamentos pelo qual denominamos de mistos, isto é, plurais do ponto de vista religioso, étnico e jurídico. E, sobretudo, verificamos que dentro do grupo de nubentes ilegítimos – aqueles denominados como “filhos de pais incógnitos”- identificamos contraentes com o qualitativo de expostos.

Dentre estes conjuntos de casamentos realizados no qual encontramos noivos ou noivas expostas nos chama a atenção como e de que maneira a opção pelo casamento tornou-se uma importante via de acesso social. Questionamos o porquê e como o matrimônio pode ter sido uma alternativa para estes expostos apagar da sua imagem social o estigma de expostos. Primeiramente, para responder esta questão precisamos além entender o significado do casamento.

O casamento para esta sociedade moldada sob a égide do Antigo Regime vinda com os portugueses e demais imigrantes europeus era muito mais do que um evento cristão. Segundo Lott (2008) o matrimônio exercia três funções, isto é, uma social – apresentação a sociedade de uma nova família legítima – o religioso – pois, tal aliança tinha caráter sagrado, um sacramento – e o jurídico – na qual estavam envolvidos as questões materiais e imateriais.

Nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia deixa claro que este sacramento tinha como finalidade a reprodução humana, a confirmação da fé e da lealdade e, também, a inseparabilidade dos casais tal como Jesus pela Igreja. Obviamente que dependendo da posição social dos nubentes envolvidos, a projeção e importância do casamento é variável, bem como, as motivações para casar e a escolha dos cônjuges. De acordo com Muaze (2008), para as elites, o “bem casar” tinha como princípio prezar, sobretudo, pela escolha dos cônjuges, isto é, buscavam-se arranjos que firmassem-se entre os iguais, equivalência de prestígio, status e bens, tanto sociais, quanto materiais.

Devemos salientar que muitas práticas sociais e a importância atribuída às mesmas são oriundas de costumes vigentes na Europa do Antigo Regime. Segundo o estudo de François Lebrun (s/d), o matrimônio era um importante princípio de conveniência da ordem social. Para o autor, os laços estabelecidos nos arranjos matrimoniais seriam, sobretudo para as elites, uma garantia e confirmação, das uniões entre iguais. A historiografia referente ao casamento no Brasil Colonial e Imperial confirma esta postura também aqui na América portuguesa, sobretudo em São Paulo, de acordo com os estudos clássicos de Maria Beatriz Nizza da Silva (1984).

Já, no que tange as camadas subalternas da sociedade, Machado (2008) indica que a percepção das alianças dar-se-á em outra esfera, pois as estratégias de conquista privilegiaram uniões que preserve ou ampliem as condições de sobrevivência. No

entanto estar casado ou acender ao matrimônio também significava uma mudança não só de grupo familiar, mas também de comportamento de homens e de mulheres. Segundo Del Priore (2009) noivas e noivos deveriam assumir novos papéis, sobretudo, as nubentes pois:

[...] Era preciso portar-se como casada. Tais procedimentos refletiam também sentimentos que deviam ser inoculados, e foi assim que, no interior do casamento cristão, o papel que antes era puramente fisiológico e psicológico começava a ser esmiralhado. “Ser mãe” passou a significar “ser casada”, “ser boa esposa”, “humilde, obediente e devotada”. A transformação da mulher que vivia em “tractos ilícitos” em “mãe ideal” fazia-se por um eficaz adestramento digerido no cotidiano e consolidado no correr do tempo. (DEL PRIORE, 2009, p. 112)

Portanto, é indispensável à percepção de que o casamento significava um marco na vida das pessoas, das famílias e dependendo da ocasião ou do grupo social da comunidade em que os nubentes viviam. Além disso, é através dos registros de casamento que podemos ter uma via de acesso a trajetória de vida das pessoas e, sobretudo, dos vínculos criados pelas alianças criadas a partir do casamento. De acordo com Abrantes (2010):

O casamento oficial assegurava o reconhecimento social dos indivíduos, a legitimação da prole e os direitos pecuniários(...) Assim, o casamento feito *facie ecclesiae* era o que legitimava a constituição da unidade familiar, considerada o lócus principal de toda a vida social e econômica. (ABRANTES, 2010, p. 25)

Sendo assim, o casamento entendido enquanto “mecanismo de ordenamento social” (Del Priore, 2009, p. 116) pode ser compreendido como um divisor de águas no ciclo vital de quem opta ou consegue subir ao altar. Desta forma, podemos inferir que para aqueles cuja trajetória familiar já está marcada pela exposição, a oportunidade de acender ao casamento pressupunha

Quanto aos expostos que ascenderam ao altar

Foram analisados os primeiros quatro livros de casamento equivalente a população livre da Freguesia Madre de Deus de Porto Alegre, acumulando um montante de 2. 869 registros em nosso banco de dados, cobrindo os laços matrimoniais do ano de fundação da freguesia 1772 até o ano de 1837. Fazendo uma classificação minuciosa em nosso banco de dados, extraímos deste montante, um total de 137 casamentos onde indicava um dos cônjuges como “*filho de pais incógnitos*”. Interessante dizer que nem todos estes 137 filhos de pais desconhecidos foram necessariamente expostos quando criança, ou, ao menos, o padre não registrou este fato alegando apenas que era “*filho de pais incógnitos*”. Uma explicação plausível é encontrada nas *Constituições Primeira do Arcebispado da Bahia* que alegava que se a criança era ilegítima, ou seja, fruto de um matrimônio consensual, não legitimado frente a legislação católica, ou fruto de um concubinato, pedia-se que não mencionasse o nome do pai, ou no caso, o da mãe afim de evitar escândalos morais na paróquia.

E quando o baptizado não for havido de legitimo matrimonio, **tambem se declarará no mesmo assento do livro o nome de seus pais, se for cousa notoria, e sabida, e não houver escandalo;** porém havendo escandalo em se declarar o nome do pai, **só se declarará o nome da mãe, se também não houver escandalo, nem perigo de o haver.** E havendo algum engeitado, que se haja de baptizar, a que se não saiba pai, ou mãe, tambem se fará no assento a dita declaração, e do lugar, e dia, e por quem foi achado (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS, Título XX, 1853, p. 30). [grifos nossos]

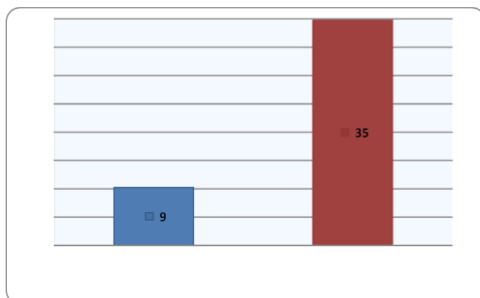
Assim, passamos por outra etapa de classificação de nossos dados, chegando então a um total de 44 casamentos em que o noivo ou a noiva fora enjeitado quando criança. São estes 44 casamentos o objeto desta análise, os quais nos detemos a explorar agora. Sendo assim, convidamos o leitor a adentrar no mundo dos nubentes expostos que casam através das características que o conjunto das fontes paroquiais nos fornecem. Para tanto,

traçaremos as características destes expostos através de variáveis como *a naturalidade dos nubentes* – enfocando a mobilidade geográficas desta parcela de contraentes, e *as legitimidades dos cônjuges* que casam com os expostos.

Um primeiro aspecto importante a se colocar é a predominância de noivas que foram enjeitadas na infância (80%) sob os noivos como indica no *gráfico I* logo abaixo. Em outro estudo recente sobre a exposição até o ano de 1810 pode-se constatar que havia um equilíbrio entre os sexos das crianças que foram expostas em Porto Alegre, pois dos 205 casos de abandono encontrados 104 (51%) eram meninas e 101 (49%) eram meninos.⁴

Destacamos também que destas 35 noivas apenas uma foi exposta no passado numa Casa de Roda, enquanto dos 9 noivos, três foram expostos em Rodas de outras localidades. A predominância feminina de expostas que ascenderam ao casamento como também a de cônjuges abandonados em domicílios frente aos abandonados em Rodas de outras localidades ficou evidente neste momento, basta sabermos de onde vinham estes nubentes expostos, outro ponto a ser explorado.

Gráfico I – Quantidade de noivos e noivas classificados como expostos

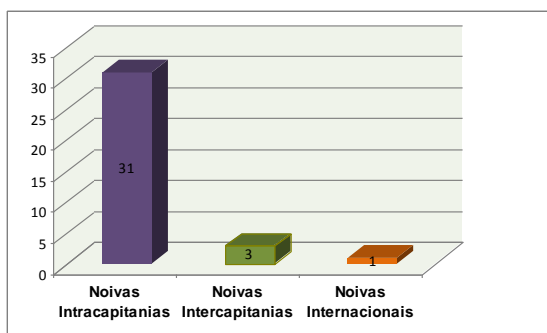


Fonte: Livro I-IV de casamentos da população livre da paróquia Madre de Deus de Porto Alegre

⁴ Cf. SILVA, Jonathan Fachini. **“Quando os Anjos batem em sua porta”**: exposição e mortalidade de crianças na freguesia Madre de Deus de Porto Alegre no final do período colonial. (Monografia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2010.

Neste ponto os dados nos mostram (*gráfico II*) que a grande maioria das noivas, salvo duas que vieram do Rio de Janeiro, uma de Pernambuco e o caso curioso de uma que foi abandonada em Corrientes na Argentina, todas eram deste mesmo Continente, ou seja, localidades bem próximas a Freguesia Madre de Deus. E ainda que das 31 noivas que foram enjeitadas intracapitanias, 19 foram expostas na própria Madre de Deus e aqui permaneceram e casaram. Vale lembrar que durante este período não houve uma Roda ou Casa de expostos em Porto Alegre, fundada poucos anos mais tarde (1838). Neste caso os expostos que foram enjeitados em Porto Alegre e aqui permaneceram e contraíram matrimônio foram deixados na porta de um *fogo*⁵

Gráfico II – Naturalidade das noivas classificadas como expostas



Fonte: Livro I-IV de casamentos da população livre da paróquia Madre de Deus de Porto Alegre

⁵ Assim eram tradicionalmente denominados os domicílios em Portugal e nas colônias portuguesas. Raphael Bluteau considera como sinônimo de “Família”, muito embora seja bastante ambíguo este conceito, para o século XVIII. Este dicionarista exemplifica, por exemplo, a utilização do termo: “*Villa, que tem cem, ou dezentos fogos*” [1712], o que reforça a ideia de família enquanto domicílio. Cf: BLUTEAU, R. *op. cit.*; NADALIN, Sérgio Odilon. *História e Demografia: elementos para um diálogo*. Campinas: ABEP, 2004, p. 170.

Já quanto aos noivos (*gráfico III*) esta realidade parece se inverter, apesar dos noivos que foram expostos intracapitania terem sido abandonados, dois na Madre de mapear a naturalidade, mais da metade vem de fora do Continente Rio Grande de São Deus e um em Rio Pardo. Porém, entretanto, dos casos que a fonte nos permitiram Pedro, aqui no caso, de São Paulo e Rio de Janeiro, e o mais interessante das Casas de Roda de Portugal. Percebe-se que estes sujeitos atravessaram o atlântico e aqui constituíram matrimônio carregando seus passados de abandono consigo.

Este quadro esboçado aqui pode ser explicado pela historiografia que tem afirmado a grande mobilidade masculina que se intensificava no período colonial e durante o século XIX o que Sheila de Castro Faria (1998) intitula de *Colônia em Movimento*. As terras sulinas apresentavam esta constante movimentação pensando a partir das naturalidades dos noivos, e quanto as noivas os estudos de Brügger para a Vila de São João Del Rei, nas Minas Gerais podem nos dar algum indicativo, pois a autora afirma que:

[...] as mulheres, em geral menos migrantes que os homens, casavam-se, no mais das vezes, no seu local de origem. Para elas, portanto, o conhecimento de seu enfeitamento seria mais imediato e talvez, registrado com mais precisão nos assentos matrimoniais. (BRÜGGER, 2002, p. 39).

Há também, um outro argumento trazido pela histografia para explicar esta predominância das noivas sobre a proporção de noivos expostos do sexo masculino, além da referente *menor migração feminina*, é a de que na sociedade colonial estabelecida sob princípios patriarcais, as pressões sociais mais fortes em relação ao casamento pareciam recair sobre o universo feminino:

Pressionadas socialmente para “tomar estado” (de casadas), as mulheres da colônia, como as da metrópole, desde cedo se apavoravam com a possibilidade de não se casarem: se bem nascidas, corriam o risco de ficar solteironas e, se modestas, ficariam mesmo 'solteiras' com toda a carga depreciativa que implicava este termo. E, de alto abaixo, da hierarquia social, as

mulheres não poupariam esforços para arranjar maridos.(VAINFAS, 1989, p. 93)

Como podemos constatar, seja por pressão social, ou por não migrarem, as mulheres expostas pareciam levar vantagem sobre o homem, da mesma condição, no mercado matrimonial. Mas, de qualquer maneira os expostos –independente do sexo-casavam, e para Cavazzani (2005, p. 245) no seu estudo referente aos expostos e o matrimônio em Curitiba afirma que talvez fosse ali a última vez que o estigma de “exposto” recairia sobre o sujeito. E quanto à aceitação destes expostos na família receptora, no Caso dos que provem de um *abandono domiciliar* adverte que de maneira geral eles acabavam sendo acolhidos e encontravam meios para repetir quando adultos as condições sociais do ambiente em que haviam sido criados.

Seguindo a argumentação de Cavazani procurei a respeito da legitimidade dos nubentes com quem estes expostos contraíram matrimônio e ficou evidente que a grande maioria casa com sujeitos legítimos, como mostra a tabela abaixo. Assim como tudo indica os expostos procuravam casar com nubentes legítimos provindo de famílias que casaram conforme a normativa católica da época seguindo os bons costumes da moral vigente. Como vimos, são pouquíssimos os casos em que o exposto casou com um nubente ilegítimo e nenhum caso de um exposto casando com outro que teve o mesmo destino.

Tabela I: Legitimidade dos Nubentes

Noivas (expostas)		Noivos (expostas)	
CJ Legítimo	1	CJ Legítimo	2
CJ Ilegítimo	32	CJ Ilegítimo	7
CJ N/D	2	CJ N/D	-

Fonte: Livro I-IV de casamentos da população livre da paróquia Madre de Deus de Porto Alegre

Considerações Finais

Desta forma, constatamos que o casamento pode ser compreendido enquanto uma oportunidade de ascender socialmente e a exposição, como um estigma aos olhos desta sociedade de moldes do Antigo Regime. Sendo assim, podemos inferir que as alianças estabelecidas por expostos pode ser entendida como um ato de superação do abandono. De acordo com Cavazzani, os filhos advindos de uniões extra-conjugais eram sumariamente rejeitados, prática que veio do Velho Mundo:

Aos pequenos rebentos nascidos das alianças não endossadas pela Igreja restou a gradual inserção no grupo infausto das crianças indesejadas, vítimas potenciais do abandono ou, na pior das hipóteses, do infanticídio. (CAVAZZANI, 2005, p. 48)

Portanto, estudar o casamento de expostos pode nos valer de acesso a múltiplas indagações e diversos subsídios para nos indicar o grau de inserção social destes nubentes enfeitados desde a infância. Pois este sacramento exercia várias funções e adquiria diferentes atribuições, desde agente moralizador da sociedade como, sobretudo, veículo de acesso as estratégias de vários grupos sociais para alterarem, manterem ou melhorar suas condições de trabalho.

[...] a análise das escolhas conjugais dos expostos que chegavam a casar reveste-se de grande importância para o historiador, por permitir entrever o quão integrados ao domicílio, à família acolhedora, e mesmo à sociedade como um todo, estavam essas crianças. Conseguiram eles, via matrimônio, reproduzir o status sócio-econômico daquela família que os acolhera, ou seriam suas oportunidades limitadas, diante de eventuais preconceitos contra o fato de serem expostos? (CAVAZZANI, 2005, 106 p.)

Referências bibliográficas

ABRANTES, Elizabeth Souza. *“O dote é a moça educada”*: mulher, dote e instrução em São Luiz na Primeira República. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação

em História da Universidade Federal Fluminense. UFF, Niterói, R, 2010.

BRÜGGER, Silvia Maria Jardim. *Minas Patriarcal: Família e Sociedade* (São João Del Rei – séculos XVIII e XIX). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

CAVAZZANI, André Luiz M. *Um estudo sobre a exposição e os expostos na Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba (Segunda metade do século XVIII)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. Expostos, enjeitados e estratégias matrimoniais na Vila de Curitiba colonial. In: VENÂNCIO, R. P. (org.). *De Portugal ao Brasil: uma história do abandono de crianças, séculos XVIII-XX*. Belo Horizonte: PUC/MG; São Paulo: Alameda, 2010.

DEL PRIORE, Mary. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: UNESP, 2009.

LEBRUN, François. *A Vida Conjugal no Antigo Regime*. Lisboa: Edições Rolim, s/d.

LOTT, Mirian Moura. *Na forma do ritual romano: casamento e família em Vila Rica (1804-1839)*. São Paulo: Annablume, 2008.

MACHADO, Cacilda. *A trama das vontades: negros, pardos e brancos na produção da hierarquia social do Brasil escravista*. Curitiba: Apicuri, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. *As memórias de Viscondessa: família e poder no Brasil Império*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SANTOS, Corcino Medeiros dos. *Economia e Sociedade do Rio Grande do Sul: Século XVIII*. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Sistema de casamento no Brasil colonial*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. *A vida privada e cotidiano no Brasil na época de D. Maria e D. João VI*. Lisboa: Estampa, 1993.

SOCOLOW, Susan Migden. Amor y matrimonio em la América Latina. In: GHIRARDI, M. Mónica (Comp.). *Cuestiones de família a través de las fuentes*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2005. p. 19-57.

VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador, Séc. XVIII e XIX*. Campinas: Papyrus, 1999.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário portuguez e latino...* Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1721. 8 v. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online/>>. Acessado em 12 ago. 2011.

CONSTITUIÇÕES Primeiras do Arcebispado da Bahia. Feitas e ordenadas pelo Ilustríssimo e Reverendíssimo Senhor D. Sebastião Monteiro da Vide em 12 de junho de 1707. São Paulo, 1853.

MORAIS SILVA, A. *Diccionario da Língua Portuguesa*. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, 1798. v. 1, p. 877.

PARÓQUIA Nossa Senhora Mãe de Deus (Porto Alegre). *Livros de registros de casamentos (1772-1835)*. [manuscrito]. Porto Alegre, 1772- 1835. 4 v. Localização: Arquivo Histórico Cúria Metropolitana de Porto Alegre.

A COBERTURA JORNALÍSTICA DA REVISTA *VEJA* SOBRE A CRISE POLÍTICA NOS GOVERNOS COLLOR E LULA

Vinícius Viana Juchem

Resumo: A presente comunicação tem como enfoque duas crises políticas que tiveram grande impacto nos meios de comunicação e vincularam, seja diretamente ou não, a figura do presidente da República a práticas de corrupção: a primeira crise envolvendo o governo Collor, em 1992, e a segunda, o Governo Lula, em 2005. A indagação que guiará a investigação historiográfica será a seguinte: como o discurso jornalístico da revista *Veja* representou dois presidentes da República em momentos de profunda crise política e os vinculou ou não a práticas de corrupção? Serão utilizadas como fontes as reportagens investigativas e os editoriais da revista citada, que constitui um dos principais veículos de mídia impressa brasileira. O objetivo é contribuir para o conjunto de estudos historiográficos sobre a mídia, particularmente no que se refere às representações produzidas em períodos de crise política sobre mandatários da nação. Como embasamento teórico-metodológico, serão utilizados autores como Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Sandra Pesavento, Céli Regina Jardim Pinto, e conceitos como representação, crise política, discurso e corrupção.

Palavras chave: crise política, corrupção, mídia.

Corrupção no Brasil

O conceito de corrupção é entendido por Pasquino¹, (2000, p. 292) como um “fenômeno pelo qual um funcionário público é levado a agir de modo diverso dos padrões normativos do sistema, favorecendo interesses particulares em troca de recompensa”. Na história política brasileira recente, dois casos de corrupção destacam-se por sua abrangência, pela vigilância constante da mídia¹, e por envolver políticos do primeiro escalão do governo federal: a crise que levou à renúncia do presidente Fernando Collor em 1992, e a crise do *mensalão*, enfrentada pelo presidente Lula e seu partido, o PT.

O principal caso de corrupção brasileira nos anos 90 causou grande repercussão, tanto no cenário nacional, quanto internacional, colocando em dúvida a lisura da conduta do presidente da República Fernando Collor frente à nação. O marco inicial da crise foi uma entrevista polemica concedida pelo irmão do presidente à revista *Veja*, na qual o acusava de ser o principal beneficiário de um amplo esquema de corrupção arquitetado por Paulo César Farias (também conhecido como PC Farias), ex-tesoureiro da campanha eleitoral de Collor em 1989. O dinheiro que custeava as despesas pessoais de Collor, muito superiores a sua renda mensal, era depositado em sua conta bancária por correntistas fantasmas, sendo PC a fonte do dinheiro. Em vista da gravidade das denúncias, foi instalada uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) no Congresso Nacional para averiguar sua veracidade. Em questão de poucos meses, a crise política ganhou proporções inimagináveis frente a uma população estarecida pelas descobertas da imprensa, principalmente as revistas *Veja* e *Isto é*, que organizaram equipes inteiras com o objetivo de investigar o envolvimento do presidente nos casos de corrupção. Acuado por denúncias que o atingiam pessoalmente, enfraquecido pela debandada de aliados políticos importantes, e sem conseguir articular uma defesa sustentável, Collor foi alvo de um processo de *impeachment*. Durante o seu julgamento pelo Senado Federal, renunciou ao cargo com o intuito de evitar a punição cabível: a perda dos direitos políticos por oito anos. Contudo, o julgamento prosseguiu e ele foi condenado.

Treze anos após o *impeachment* de Fernando Collor, outra crise política causaria grande impacto na imprensa, e envolveria, mesmo que indiretamente, a figura de outro Presidente da República: Luís Inácio Lula da Silva. O escândalo, que nos dias de hoje, ainda tramita na justiça brasileira¹, ganhou, na época, o nome de *mensalão* pelo deputado envolvido Roberto Jefferson, que colocou em evidência um esquema de corrupção montado pelo PT, partido do presidente, que movimentava milhões de reais com o intuito de pagar a políticos da bancada aliada para aprovarem

propostas do governo no Congresso Nacional, além de financiar campanhas políticas para candidatos petistas. O *mensalão* envolveu políticos de expressão nacional, tais como o então ministro da Casa Civil José Dirceu (tido como político de maior confiança do presidente), o então presidente do PT (José Genuíno), além de deputados, senadores e outros que não faziam parte da administração pública. Em defesa própria, Lula buscou se distanciar dos fatos, alegando desconhecer a existência do *mensalão* ou o envolvimento de políticos do PT em outras práticas ilegais, mas não conseguiu evitar que seu governo sofresse um grande desgaste político: sua popularidade¹ alcançou os níveis mais baixos desde que assumiu a presidência em 2003, e seu partido, que até então passava uma imagem de ética na prática política, ganhou momentaneamente o descrédito de grande parte do seu eleitorado. Apesar da intensa cobertura jornalística, quando, mais uma vez, a revista *Veja* se destacou ao revelar fatos e provas da corrupção institucionalizada, diferentemente de Collor, Lula não perdeu o mandato, conseguindo inclusive ser reeleito presidente no pleito de 2006.

Um fator que contribuiu decisivamente para o ceticismo dos brasileiros com relação à classe política é a corrupção, que continua rendendo manchetes com certa regularidade. Também é possível aferir que o fato de haver pouca ou nenhuma punição aos corruptos também ocasiona descrença, uma vez que, de modo geral, a Justiça brasileira não tem sido reconhecida como uma das mais rápidas e eficientes do mundo. Um exemplo nítido foi a condenação do Paulo César Farias, responsável pela criação e administração do principal esquema de corrupção do governo Collor: falsificação de documentos para abrir contas bancárias fantasmas. Como era réu-primário, foi-lhe concedido o direito de passar somente as noites preso. Já Collor, beneficiário dos cheques emitidos por correntistas fantasmas que eram depositados na sua conta pessoal foi absolvido pelo Supremo Tribunal Federal da acusação de corrupção passiva.

Já no caso do *mensalão*, a lista de indiciados pelo Ministério Público é grande, incluindo Roberto Jefferson, que teve

seu mandato de deputado federal cassado, mas permanece presidente do PTB; o ex-ministro da Casa Civil e ex-deputado, que foi cassado em vista das denúncias, José Dirceu (acusado de comandar o esquema do mensalão); o publicitário Duda Mendonça (acusado de receber dinheiro de caixa dois para realizar a campanha presidencial de Lula); ex-tesoureiro do PT Delúbio Soares (acusado de ser o responsável pelos empréstimos feitos ao PT com Marcos Valério) e Marcos Valério (acusado de ser um dos operadores do mensalão). Espera-se que a Justiça brasileira realmente puna aqueles que forem culpados, o que servira para inibir novos casos de corrupção.

Uma questão muito discutida pela revista *Veja* foi o fato de Lula saber ou não da existência do *mensalão*, quando esse não era de conhecimento público. Para Pasquino (2000, p. 292), “a corrupção é considerada em termos de legalidade e ilegalidade, e não de moralidade e imoralidade”. Portanto, se Lula sabia da existência de um caixa dois (recursos financeiros não contabilizados e não declarados à justiça) que financiava sua campanha eleitoral, não é uma questão imoral ele não ter tomado nenhuma atitude judicial. É uma questão de ilegalidade, pois compactuou com uma prática condenada pela justiça eleitoral. O mesmo ocorre com Fernando Collor, cuja campanha eleitoral em 1989 teria arrecadado cerca de 134 milhões de dólares¹ sem ter declarado este montante integralmente. Nos dois casos, julgados, não pela (i) moralidade, e sim, pela (i) legalidade.

Crise política

Outro conceito essencial sera o de crise, entendido aqui no sentido estritamente político, definido por Pasquino (2000, p. 303), por algumas características comuns: ocorre de maneira súbita (a entrevista reveladora de Pedro Collor, assim como a de Roberto Jéfferson); a imprevisibilidade (não se sabe se novas denúncias podem surgir, nem a quem podem atingir, muito menos se existem provas de sua veracidade); a curta duração (nos dois casos

estudados, é possível fazer um recorte próximo de seis meses). Não menos importante é a análise das consequências da crise política: como o governo lidou com a crise (Collor não conseguiu articular uma defesa que o desvinculasse da figura de Paulo César Farias, nem de como conseguia o dinheiro para pagar suas despesas pessoais; Lula montou sua defesa alegando desconhecer qualquer prática ilegal do PT, mas exigiu que todas as denúncias fossem apuradas); quais políticos tiveram suas carreiras afetadas (Collor deixou o governo humilhado publicamente, enquanto outras figuras públicas como os ex-ministros Zélia Cardoso de Mello e Rogério Magri, respectivamente das pastas da economia e do trabalho, se afastaram da vida pública; já Lula, sofreu com altos graus de impopularidade, mas administrou a crise e manteve-se no poder, mesmo que políticos da cúpula do partido do governo tenham perdido tanta credibilidade quanto prestígio político); o governo conseguiu restabelecer a legitimidade para governar (no caso de Collor, não houve como isso ocorrer, pois o governo perdeu o apoio tanto da população, quanto dos aliados políticos; contrastando com Collor, Lula não perdeu a legitimidade durante a principal crise do seu governo: enfraqueceu-se perante a descoberta do mensalão, mas soube recuperar seu prestígio lentamente, sendo que suas principais alianças políticas nunca o abandonaram).

De acordo com Mendes (2001), a crise política

é ainda uma realidade que se traduz por uma quebra de expectativas sociais depositadas sobre o(s) agente (s) que colocam em causa a sua reputação e a sua legitimidade e, conseqüentemente, a sua capacidade para continuar a desenvolver as suas atividades e intervenções como até então ocorrer[...]

A vitória eleitoral de Fernando Collor, em 1989, ocorreu num período de grave crise econômica e política. Como presidente, assumiu o compromisso de combater problemas que a sociedade definiu como importantes: inflação, desemprego e corrupção. Para responder às expectativas da população, prometeu implantar medidas modernizantes, então em curso nos países de primeiro

mundo, que objetivavam redefinir o papel do Estado na economia ao: a) privatizar empresas estatais que prestavam serviços ineficientes; b) acabar com a rígida proteção do Estado na economia, que impedia a plena concorrência estrangeira, beneficiando empresas nacionais que não investiam na melhoria da qualidade de seus serviços. A revista *Veja*, assim como parte considerável da mídia, apoiava as medidas de Collor. Em menos de três anos na presidência, decretou dois planos econômicos que fracassaram no intuito de combater a inflação, não conseguiu criar uma base política que respaldasse seu governo no Congresso Nacional, o que impossibilitou ações do governo honrar as promessas de campanha. Ao invés de combater a corrupção, envolveu-se cada vez mais nela, caminho que decretou o fim da era Collor. Perdeu a credibilidade política tanto para os políticos, quanto para a sociedade. A falta de competência do governo Collor em corresponder às expectativas da população foi um fator que ajudou em sua queda, mas não foi o único¹.

O PT foi um dos partidos políticos que mais criticaram o governo de Fernando Collor. O programa político do candidato Lula em 1989 era nitidamente contrário às privatizações: pregava melhorar a qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado. Ao assumir a presidência em 2002, o neoliberalismo estava consolidado no Brasil, e nem mesmo um partido considerado de esquerda como o PT conseguiu ou quis alterá-lo¹. O governo Lula manteve a situação econômica estabilizada, com a inflação controlada, que herdou¹ do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994- 2002). Ao suprir as expectativas da maior parte da população, Lula alcançou bons níveis de aceitação do seu governo nas pesquisas de opinião, pelo menos até a crise política de 2005. Mesmo nos momentos mais delicados, quando o próprio presidente foi alvo de duras críticas, seu governo não perdeu a legitimidade. A reputação do presidente não saiu intacta, mas não ficou tão prejudicada, numa comparação com Collor. Sua forte sustentação partidária, aliada à tática da oposição de não investir no impeachment, mas sim em “desgastar” a credibilidade do

presidente para derrotá-lo na eleição presidencial de 2006, o manteve no cargo até o fim do mandato. Ao ganhar a eleição, Lula mostrou que ainda gozava de credibilidade e reputação política. Um resultado, segundo aqueles que votaram nele, das ações promovidas durante o primeiro mandato.

Representação

As representações¹ são fundamentais para que os homens percebam a realidade, e pautem sua existência, colocando-as no lugar do próprio mundo. Dessa maneira, é dada à realidade algum sentido. Contudo, é válido lembrar que as representações não são cópias perfeitas do real, mas são construídas a partir dele. Para Pesavento (2004, p. 40), há uma exposição, uma representação de algo ou de alguém que se coloca no lugar de um outro, distante no tempo e/ou espaço. Aquilo/aquele que se expõe – o representante – guarda relações de semelhança, significado e atributos que remetem ao oculto – o representado. Na imprensa, a corrupção aparece como um mal que prejudica o funcionamento das instituições brasileiras, desviando grandes quantias de dinheiro,¹ que poderiam ser investidas em ações sociais. Pode-se afirmar que essa posição jornalística não é recente, pois a questão não divide a opinião de quaisquer grupos sociais: a corrupção deve ser combatida. Quando, na sua gestão, um governo fica marcado por um número expressivo de casos de corrupção, isso implica que, no futuro, esse governo se torne uma espécie de “termômetro” para comparar outros nesse quesito. Quando a revista *Veja* aponta que a corrupção no governo de Lula conseguiu superar a do governo Collor, está simulando uma comparação, e essa é uma representação da corrupção no Brasil recente. Ao relacionar as cores verde-amarelo da bandeira nacional a outras situações históricas em que ela é utilizada¹, representa-se os anseios do povo num determinado momento histórico. Na campanha eleitoral de 1989, Collor tentou representar a esperança do eleitorado na sua vitória: grifou os dois “l” do seu nome em verde-amarelo. Três

anos depois, essas duas cores estavam pintadas nos rostos dos estudantes nas manifestações pela sua saída do governo.

A revista *Veja* divulgou a notícia e as fotos de um momento impar da recente história política nacional: o abraço emocionado do senador Fernando Collor de Mello no então presidente Lula durante um comício em Alagoas¹. Instantaneamente, a perplexidade se instalou pelo Brasil. Indagou-se como dois políticos, que em 1989 se enfrentaram em uma das eleições mais acirradas para presidente da República, que estiveram em lados opostos durante o governo Collor (Lula foi um dos maiores opositores) podem se unir? A necessidade de apoio político, não raro vindo de “antigos” opositores, cria cenas como essa: improváveis de se imaginar no passado, mas imprescindíveis no presente. A representação que a revista *Veja* fez desse episódio atingiu a biografia de Lula, transformando-o num político que não tem critérios para selecionar seus aliados. Ao “trair” seu passado, ao se aliar com Collor, cuja imagem pública está vinculada à corrupção de seu mandato como presidente, *Veja* julgou que Lula toma as mesmas atitudes que criticou quando era da oposição, tais como a falta de ética, a corrupção, a troca de favores. Consequentemente, conclui-se que o comportamento de Lula não se difere tanto assim de outros presidentes, como Collor, e que não ira se tornar um marco de ruptura de velhas práticas políticas, mas representar o continuismo delas. Para *Veja*, Lula e Collor não são tão diferentes.

Ao mencionarmos o conceito de representação, faz-se necessária a adição de outro: o de práticas culturais. Para Barros (2004, p. 77), as práticas culturais não são “apenas a feitura de um livro, uma técnica artística [...], mas também os modos como, em dada sociedade, os homens falam e se calam [...] conversam ou discutem [...] solidarizam-se ou hostilizam-se [...]”. As práticas culturais podem ser tanto as reações dos leitores ao lerem as reportagens sobre as suspeitas de corrupção dos governos Collor ou Lula, quanto o que será discutido com outras pessoas sobre isso. Devido à diversidade de práticas culturais, elas são incontáveis. Para a elaboração de uma edição da revista *Veja*, são postas em

ação uma série de práticas e representações, tais como a questão autoral (modos que o jornalista possui para escrever, pensar ou expor o que será colocado no papel), e a questão artesanal, relativa à materialidade (tamanho, cores, número de páginas) do impresso. Não menos importante é o fato de os jornalistas elaborarem eles mesmos novas representações, que poderão encontrar “no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade ampla” (BARROS, 2004 p. 81). Pode-se afirmar que a revista, ao chegar nas bancas, pode difundir nos leitores novas representações, e contribuir para novas práticas. Uma representação diferente da usual até então, tal como Collor ou Lula não serem os presidentes honestos, como eram vistos nas edições anteriores, ou pelos leitores, mas como políticos envolvidos em práticas de corrupção.

Discurso

Tanto na sociedade, quanto na imprensa em particular, é possível encontrar três tipos de discursos: o científico, o do senso comum e o político. O primeiro é caracterizado pela ausência do sujeito enunciativo e pela pretensão ao saber. Quando a revista *Veja* utiliza em uma reportagem sobre a crise política, enfrentada pelo presidente Lula, trechos de uma entrevista de um cientista político ou um historiador, a fala desse é de uma autoridade que possui uma gama de conhecimentos que são respaldados por seus pares acadêmicos, e são respeitados pelo público que não detém a mesma formação profissional. Se fossem feitas as mesmas perguntas para um “homem comum” (um não especialista), por exemplo, esse apresentaria um discurso totalmente diferente, com sentenças como “os políticos não se importam com o povo, pensam só neles”. Esse tipo de discurso é denominado de *senso comum*, e está profundamente disseminado em todas as classes sociais. É formado de fragmentos dispersos, sem unidade, o que facilita a sua disseminação. Por último, o discurso político constroi e desconstroi significados, enfocando a construção de uma visão de mundo na qual o sujeito posiciona-se no centro. De acordo com Pinto (1989,

p. 55): “A luta é o jogo de significado, é o jogo da construção do antagonismo: cada discurso busca construir a sua visão de mundo em oposição à visão de mundo do inimigo. O antagonismo se constroi, e isso é fundamental, pelo vazio do significado do discurso do outro”. Quando a revista *Veja* afirma em seus editoriais¹ que a saída do presidente Collor se faz necessária tendo em vista sua incapacidade de articular uma defesa que dê conta das denúncias contra ele, ela têm como objetivo diminuir e/ou anular os efeitos desse discurso. Para isso, reúnem no seu discurso político os outros dois que corroboram a visão sobre Collor.

Para Pinto (1989, p. 38), a capacidade de os sujeitos serem alvos de múltiplos discursos enfraquece a posição de poder de cada discurso em particular, reforçando, por outro lado, a necessidade da luta interpelatoria constante. A figura do presidente da República não é formada por um discurso único, pois em fases diferentes de sua vida pública, constituíram-se diferentes discursos que buscaram defini-lo. Antes de ser eleito presidente em 2002, pode-se citar diferentes discursos relacionados a Lula, tais como: a) o homem de origem humilde que venceu na vida; b) o destacado líder sindical na segunda metade dos anos 70; c) um dos fundadores do PT; d) candidato à presidência derrotado três vezes; entre outros. Após tomar posse como presidente, esses discursos não são esquecidos ou negados, mas vão cedendo lugar àqueles relacionados a sua atuação como presidente. Lula não é mais o garoto que passou fome, ou candidato à presidência: agora ele é o presidente, tem o poder de tomar decisões que afetam a vida de milhões de pessoas. E assim, novos discursos são forjados, com os mais variados graus de complexidade, num enfrentamento cujo objetivo é suplantam os demais discursos.

O mesmo se aplica a Fernando Collor: o discurso apresentado por ele, e adotado por grande parte da mídia na campanha eleitoral, foi o de um político jovem e determinado a modernizar o Brasil, um *outsider* num sistema político corrupto. No governo, surge, aos poucos, um novo discurso na mídia, que classifica o presidente como corrupto, contrastando com o discurso

quando candidato. Ao ser noticiada¹ a saída de Collor do Palácio do Planalto, ele é comparado a um bêbado que incomoda a todos, é expulso da festa e se joga no chão, fazendo o papel de vítima, ou como “martir”. Obviamente, Collor elaborou um discurso para argumentar sobre sua inocência, colocando-se como vítima de golpe que o tirou do poder. Ao tomar posse como Senador de Alagoas em 2008, fez um longo discurso, no qual se defende de todas as acusações que o levaram à renúncia. De qualquer maneira, o discurso predominante sobre Collor leva mais em consideração as ações negativas do seu governo, principalmente o fracassado confisco de ativos financeiros em 1990, que lesou milhares de pessoas possuidoras de dinheiro depositado nos bancos, ou o escândalo político de 1992. Pontos positivos, como o início da abertura da economia brasileira, que terminou com a reserva de mercado, são apenas pontualmente assinalados quando Collor é o tópico em discussão na mídia.

Para Chartier (1991) as pessoas que leem os textos

não os lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis [...] Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito.

Ao se assinalar que o público leitor prioritário das revistas semanais brasileiras é a classe média, não há uma tentativa de realizar uma classificação minuciosa dela, pois essa é formada de diferentes segmentos da sociedade: profissionais liberais, funcionários públicos ou privados, jornalistas, até mesmo os políticos. Ao abrirem as revistas, os leitores leem de maneiras diferentes as informações ali contidas, pois há interesses

heterogeneos. Um leitor politizado com maior bagagem intelectual, o que significa um senso crítico mais apurado, estará mais atento às nuances do texto durante a leitura, interpelando possíveis contradições existentes. Já um político não iria querer somente manter-se atualizado sobre a cobertura política das revistas: é de seu interesse saber se ele foi citado alguma vez, seja de maneira positiva ou não. Nesse sentido, a leitura pode se tornar uma especie de termômetro, medindo o grau de conhecimento da mídia sobre algo ou alguém. Após a revelação da corrupção nos Correios¹, a reportagem “A maior crise de Lula”¹⁴ revelou que o PT tentou barrar a criação de uma CPI para investigar esse caso. Citou inclusive uma frase do petista José Dirceu, na qual temia que uma CPI investigasse membros do seu partido. Um jornalista, ao ler esse fato, tentara obter informações a respeito desse temor de um político de grande influencia no governo. Por outro lado, um leitor despolitizado manteria seu foco em outro tipo de reportagem, contentando-se em visualizar as fotos e ler as legendas da seção sobre política. Em vista dessas constatações, afirma-se que existem, pelo menos, três tipos de leitores com relação às reportagens sobre política: aqueles que leem com a devida atenção, apegando-se a detalhes que passariam despercebidos por um leitor menos atento; os que o fazem superficialmente, e os que não leem essa parte da revista. É um erro afirmar que os três são afetados da mesma maneira pela posição política da revista. Não é somente uma questão de como o texto é escrito para o leitor, mas também como ele o lê.

Conforme Elmir (1995, p. 25), “Precisamos assim ter o máximo cuidado de não transformar os textos-objeto de nossa análise em instrumentos de nossos pretextos. A pesquisa que começa com resultados pré-concebidos tende inevitavelmente ao fracasso [...]”. É necessario o discernimento para não cometer erros primarios, tais como uma posição extrema de apoio (ou não) a determinado partido ou político. Isso não significa que o pesquisador precisa abdicar de sua posição política, apenas ser mais flexível e tentar visualizar os diferentes lados da questão, não

importando se mudara de opinião sobre algo em relação ao qual tinha absoluta certeza anteriormente. Por questão da impossibilidade de uma imparcialidade completa, os textos produzidos pelos órgãos de imprensa também não são entendidos como tais, pois a subjetividade sempre se faz presente em maior ou menor grau.

Mídia

De acordo com **Bourdieu** (1997, p. 77), “[...] a mídia não cessa de intervir para enunciar veredictos”. A imprensa não espera o julgamento da Justiça: investiga denuncia e condena. Esse comportamento pode acarretar erros que, além de comprometer a credibilidade do veículo de informação, pode prejudicar a carreira de políticos. Muitas vezes, a imprensa denunciou casos de corrupção no governo Collor, mas nem todos foram comprovados pela Justiça. Dois exemplos podem ser destacados: o então Ministro da Saúde Alcení Guerra e o próprio Fernando Collor. O primeiro foi acusado de compra superfaturada de bicicletas no final de 1991. Depois de pedir demissão do cargo, foi inocentado pela Justiça no ano seguinte. Já Fernando Collor, afastado da presidência sob acusação de corrupção passiva, foi absolvido por falta de provas pelo STF em 1994.

Uma prática recorrente dos jornalistas, conforme Bourdieu (1997, p. 27), é a leitura diária do material que outros veículos da imprensa produziram, até mesmo as manchetes mais corriqueiras, sob o risco de serem ultrapassados na busca, sempre incessante, por notícias novas, o chamado “furo” jornalístico. Instantaneamente após a entrevista de Pedro Collor para *Veja*, a *Isto é* deu prosseguimento à cobertura do fato, reproduzindo as principais declarações de sua rival¹, além de também conseguir uma entrevista com o irmão do presidente. Uma vez iniciadas as investigações jornalísticas, ambos os periódicos realizaram um trabalho constante e, até mesmo complementar, ao cruzar informações, o que não significa que sempre encontraram os mesmos resultados. Evidencia

disso é a edição 1184 da revista *Isto é*, na qual o título da capa era “O lado PC de Pedro Mello”, numa referencia que aproximava o último, o qual havia denunciado o primeiro de corrupção. Ambos seriam, para a revista, corruptos. A revista *Veja* não investigou com tamanha ênfase essas denúncias, que depois a própria *Isto é* provaria serem falsas.

Considerações finais

O artigo aqui apresentado faz parte da tese de Mestrado que, no momento, encontra-se em fase de escrita. Contudo, é possível apontar algumas conclusões preliminares da análise das fontes históricas. Com relação ao governo Collor, a revista *Veja* adotou uma posição de apoio às iniciativas implantadas pelo mesmo para combater a inflação. Porém, ao decorrer dos sucessivos fracassos na área econômica, associados às graves denúncias de corrupção que atingiam a figura do presidente, a revista o representou como mentiroso (seus argumentos de defesa eram desacreditados de maneira contínua pelas investigações da CPI e, principalmente, da revista *Veja*), ator (era criticado por suas “atuações”, ora como presidente que literalmente xingava seus desafetos políticos, ora como vítima de uma conspiração para tirá-lo do poder) e até mesmo questionou a sua sanidade mental (quando ele, mesmo afastado temporariamente do cargo, afirmava que iria voltar para iniciar a segunda fase de seu governo). A renúncia presidencial foi abordada como uma vitória da população brasileira contra a corrupção. Obviamente, é uma afirmação que não condiz com a realidade política brasileira: no ano seguinte à saída de Collor, alguns congressistas foram acusados de desviar verbas públicas, num escândalo que foi chamado na época de *máfia dos anões do orçamento*.

Já com relação a Lula, *Veja* adotou, inicialmente, uma postura crítica com relação às ações governamentais, condizente com o papel que a imprensa deve ter numa democracia. No momento em que as denúncias de corrupção foram atingindo

políticos de relevância no governo até chegar ao próprio presidente, a revista se tornou o veículo de informação que criticou de maneira mais agressiva Lula, e mencionou, várias vezes, que a possibilidade de um *impeachment* era algo praticamente iminente. Neste contexto, Lula foi representado como um homem que traiu os pressupostos éticos que serviam como bandeira do PT (desde seu surgimento, em 1980, o PT foi um partido político que defendeu de maneira exemplar a ética no fazer político; mas, ao chegar o momento de dar o exemplo como governo, deixou-se levar pelos crimes que denunciava como oposição), mentiroso (sua opção em negar que soubesse a origem do dinheiro que custeou sua eleição, ou o fato que políticos de sua confiança estivessem envolvidos em atos ilícitos foram severamente criticados) e incapaz de governar o Brasil (havia perdido a autoridade de permanecer como mandatário da nação).

A renúncia de Collor pode ser entendida como um marco no fortalecimento das instituições brasileiras, uma vez que um presidente foi afastado por meios legais, e não por um golpe de estado, do poder¹. Também demonstrou que o jornalismo investigativo pode ter uma participação essencial no desenrolar dos acontecimentos de uma crise política. Já o caso do *mensalão*, além de mostrar que o mesmo jornalismo permanece atuante, é uma infeliz constatação de que a corrupção não diminuiu desde o afastamento de Collor, mas permanece o desvio de bilhões de reais que poderiam ser investidos em beneficiamento para milhões de brasileiros. Para a população em geral e para os estudiosos do assunto, permanece a impressão de que a corrupção institucionalizada é um mal que exige das autoridades medidas enérgicas para alterar a situação. Quando elas não são adotadas, a sensação é que futuras crises políticas poderão se originar de casos de corrupção, que terão a investigação de jornalistas. Exemplos recentes são claros nesse sentido.

Referências bibliográficas

Aprovação a Lula atinge 55% e bate recorde desde Collor. *Folha Online*, São Paulo, 31 mar. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u387370.shtml>> Acesso em: 06 de out. 2008.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. 2008. *Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v.5, n.11, jan. 1991. Disponível em: Acesso em: 1 de out. 2009.

CORES da crise. *Revista Veja*, São Paulo, n. 38, p. 56-59, ago.2005.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CONTI, Mario Sérgio. *Notícias do planalto: a imprensa e Fernando Collor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CORRUPTION Perceptions Index. *Transparency International*. 2008. Disponível em: < http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2007> Acesso em: 12 de Nov. 2008..

DICIONÁRIO de política. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

ELMIR, Cláudio Pereira. As armadilhas do jornal: algumas considerações metodológicas de seu uso para a pesquisa histórica. *Cadernos de Estudos do PPG em História* (UFRGS), Porto Alegre, v. 13, p. 19-29, 1995.

FALCÃO. Cleto. *Rompendo o silêncio*. São Paulo: LGE, 2004.

GEDDES, Bárbara; NETO, Artur Ribeiro. Fontes institucionais da corrupção no Brasil. In: ROSENN, Keith S.; DOWNES, Richard (organizadores). *Corrupção e reforma política no Brasil: o impacto do impeachment de Collor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

GRANDES esperanças. *Revista Isto É*, São Paulo, n. 32, p. 15, vinte de ago. 1992.

JOUGUET, Katianne. Seriedade com o público. *Canal de Imprensa*. Disponível em <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/foco/trint1/foco4.htm>>. Acesso em: 12 mar.2009.

LULA é só elogios a Renan e Collor. *Revista Veja*. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/lula-so-elogios-renan-collor-484417.shtml>> Acesso em 01 jul. 2009.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. *A crise no governo Collor e a tática do PT*. Dissertação de (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Curso de Ciência Política. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/Dissertamartuscelli.pdf>> Acesso em 26 jun. 2009.

MELO, Carlos Alberto Furtado de. *Collor: O ator e suas circunstâncias*. São Paulo: Novo Conceito, 2007.

MENDES, António Mira Marques. *Subsídios para uma Teoria das Crises Políticas*. [199-1] Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/mendes-antonio-subsidios-teoria-criSES-politicas.pdf>> Acesso em 02 set. 2008.

NUNES, Ricardo. *Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

PEDRO Collor conta tudo. *Revista Veja*, São Paulo, n. 1236, 27 maio. de 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, Celi Regina Jardim. *Com A Palavra O Senhor Presidente José Sarney: o discurso do Plano Cruzado*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

PRESIDENTE deve sair. *Revista Veja*, São Paulo, n.36, p. 17, set.de 1992.

SYLOS, Gabriela. Desvios já consumiram mais de R\$ 3 bilhões dos cofres públicos no Brasil na década. *Uol*. 29 ago. 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/especiais/corruptao/ultnot/2008/08/29/ult6422u26.jhtm>> Acesso em: 25 de set. 2008.

ÚLTIMA farsa. *Revista Veja*, São Paulo, n. 1256, p. 50-51, out. 1992.

MONUMENTO NACIONAL AO IMIGRANTE: A RECONCILIAÇÃO DO BRASIL COM SEUS COLONOS

Tatiane de Lima

Introdução

Nesta pesquisa que está sendo desenvolvida, pretendemos estudar monumentos dedicados a grupos de imigrantes que vieram para o Sul do Brasil entre os séculos XVIII e XX, e neste sentido estabelecer um novo olhar a respeito da imigração.

A partir do estudo do espaço público como local onde a memória se constrói, entendemos a cidade como objeto de reflexão, e através de uma leitura de suas representações da realidade, os monumentos são mostrados enquanto suportes materiais da memória.

Entendemos que a cidade passa por transformações sociais, e que é no espaço urbano, através dos objetos escultóricos que compõem a paisagem, que se articulam o tempo e o espaço, concebendo a história tanto da sociedade que os produziu quanto do grupo nele representado.

Buscando entender o processo imigratório, tomamos aqui os imigrantes como sendo aqueles indivíduos vindos de outro lugar, assim como Sayad (1998, p. 15) que diz que “a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço [...] físico”, sendo então o imigrante percebido como estrangeiro no país de adoção. No estudo da imigração italiana, a qual no decorrer do texto retomaremos através de um monumento a ela dedicado, é possível dizer que os imigrantes, ao partirem de seu local de origem, de sua terra natal, ainda não haviam constituído uma identidade italiana consolidada. Saídos de um país recentemente unificado, ao chegar ao Brasil e entrar em contato com outras

etnias, passam a assumir uma identidade étnica italiana e abandonam antigas identificações que os ligavam às suas aldeias. Fazem parte desta constituição identitária as bagagens trazidas por estes imigrantes, que possuem um pedaço de suas vidas, de sua cultura e um legado tanto pessoal quanto simbólico aos seus descendentes. São objetos e memórias que aqui se transformarão em relíquias e lembranças do mundo que fora deixado, e de acordo com Nora (1993, p. 09) a “memória é a vida sempre carregada por grupos vivos [...]”. Neste sentido, nos pautamos em Candau (2009, p. 47) que afirma que a construção da identidade está muito ligada a memória: “a memória na constituição da identidade pessoal permite aos sujeitos se pensarem enquanto detentores de uma essência que permanece estável no tempo, assim como o grupo ao qual pertence”. E é através destas ideias que fazemos uma leitura dos monumentos, como representações materiais destas memórias, tendo por finalidade salvaguardá-las.

Monumentos: homenagens em pedra, bronze e ferro

Ao estudar os monumentos dedicados à imigração, temos como recorte geográfico algumas cidades da Região Sul do Brasil, justificado na medida em que verificamos que a região recebeu um número significativo de imigrantes desde o século XVIII, e que algumas cidades encontram-se muito ligadas historicamente ao processo imigratório. Hoje, ao cruzar os três estados que compõem esta região (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), é possível observar uma característica em comum entre eles: a forte presença imigrante. Temos, nestes estados, a presença preponderante das culturas italiana, alemã e açoriana, que contribuindo para a formação desta sociedade, é notada através da arquitetura de algumas cidades, da culinária, de dialetos locais, e também na ereção de monumentos com caráter comemorativo e função homenageativa a estes grupos étnicos tão presentes.

A fim de dar suporte à pesquisa, foi realizado um levantamento quantitativo a cerca da ereção de monumentos no Rio

Grande do Sul em homenagem a grupos imigrantes. Como resultado, confirmamos a grande presença dos mesmos, que chegam ao número de 65, estando divididos entre homenagens a imigrantes alemães, italianos, judeus, tirolezes, russos, açorianos, suecos, poloneses, holandeses, portugueses, libaneses e pomeranos. Como característica em comum, estes monumentos, em geral, possuem caráter comemorativo, ocorrendo sua inauguração, na maioria dos casos, em datas simbólicas como centenários, sesquicentenários ou bicentenários.

Tomamos neste estudo os monumentos com algo em exposição na cidade, o que o torna um bem público e faz com que autoridades dos mais variados âmbitos estejam relacionadas à edificação dos mesmos, consagrando o passado, mas também legitimando-se através desta ação, confirmando o que diz Mario Chagas (2002, p. 36), de que “o poder promove memórias e esquecimentos”. Complementando com a fala de Abreu¹ (2001, p. 05), que: “as peças de imaginária podem servir para legitimar tanto grupos organizados da sociedade civil, quanto a própria ação dos grupos sociais que controlam as agências estatais, celebrando, portanto, a ação do Estado”, vemos que tais iniciativas governamentais estão associadas à aquisição da obra e a permissão da colocação da mesma no espaço urbano, enquanto que a ação da sociedade civil está associada a doações, subscrições públicas e em alguns casos na iniciativa de promoção de tal obra. Assim, entendemos o monumento também como um objeto dotado de sentido político ao ter sua mensagem simbólica lida e associada a temas como poder e identidade.

Consideramos as cidades como espaços privilegiados de estudo. Lugares voltados às memórias, os monumentos podem testemunhar várias épocas e, embora ligados às questões da memória, os monumentos são estudados, também enquanto exaltação, reconhecimento e homenagem aos grupos imigrantes.

Desde a antiguidade romana, como ensina Le Goff (1994:535), o *monumentum* tende a especializar-se em dois sentidos; a obra

comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco do triunfo, coluna, troféu, pórtico ou monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte [...]. Para se apagar a memória seria necessário que os monumentos fossem destruídos, pois, ao poder da memória responde a destruição da memória (Apud Freire, 1997, p 94).

No recorte deste trabalho, trazemos aqui um estudo sobre o Monumento Nacional ao Imigrante, erigido na cidade de Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, por possuir caráter nacional e prestar homenagem a todos os imigrantes do Brasil. O monumento será analisado a partir da proposta de sua construção e das tensões aí envolvidas, mas, levando em conta também, a festa de sua inauguração.

Monumento Nacional ao Imigrante em Caxias do Sul

O monumento, que hoje é nomeado nacional e oferecido como homenagem a todos os imigrantes vindos ao Brasil, durante seu processo de feitura foi motivo de tensões que geraram mudanças em sua proposta original. A ideia de construção de monumento em homenagem a imigração italiana, surgiu no ano de 1949, sendo primeiramente divulgada por Luis Compagnoni¹ através da Rádio Caxias. Segundo sua sugestão a escultura deveria representar: “um casal de pioneiros, jovens, corajosos, resolutos [...] acompanhados por um filho”, Adami (1966, p. 221), além de ser uma obra de grande porte, de caráter monumental.

Já em 1950, após 13 anos de recesso, é retomada a realização da Festa da Uva em Caxias do Sul, tendo por motivação a comemoração dos 75 anos da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Entendemos estas comemorações como parte do processo de construção da memória coletiva da cidade enquanto lugar de memória, ao que Nora (1981, p. 306, apud LOFEGO) diz que “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar os arquivos, de que é preciso respeitar aniversários, organizar celebrações [...]”

Formada uma Comissão pró-monumento a fim de angariar fundos para a realização da obra, e esta estando subordinada a uma Comissão Central, já no início dos trabalhos começam a haver divergências. O Comandante do 9º Batalhão, Capitão Evangelista Mendes divergia da ideia de homenagear somente os imigrantes italianos, pois acreditava que também deveriam ser homenageados o português, o índio e o negro, tidos por ele como os pioneiros na formação da nação brasileira, além de homenagear o pracinha, que representaria a fusão das diferentes raças e significaria um laço de união entre Itália e Brasil, já que haviam integrado as forças aliadas durante a II Guerra Mundial. As diferentes opiniões ganharam destaque nos jornais, onde de um lado se defendia a homenagem àqueles que de fato foram realizadores da epopéia na região, e de outro, se alegava que o progresso da cidade de Caxias do Sul só havia sido possível através da cooperação entre etnias. Sendo a ideia inicial homenagear os imigrantes italianos (maioria na cidade), o Comandante fora afastado da Comissão, o que o levou a redigir uma carta aberta na qual fazia denúncias de não haver espaço para diálogo quanto à ideias e concepções a cerca do monumento, além do interesse pessoal de alguns em tornar o monumento nacional:

Devemos ao mesmo tempo que rendemos nosso preito de admiração e reconhecimento ao colono italiano, não esquecer o nosso amado Brasil, que de braços abertos recebeu-o [...]. Homenagear o imigrante, homenagem igual ou maior merece a Nação que o amparou, que o recebeu maternalmente, oferecendo assim o exemplo de que o preconceito de raça não tem guarida neste grande país. (Adami¹, 1966, p. 224)

A pedra fundamental foi lançada em 28 de fevereiro de 1950 pelo então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, durante um evento de caráter nacional, que contou também com a presença do Governador do Estado e outras autoridades. Após ter sido colocada um coroa de flores sobre a pedra fundamental o Tenente Coronel Arcy Rocha Nobrega, como que para por fim aos conflitos discursou, ainda que mencionando as atribulações pelas

quais passou a concepção do monumento. Assim estava dada a largada para coleta de fundos para a realização do monumento, que afinal teve sua amplitude modificada ao homenagear os imigrantes independentemente de sua nacionalidade, que povoaram o estado e o país. Era o início da nacionalização do monumento.

As obras de feição do monumento iniciaram em 1951, e para se concretizar esta lembrança que “lançaria as bases da identidade local” foi necessário a contribuição de vários setores do governo federal. Criado um sistema de coleta para administrar os fundos depositados por meio de conta bancária, que poderiam ser contribuições à vista ou mediante “carta-compromisso”, os contribuintes foram sendo categorizados de acordo com o valor de suas doações, sendo a menor de mil cruzeiros e a maior de cinquenta mil. Aqueles que doassem um valor ainda maior, eram qualificados como “Grandes Beneméritos”, além de todos os doadores receberem diplomas, e terem seus nomes gravados na cripta do monumento.

Não sendo suficiente, houve a necessidade de se buscar fundos juntamente ao governo federal. Em arquivos da Fundação Getúlio Vargas foi possível encontrar correspondências de agradecimento ao Presidente pela concessão feita para a finalização da obra, no valor de CR\$1.500.000,00, concedidos pelo Ministério da Educação e Saúde. Tal investimento resultou na Lei nº1801, de 02 de janeiro de 1953, cujo teor é:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de Cr\$1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros), destinado à Comissão Executiva do Monumento ao Imigrante, da cidade de Caixas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, para auxiliar a conclusão das obras do Monumento ao Imigrante, que está sendo erigido sôbre a Estrada Federal Rio – Pôrto Alegre, à entrada daquela cidade.

Art. 2º O empreendimento de que trata o artigo anterior será considerado o Monumento Nacional ao Imigrante, homenagem do povo e do Govêrno aos bravos pioneiros da colonização do país,

reconhecimento da Pátria à colaboração do bom imigrante, e terá inscrito, no seu póstico, a seguinte legenda: **A Nação Brasileira ao Imigrante.**

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 02 de janeiro de 1953; 132º da Independência e 65º da República. GETÚLIO VARGAS E. Simões Filho Horácio Lafer

Eis então a designação oficial do caráter nacional do monumento. O local de construção da obra, segundo seus empreendedores, não poderia ser mais apropriado do que a entrada da cidade às margens da Estrada Federal Getúlio Vargas, mais conhecida por BR-116. Cabe aqui dizer que aos monumentos, sua localização é de grande importância para visibilidade e aumento de sua capacidade de comunicar aquilo que se espera. Já a escala, é a expressão do poder, da supremacia, é figuração da conotação política da obra.

Para concretização da obra, foi realizado um concurso, ao qual sai como vencedor o projeto denominado “Nova Pátria” do escultor Antonio Caringi¹, nascido em Pelotas no ano de 1905. O campo de trabalho encontrado por Caringi entre os anos 30 e 40 foi bastante favorável, pois o Brasil vivia um momento complexo de discursos políticos, onde, após os anos 30 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder mediante voto direto, e com o estabelecimento do regime totalitário do Estado Novo, o país passava a investir no projeto de formação da identidade nacional, onde manifestações artísticas, públicas e de massa foram gerenciadas para isto, estando os monumentos incluídos neste processo.

No monumento Caringi representa um casal imigrante, sendo que cada escultura possui 5 metros de altura e pesa 2.920 quilos. A obra foi esculpida no atelier de seu autor, no Rio de Janeiro, e transportada até Caxias do Sul, onde recebeu a fundição em bronze na Metalúrgica Abramo Eberle. Na representação é possível observar a referência ao trabalho (o homem está segurando uma enxada), à família (a mulher segura seu filho nos braços) e a

empreitada imigrante de vislumbrar novos horizontes na busca de construir uma vida melhor (o casal está olhando para a cidade de Caxias do Sul). O monumento possui também um obelisco, onde foram instalados três relevos em granito, onde estão representadas a chegada dos imigrantes, a vitória pelo trabalho e a integração do imigrante ao espírito da Pátria. Apresenta também a inscrição “1985”, data de chegada dos primeiros imigrantes italianos ao que viria ser a cidade de Caxias do Sul, e **traz em sua base os seguintes dizeres “A Nação Brasileira ao Imigrante”**. Percebe-se então, que embora de caráter nacional, o monumento possui uma forte ligação regional, sendo suas figuras inspiradas e remetidas à imigrantes italianos.

[...] as imagens são, e tem sido sempre, um tipo de linguagem, ou seja, atestam uma intenção de comunicar, que é dotada de um sentido e é produzida a partir de uma ação humana intencional. E nessa medida, as imagens partilham com as outras formas de linguagem a condição de serem simbólicas, isto é, são portadoras de significados para além daquilo que é mostrado (Pesavento, 2008, p. 99).

O Monumento Nacional ao Imigrante foi inaugurado em 28 de fevereiro de 1954, pelo Presidente Getúlio Vargas. Buscando nos arquivos da Fundação Getúlio Vargas, encontramos correspondências trocadas entre o Gabinete Civil da Presidência da República e comissão festiva da inauguração do monumento, na qual verificamos que em sua visita o Presidente juntamente com 12 pessoas de sua comissão participariam de um banquete oferecido pelo Governo do Estado, no qual o Presidente proferiu um discurso, além de outro proferido na inauguração do monumento. Informações a cerca da imigração no Rio Grande do Sul foram fornecidas a fim dar subsídios á elaboração dos discursos a serem proferidos pelo então Presidente.

Cabe aqui ressaltar que a vinda de Getulio Vargas para a inauguração do monumento, para alguns foi vista com desagravo devido às perseguições sofridas durante a guerra. Ainda por meio de telegramas foi constatado que às vésperas da inauguração do

monumento houve a possibilidade de não comparecimento do Presidente por motivos de problemas de saúde. Em resposta dada pela Comissão, diziam que ainda que não houvesse a necessidade de qualquer sacrifício por parte do Presidente, uma desistência em última hora poderia gerar boatos. Não foi o que aconteceu, pois o presidente compareceu ao seu compromisso, e ao discursar, usou um tom de reconciliação para com os colonos, dizendo:

É destino do Brasil, como é sua glória, ser a nação acolhedora, por excelência, a grande pátria hospitaleira onde os filhos de todos os recantos da terra podem trabalhar num clima de estímulo, de tolerância e de fraternidade. Mantivemos assim invocadas as tradições da nossa formação. [...] Originados de todas as latitudes, representam todas as raças, praticam todos os ofícios. Para o Brasil foram e são todos bem-vindos, homens fortes e desassombrados, lutadores intrépidos, que se superaram todas as vicissitudes do seu ajustamento ao meio novo, conquistando o respeito, o apreço e o afeto da gente nossa. (O Pioneiro, 1954, p. 10)

Representando o Estado Brasileiro, o Presidente Getúlio Vargas passava a tornar o imigrante um irmão, um brasileiro por adoção, que outrora fora discriminado e considerado “o outro”, o que não se integrava por que ainda falava seu dialeto de origem, aquele que teve que trocar seu nome estrangeiro por um brasileiro. Durante o Estado Novo foram implantadas políticas imigratórias e de controle de estrangeiros, principalmente entre os anos 1930 e 1945, muito devido ao sentimento nacionalista. A entrada de estrangeiros no país foi limitada, foi estabelecido um número mínimo de brasileiros nos postos de trabalhos das empresas. A perseguição aos imigrantes intensifica-se com a Assembléia Constituinte de 1933, também carregada de forte sentimento nacionalista por parte dos deputados. Por temer a relação dos imigrantes com seus países de origem, principalmente por conta da Segunda Guerra em 1939, a imprensa e ensino em língua estrangeira ficaram proibidos, a fim de diminuir a influência de grupos estrangeiros que possuíam grande autonomia cultural. Estes núcleos imigrantes eram de tempo em tempo verificados quanto ao

cumprimento destas determinações pelo Conselho de Imigração e Colonização.

Conclusão

Nesta pesquisa a cerca do Monumento Nacional ao Imigrante, verificamos o processo de reconciliação do Estado para com seus colonos, a fim de reverter uma política que outrora fora estabelecida devido ao contexto histórico mundial do final dos anos 30. Mais de 20 anos depois, o monumento erigido na cidade de Caxias do Sul, financiado com verbas federais e tendo seu ato inaugural prestigiado por entidades governamentais dos mais variados âmbitos se mostra como um instrumento material de grande visibilidade de uma política que buscava restabelecer a relação com os grupos descendente de imigrantes do país.

Por meio do estudo de monumentos abrimos uma nova possibilidade de compreender os caminhos percorridos pela imigração no sul do Brasil, pois através dos monumentos tomamos consciência dos valores históricos representados plasticamente por eles. Nestes lugares de memória vemos marcas do passado que não apenas são celebrados e resgatados, mas glorificados ao rememorarmos os atos da vida cotidiana daquela comunidade que deu vida a estas obras. Acreditamos que “[...] mesmo a mais moderna das cidades modernas pode ser um museu, enquanto o museu como centro vivo da cultura visual é um componente ativo do estudo e do desenvolvimento da cidade” (Argan, 1992, p. 81).

Bibliografia consultada

ABREU, Marcelo. *Coleção Urbana: imaginária urbana e identidade da cidade*. Revista Primeiros escritos, n.7, julho de 2001.

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul (Sociais)*. Caxias, RS. Editora e Tipografia São Paulo, 1966

ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte como História da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Arquivo Getúlio Vargas do CPDOC <http://cpdoc.fgv.br/acervo/arquivospessoais/base>, consultado em 05/05/2010

Assembléia Legislativa/RS <http://www.al.rs.gov.br/proposicoes/2005/projelei/PL198-05.htm>, consultado em 01/06/2010.

CANDAUI, Joël. *Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade*. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.1, n.1, dez.2009/mar.2010.

CHAGAS, Mário de Souza. Memória e poder: dois movimentos. In: *Museu e Políticas de Memória. Cadernos de Sociomuseologia*. Nº 19. ULHT, 2002, p. 35-67.

CORREIO RIO-GRANDENSE, 19/05/ 2004, Edição n. 4.886.

FILHO, Manuel Alves. *Geopolítica determinou perseguição de Vargas aos imigrantes, aponta pesquisa*. Jornal da UNICAMP. 25 de fevereiro a 02 de março de 2008, p. 3.

FOLDER Monumento Nacional ao Imigrante – 55º ANO. Departamento de memória e Patrimônio Cultural. Caxias do Sul, 2009.

FREIRE, Cristina. *Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo*. São Paulo: SESC/Annablume, 1997.

INVENTÁRIO dos Bens Edificados do Rio Grande Do Sul. Ministério da Cultura. IPHAN. Monumento Nacional ao Imigrante. Ficha nº 37. Vol. 01.

Jornal O Pioneiro. *Este Monumento é um Preito de Justiça e um Motivo de Orgulho Nacional*. Caxias do Sul, 06 de março de 1954, p. 10.

LE GOFF, Jacques. Memória e Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. (Coord.) *Memória e história*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984b. p. 11-51 e 95-106. (Enciclopédia Einaudi, vol. 1).

Lei nº 198/2005, de 28 de agosto de 2005, declara o Monumento Nacional ao Imigrante bem integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul. O Projeto foi do Deputado Rui Pauletti (Ass. Leg. do RS).

Lei nº 1.801, de 02 de Janeiro de 1953, pela qual o Presidente da República autoriza o Ministério da Educação e Saúde a abrir um crédito especial de um milhão e quinhentos mil cruzeiros (Cr\$1.500.000,00), destinado à Comissão Executiva do Monumento ao Imigrante, da cidade de Caixas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, para auxiliar a conclusão das obras do Monumento ao Imigrante (CPDOC/FGV).

MARTINS, Jorge Luiz Cardoso. *A história do Quartel em Caxias do Sul*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Cultura e Região. Universidade de Caxias do Sul/UCS, 2008. Digitalizado.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares de memória*. Tradução de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo, dez. 1993.

P M de Caxias do Sul <http://www.caxias.rs.gov.br>, consultado em 07/09/2010.

PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O mundo da imagem: território da história cultural*. In: Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.

SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade/USP, 1998.

Telegrama de 23 de fevereiro de 1954, pelo qual o Secretário da Presidência da República comunica a vinda do Presidente e comitiva e anuncia a sua participação na inauguração do Monumento Nacional ao Imigrante, em 28/02/1954 (CPDOC/FGV).

VEECK, Marisa; PIETA, Marlene Bulet; GASTAL, Susana; GOMES, Paulo. *Caixa resgatando a memória*. Porto Alegre: Caixa Econômica Federal. Supervisão de Marketing Cultural Porto Alegre/RS, 1998.

IMÁGENES Y PALABRAS “PARA CELEBRAR UNA NUEVA ERA”

Diana Araujo Pereira¹

Este trabajo, que intenta un acercamiento a la contemporaneidad cultural latinoamericana, parte del consabido hecho de que el continente es fruto de una trama de voces e imágenes única, y que los hilos entreteljidos en esta configuración forman nudos, cuestiones, preocupaciones de orden identitario que recorren nuestras reflexiones sociales, históricas y artísticas.

Si hay un punto de convergencia entre los actuales pensadores, él se refiere a la necesidad de creación de una nueva cartografía espacio-temporal, un nuevo *locus* desde donde pensar la identidad cultural latinoamericana, cuya especificidad pasa a ser sobre todo de orden temporal; y cuya acción es la inclusión, la capacidad de generar “actos sincréticos”. Partimos de estos planteamientos al afirmar que somos producto de una modernidad que ha sido forjada e instaurada a lo largo de los últimos siglos, y pensar sus consecuencias seguramente nos ayuda a profundizar nuestra reflexión sobre la contemporaneidad, la llamemos o no de postmodernidad.

Reflexionar sobre el momento actual significa, por tanto, buscar nuevas perspectivas históricas que nos aclaren el camino en este tiempo de encrucijadas. En otras palabras, debemos enfrentarnos a la modernidad y a sus cuestiones desde otro referente, el nuestro; desde nuestra específica situación histórica y social, con todos los elementos que nos pertenecen y condicionan culturalmente.

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA). E-mail: diana.pereira@unila.edu.br.

El recorrido de la modernidad, desde su preludio (y aquí lo ubicamos en el momento del descubrimiento de América, siguiendo la huella de varios críticos e historiadores), es la historia de la elección de la crítica y la racionalidad occidental como caminos inteligibles para la subjetividad humana, y para su versión pública y social. La crítica es una de sus principales claves; según Octavio Paz, su base motriz, su paradigma conceptual. En este sentido, configura el *modus operandi* de la modernidad, entendida como método de investigación, creación y acción.

Dicha modernidad configura una nueva concepción de la intersubjetividad humana que, liberada del peso teocéntrico, adquirió la inaudita posibilidad de comando y construcción, es decir, de total intervención sobre el *orbis terrarum*, ahora definitivamente a cargo de la técnica y la imaginación del hombre. Como estamos de acuerdo con Aníbal Quijano, podemos afirmar que también nuestra modernidad latinoamericana ensayaba sus primeros pasos.

En Europa esa modernidad se va integrando, poco a poco, a nuevas relaciones objetivas y sociales cotidianas, mientras en América Latina la misma modernidad se va haciendo cada vez más subjetiva, imposibilitada de ingresar en la materialidad del día a día. Quijano (1988, 19) llega a afirmar que “los intelectuales, algunos, podrán pensar con la máxima modernidad, mientras su sociedad se hace cada vez menos moderna, menos... racional.”

Cuando le es conveniente, Europa (sobre todo bajo la hegemonía inglesa) instrumentaliza la razón, antes defendida como herramienta liberadora del pensamiento y de la acción humanas. La ambigüedad inherente al recién inaugurado imperio de la razón, como fuente de “verdad” y medida para toda y cualquier condición humana, empezaba a mostrar sus garras según se convertía, paulatinamente, en instrumento de poder y de dominación colonial.

La cuestión fundamental es que la modernidad, en ese proceso, acaba completamente identificada con la razón instrumentalizada por el poder. Y aquí cabría preguntarse por la

naturaleza misma de esa razón occidental, europea (actualmente euro-norteamericana), que pretende dominar la escena mundial desde los inicios de la modernidad.

La racionalidad europea se ha construido sobre sus relaciones de poder con el resto del mundo, y en ese sentido, la formación de los ideales de la racionalidad es paralela a la reconfiguración geopolítica del mundo a partir de los primeros colonialismos del siglo XVI. Ya en sus inicios, la modernidad se ha erigido sobre la razón y la crítica, y ambas sobre las relaciones de poder en escala cada vez más global.

Todo este cuadro no sufrirá ningún cambio significativo hasta las primeras décadas del siglo XX, bajo el influjo de la ruptura vanguardista que llega desde Europa. (No nos olvidemos que la avalancha crítica que invade todos los ámbitos del imaginario europeo es el fruto de una profunda crisis de aquella misma racionalidad que, después de la primera guerra mundial, ya no podrá dirigir los rumbos del pensamiento y del arte).

El desembarque de las variadas e instigadoras vertientes vanguardistas en el “Nuevo Mundo” genera frutos propios en el suelo latinoamericano, y permite que la idea de modernidad vigente sea largamente discutida y “antropofágicamente” reasimilada. En contra de esos procesos, los vanguardistas y sus herederos contemporáneos se proponen a encantar otra vez el mundo y así escaparse de los estrictos límites del racionalismo instrumentalizado por el poder económico y político, en busca de una racionalidad que sea, finalmente, toda una cosmovisión e inclusiva, y que abarque al hombre en sus relaciones con la naturaleza y el mundo.

Como he afirmado en otro lugar (PEREIRA, 2007):

Las vanguardias latinoamericanas cuestionan la modernidad, se la ve como la posibilidad de ruptura con el *status quo* y, paradójicamente, de configuración de una continuidad cultural interrumpida por la conquista ibérica. Un proyecto europeo que presumía por instaurar vacíos era la oportunidad perfecta, la

fractura en un orden colonial ya excesivamente establecido y confirmada por las diversas (y siempre muy semejantes) oligarquías nacionales, herederas de aquella sociedad aristocrática proveniente de los procesos de conquista y colonización. De ahí que los intelectuales de la época tomen esa oportunidad de forma tan pasional, y el proyecto vanguardista tenga un fondo tan estético como social, sin que ninguno de los dos términos signifique una contradicción irreconciliable. E intentando unir, definitivamente, arte y vida.

Las artes se convierten, por tanto, en un medio importante para tales reflexiones que, en última instancia, tienen por objetivo libertar América Latina de sus condicionamientos históricos, para que alcance “reconstruirse”, dando los primeros pasos hacia caminos más propios y por tanto menos violentos de inserción mundial o de modernización.

Imagen y palabra: Antonio Cisneros, Nelson Leirner y Nadín Ospina

El poeta peruano Antonio Cisneros dialoga fácilmente con el artista colombiano Nadín Ospina y con el brasileño Nelson Leirner por varios motivos, y uno de ellos por el hecho de que su obra poética es altamente plástica. Cisneros construye imágenes en forma de versos, lleva el lenguaje al límite de su autonomía, otorgando a las palabras una materialidad que confiere total independencia a las construcciones del lenguaje. La imagen, en su poesía, no explica y tampoco interpreta, simplemente aproxima al lector a una visión plásticamente elaborada.

De hecho, Cisneros ha dicho, en alguna entrevista, que habría querido ser pintor antes que poeta. Hay en su obra plasticidad y énfasis en recursos tanto “imagísticos” como formales. En fin, sus imágenes se configuran como mosaicos de palabras que sueñan dar mayor materialidad a la escritura.

Nadín Ospina y Nelson Leirner trabajan sobre todo con composiciones objetuales. Son artistas que, siguiendo la vereda conceptual abierta por Duchamp (de la primacía de la idea en la

obra de arte) pretenden descubrir, en la cotidianidad de los objetos, voces disonantes y provocaciones para la problematización de cuestiones estéticas y/o histórico-sociales. En otras palabras, retiran los objetos de su uso funcional y cotidiano, visando ampliar su potencia simbólica o alegórica; lo que no está muy lejos de lo que hacen los poetas con las palabras. Y ambos se relacionan con Cisneros a través del diálogo con la memoria por la vía del humor y de la ironía, y por la capacidad de circular por otras temporalidades.

Estos tres artistas-poetas (y aquí vuelvo al sentido etimológico, originario del vocablo *poiesis* que significa “acción”; por tanto, poeta es el que “actúa” sobre sí y sobre el mundo a través de la acción sobre el lenguaje, sea cual sea) digieren antropofágicamente la realidad de su entorno, absorbiendo sus elementos más cotidianos, de la misma manera que absorben la subjetividad que alimenta el imaginario colectivo y los símbolos que remiten a la memoria histórica.

Sus ojos funcionan como tentáculos que captan y reelaboran el mundo visible tomando elementos de su otra mitad “invisible”, subjetiva, imaginaria, escatológica o grotesca. Con ello amplían las posibilidades expresivas del lenguaje con el que trabajan, creando nuevas asociaciones semánticas (no exentas, en muchos casos, de fuerte carga ideológica), lo que le permite a la realidad mostrarse en toda su complejidad, y generando para esta misma realidad, a través de sus herramientas formales, todo un dinamismo que desdobra y redobra sus sentidos.

Inmersión en la realidad cotidiana y en los diversos y complementarios fragmentos temporales que configuran la trama social e histórica latinoamericana, y que enmarcan nuestros límites ontológicos. Como afirma un crítico de Nelson Leirner, pero que bien podría servir para comentar, igualmente, el resultado de la obra de Ospina o de Cisneros, se trata de una “confrontación y experimentación ético-estéticas” (MONTEJO N., 2003, 46). Confrontación o enfrentamiento temporal e imaginario;

experimentación de formas y lenguajes – y de sentidos e ideologías; en fin, todo un trabajo de base estética que se confunde con la visión ética que buscan ofrecer a la realidad: relación de doble mano, en la cual el creador sufre la influencia del contexto colectivo a la vez que también él ejerce influencia sobre el mundo a través del arte y de la apertura que ella genera.

Trabajo artístico y trabajo crítico, que se sumerge en la memoria y en el imaginario colectivos para luego emerger en el cotidiano, renovándolo a través de la ironía. Es ella, por cierto, la herramienta que les permite una re-elaboración artística que huye de la solemnidad, y que quiere escaparse de su dramatismo inherente por la vía humorística.

La misma ironía que se dirige hacia fuera, hacia sus reflexiones sobre el mundo, se dirige también hacia dentro, instaurando la auto-crítica que les lleva a cuestionar su lugar como artistas en este mundo sobre el cual reflexionan: ¿Cuál es el papel del arte, qué alcance tiene, efectivamente, en la construcción de los cambios sociales o históricos? ¿Cuál es la función ética del artista? ¿Cuál es la importancia de la originalidad de la obra de arte, ya que trabajan con elementos preexistentes, muchas veces apenas remanufacturados, recreados? Estas son cuestiones con las cuales todo artista contemporáneo, en mayor o menor grado, se tiene que enfrentar; pero en el caso de Cisneros, Leirner y Ospina, dichos planteamientos se convierten en un eje fundamental, pues no se puede pensar el lugar del arte y el papel del artista en el mundo, sin arrostrar el riesgo ético inherente a tales cuestiones.

Veamos, para empezar, un poema de Antonio Cisneros bastante emblemático de todo lo que hemos dicho anteriormente. Se trata de “Arte Poética 1”:

UN CHANCHO hincha sus pulmones bajo un gran limonero
mete su trompa entre la Realidad
se come una bola de Caca
eructa
pluajj

un premio

2

Un chanco hincha sus pulmones bajo un gran limonero

mete su trompa entre la Realidad

– que es cambiante –

se come una bola de Caca

– dialécticamente es una Caca Nueva –

eructa

– otra instrumentación –

plujj

otro premio

3

Un chanco etc.

La mezcla de léxicos tan diferentes, como son el escatológico (*Caca,eructa, pluajj*) y el filosófico (*Realidad, dialécticamente, instrumentación*), presentes en esta primera “Arte Poética”, aclaran el tono irónico e irreverente de la composición. El intencional uso de las mayúsculas también es muy significativo, ya que proyectan aún más la ironía e igualan los representantes de estos dos niveles conceptuales tan distintos entre sí, pero sometidos a un extraño y obligatorio diálogo impuesto por la palabra poética y, por otro lado, por la realidad. La rareza se intensifica si interpretamos que la figura del *cerdo* o *chancho* es el propio poeta. Y como se trata de un arte poética, se puede deducir que es el poeta quien *mete su trompa en la Realidad*, y a través de su digestión produce *un premio* – el poema. Como he observado en otro texto (PEREIRA, 2004),

Antonio Cisneros llega al borde de una irreverencia grotesca, y al desmontar la figura clásica del poeta – este poeta descrito por movimientos anteriores como siendo capaz de transmutar y trascender la Realidad – pone en jaque un pilar fundamental de la escritura contemporánea en América Latina: el papel social y ontológico del escritor. Pero, por otro lado, confirma su acción en el plano de la realidad tanto literaria y filosófica como humana, ya que no llega a destruir la imagen del poeta transmutador de la realidad, pues al intentar ridiculizarla, la invierte y, en un sentido

opuesto, la reafirma. El poeta es un cerdo que se alimenta de una Realidad escatológica y aún así produce sus premios. Si ha cambiado la realidad, también el escritor tiene que cambiar su relación con ella. La ironía se dirige a la Realidad y a los distintos y diversos discursos que se hacen sobre ella. El poeta es, netamente, su víctima y a la vez el verdugo de tantos discursos.

El poeta-cerdo del poema de Cisneros guarda profunda relación con el poeta-portavoz de la parte sumergida de la realidad de los primeros románticos anglosajones. Octavio Paz ve en los vanguardistas del siglo XX una profunda relación con el romanticismo. Más que una descendencia, una continuidad que se manifestaría por la presencia de dos elementos paradigmáticos del romanticismo, y que siguen absolutamente vigentes en la contemporaneidad, aunque muchas veces tomados bajo signo contrario: la analogía y la ironía.

Paz (1990, 35) define la analogía como “la visión del universo como un sistema de correspondencias y la visión del lenguaje como un doble del universo”; es decir, la visión analógica del mundo establece que todas las cosas se corresponden e interactúan. Sobre la ironía, contraponiéndola a ese sentido de la analogía, afirma que “es la disonancia que rompe el concierto de las correspondencias y lo transforma en galimatías. [...] La ironía tiene varios nombres: es la excepción, lo irregular, lo *bizarro* como decía Baudelaire y, en una palabra, es el gran accidente: la muerte.” (PAZ, 1990, 36)

Aún según Octavio Paz, es esta relación tan ambigua como contradictoria, aunque complementaria, entre la analogía y la ironía, la que genera la gran revolución del arte y del pensamiento que ha significado el romanticismo anglosajón.

En la contemporaneidad, la ironía y la analogía siguen con su diálogo de siglos, pero ahora estos términos ya no son tomados como antitéticos, ya no forman una contradicción o dicotomía. A partir de las vanguardias, los ha acercado y enlazado una visión del

mundo y del arte más integradora, capaz de poner en diálogo los extremos más aparentemente irreconciliables.

Lo que hacen Leirner, Cisneros y Ospina es enseñar que hoy la analogía sólo es posible si está basada en la ironía. La nueva analogía fomenta, en estos artistas y en muchos otros, todo un modo de ver, una mirada que deconstruye las anteriores y ya obsoletas tentativas de analogías establecedoras de simetrías lineales. Las vanguardias y la antropofagia derrumbaron aquella visión dicotómica que oponía irremediamente términos hoy entendidos como complementarios: pasado-presente; vida-muerte; razón-magia, por ejemplo.

Y es precisamente la ironía quien conjura el maleficio de los anteriores parámetros, tan establecidos y endurecidos en el pensamiento occidental. La ironía pone abajo los ladrillos de la casa para que entonces la podamos volver a enderezar, cambiando y alterando su estructura interna, transformándola en un espacio más conveniente y, por qué no, más cómodo. Esa casa es América Latina, el cuerpo-continente que se tiene que erguir sobre nuevas condiciones éticas y culturales.

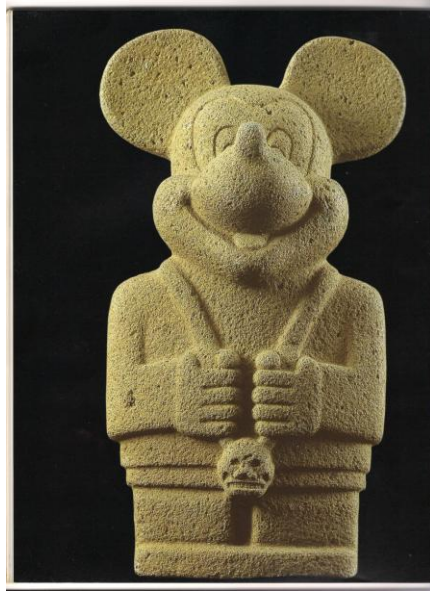
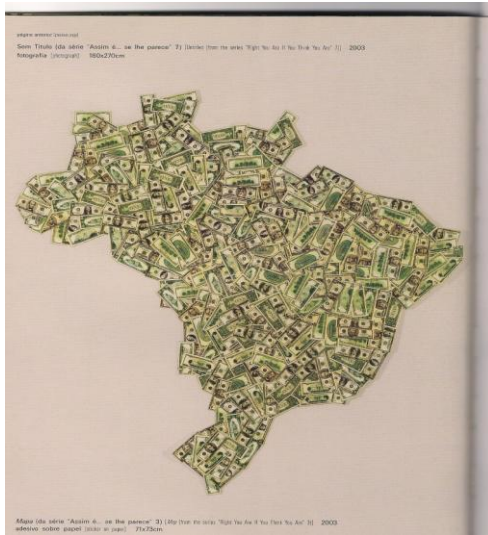
La analogía romántica mostraba, como decía Paz, las semejanzas entre “esto” y “aquello”. Ahora, se trata de mostrar las desemejanzas y las disonancias entre los términos de la realidad, ya netamente entendida como algo complejo y nada maniqueo. Vivimos, por tanto, un cambio profundo e irremediable de parámetros: ya no buscamos la identidad en lo semejante, sino en una nueva clase de armonía conflictiva (y me permito el oxímoron), entre las diferencias.

Incluso la misma ironía ha sufrido un cambio de perspectiva. Si antes estaba asociada al gran accidente, en fin, a la muerte, hoy la ironía nos habla de vida, de construcción, de superación de límites; sin embargo, sigue siendo el gran accidente, pero ahora el que transforma, crea, reinaugura. Y la complicidad que requiere la ironía entre el lector o el espectador de la obra de arte y su creador ayuda en ese proyecto de construcción

participativa y dialogante de una nueva ética y de una nueva estética.

En oposición al tiempo cíclico de la cosmovisión indígena y al tiempo lineal del pensamiento occidental, nuestra versión latinoamericana instaura un tiempo-mosaico, un tiempo en capas, donde ninguna de sus manifestaciones se oponen o rivalizan; más bien al contrario, se yuxtaponen y ocurren de forma simultánea. Estamos aprendiendo a manejar, tanto en el arte como en la vida misma, dicha temporalidad fragmentada por las incursiones extranjeras y sus influencias desde la época de la conquista. Tiempo no lineal, ubicuo y relativo; tiempo, pues, de la tercera margen del río (como bien ha dicho el brasileño Guimarães Rosa), la que nos constituye y determina nuestro ir y venir cotidiano y artístico por las esferas del pasado, del presente y del futuro.

Nelson Leiner, por ejemplo, utiliza los mapas, la cartografía, para remitirnos a las primeras inclusiones de América Latina en el *mapa mundi*, al mismo tiempo que se sirve de este soporte para cuestionar nuestra ubicación en el escenario geopolítico actual. Sus mapas funcionan como puentes que ligan el pasado al presente, permitiendo toda una nueva circulación de perspectivas que echan movimiento a la memoria. Por otro lado, el artista reconoce y denuncia la estrecha relación que la modernidad mantiene con el poder, sea económico – mapas configurados con dólares – o simbólico e imaginario – mapas configurados con iconos de la industria cultural norteamericana. Ha de advertirse la presencia de simbólicos y significativos esqueletos negros de la muerte, en una formación paralela e invertida, que cumple la función de espejo para las figurillas de innumerables micheys, lo que seguramente enfatiza la crítica y la ironía sobre la cara más terrible de la globalización, aquí representada por dicha industria cultural en extraña relación con la muerte. Lo infantil y lo mortuorio juntos en colores fuertes – otra unión disonante que sirve para agrandar la denuncia de la cara más oscura del imperialismo norteamericano.



Essa re-ubicación de la mirada o relativización histórica es la misma que trabaja el colombiano Nadín Ospina a través de sus estatuillas que igualmente religan el pasado y el presente, al unir en

una sola escultura la forma de los ídolos prehispánicos y personajes de la misma industria cultural norteamericana, símbolos masificadores de la globalización en su peor sentido. Ambos elaboran, a consciencia, todo un programa artístico y crítico de subversión cultural que se traduce, a la vez, como subversión narrativa, temporal y lingüística.



La creación artística, en estos casos, refuerza toda una vertiente del actual pensamiento crítico latinoamericano, cuyo objetivo es trabajar en la elaboración de propuestas de racionalidad alternativas, que signifiquen, en última instancia, nuevas posibilidades de interacción entre el hombre, la naturaleza y la realidad.

En este sentido, en el poema “Para celebrar una nueva era”, Cisneros establece un diálogo con un tú que es a la vez un personaje exterior – “Señor de la Lluvia”, luego “Señor de los Vientos” y finalmente “Señor de la Hoguera” – e interior; un dios con el que dialoga y se enfrenta al mismo tiempo que comparte su voluntad de acción:

Yo Señor de la Lluvia
abro todas las aguas y las junto
sobre los viejos techos de tu reino
Yo Señor de los Vientos
me revuelvo entre todas las ruinas de tu ingenio
inútil como un gallo apachurrado y muerto
Yo Señor de la Hoguera
torno en aceite paja brea carbón de piedra
el corazón de tus hijos
los mejores
Yo canto Yo danzo Yo nombro las cosas
para que ya no seas
para que sólo seas
un pedazo de hielo bajo el sol.

Ese dios, o Señor con mayúscula, domina los tres elementos de la naturaleza: agua, aire y fuego; sin embargo, llama la atención que el poeta no nombre la tierra, como si fuera este elemento el que le toca, el único sobre el cual puede llegar a actuar, la tierra o el “reino de este mundo”.

Su acción se enfrenta a los dominios del Señor, aunque el *yo* poético se reconoce como siendo tan “inútil como un gallo apachurrado y muerto”. Pero en la última estrofa, el *yo* poético reivindica el cuerpo y la palabra como sus elementos de acción y dice: “Yo canto Yo danzo Yo nombro las cosas”, para enfrentarse definitivamente a ese dios distante e inaccesible y llegar a convertirlo en tan sólo “un pedazo de hielo bajo el sol”.

Lo que vemos en este poema es un enfrentamiento que se dirige, al fin y al cabo, a una concepción de religiosidad y, como consecuencia, de racionalidad heredada de la mentalidad occidental. A esa idea de dios y de superioridad y poder, el poeta sólo puede enfrentarse con sus pies sobre la tierra (por ende su cuerpo) y su voz para cantar, danzar y nombrar las cosas según otra mentalidad u otras posibles racionalidades.

Aquí nuevamente la analogía es colocada en jaque, y es en la acción más menuda, más cotidiana y más sencilla donde

podemos actuar en un mundo hecho según parámetros que nos limitan individual y colectivamente. Y también la ironía que se reaviva en el título del poema – “Para celebrar una nueva era”, nos trae la esperanza del accidente, toda una inversión de posibilidades que parten del mismo “gallo apachurrado y muerto” que, por otros senderos no previsibles por el capitalismo y sus tentáculos imaginarios, puede llegar a cantar y a danzar y a nombrar, como el mismo gallo que “teje la mañana”, del poeta brasileño João Cabral de Mello Netto.

Tras estas reflexiones, que son nada más que algunos atisbos para este encuentro, para hacer correr ideas, podemos afirmar que América Latina, como ente histórico y cultural, todavía es un espacio en construcción que, poco a poco, avanza sobre sus límites. El exceso de peso colonialista y la de-centralización cultural de los pueblos originarios han generado un proceso ontológico y social que no puede omitir, de ninguna manera, su tensión inherente. Es precisamente en la relación conflictiva entre interior y exterior, entre vida pública y privada, entre pasado, presente y futuro, en fin, entre las antiguas oposiciones, donde reside más que nuestra supervivencia, nuestra salud cultural. Y el arte, en gran medida, actúa como el espacio ideal y propicio a esa reconciliación de tiempos y de imaginarios.

Referencias Bibliográficas

CISNEROS, Antonio. *Por la noche los gatos*. Poesía 1961-1986. México: FCE, 1989

IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. RJ: Vozes, 1993.

LEIRNER, Nelson. *Catálogo da Exposição Assim é... se lhe parece*. SP: Galeria Brito Cimino, 2003.

MONTEJO NAVAS, Adolfo. “*La gran parada*”. In: Revista Lápis. Madri, n° 189, 2003.

O’GORMAN, Edmundo. *A Invenção da América*. SP: UNESP, 1992.

OSPINA, Nadín. In: *Revista Lápiz*. Madri, n° 171, 2001.

PAZ, Octavio. *La otra voz*. Poesía y fin de siglo. Barcelona: Seix Barral, 1990.

_____. *El signo y el garabato*. México: Joaquín Motriz, 1975.

PEREIRA, Diana Araujo. A obra poética de Antonio Cisneros. Da tradição aos diálogos híbridos. RJ: Faculdade de Letras/UFRJ, 2002. Dissertação de Mestrado.

_____. “Entre el escenario artístico y el histórico: las arte poéticas de Antonio Cisneros”. In: JALLA – *Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*, 2004, Lima. Memorias de JALLA 2004. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2004. v. II.

_____. *A palavra poética: Magia e revolução na cartografia Latino-americana*. RJ: Faculdade de Letras/UFRJ, 2007. Tese de Doutorado.

QUIJANO, Aníbal. “Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina”. In: *Imágenes desconocidas*. La modernidad en la encrucijada postmoderna. Buenos Aires: CLACSO, 1988.

_____. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CENTRO DE PESQUISAS GENEALÓGICAS (CPG) DE NOVA PALMA: UM MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Liriana Zanon Stefanello¹

Eloísa Helena Capovilla da Luz Ramos²

Resumo: Na sociedade moderna as mudanças são rápidas, constantes e permanentes. A construção da identidade se vincula a interação do sujeito com o meio social no qual está inserido e neste processo a memória adquire um papel fundamental. A criação de uma identidade de representação própria envolve a elaboração de uma memória, a preservação desta memória é uma necessidade das sociedades para a reelaboração de sua história. Assim, o ato de recordar também remete àquilo que não recordamos mais, por isso é necessário manter vestígios do passado para reelaborar esta memória. Para os descendentes de imigrantes italianos da Quarta Colônia Imperial o Centro de Pesquisas Genealógicas (CPG) de Nova Palma possibilita a estes reelaborarem o passado familiar, construindo uma memória e reivindicando para si uma identidade, valorizando-se como indivíduo, como grupo com características particulares permitidas pela ancestralidade italiana.

Palavras-chave: imigração italiana, centro de pesquisa, identidade.

Introdução:

A diversidade cultural acompanha o curso da História Humana e demonstra as diferentes possibilidades da vida social organizada, da mesma forma registra os graus e as diversas maneiras que o ser humano desenvolveu para dominar a natureza.

¹ Autora do trabalho. Graduada em História e Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, lirianazs@yahoo.com.br.

² Orientadora do trabalho. Doutora em História pela UFRGS e professora do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em História da UNISINOS, eloisa@unisinis.br.

Neste trabalho proponho algumas reflexões sobre identidade, cultura e patrimônio, a concepção de patrimônio, sua relação com a construção da memória e da identidade de um grupo. Com a ampliação das fontes de pesquisas as trajetórias humanas podem ser estudadas mapeando as relações interpessoais. No caso dos descendentes de imigrantes italianos da Quarta Colônia o ato de reelaborar a memória e criar uma identidade ítalo-brasileira como fonte para a reconstituição desta trajetória familiar, está relacionada ao Centro de Pesquisas Genealógicas de Nova Palma.

Algumas Reflexões

A construção da identidade na pós-modernidade está muito vinculada à interação do sujeito com seu meio social, ou seja, permite que um indivíduo se localize socialmente.

Neste sentido observa-se que a criação do Estado Nacional Moderno aspirava a criação de uma identidade nacional, utilizando-se de mecanismos de padronização como uma única língua, os símbolos nacionais como a Bandeira e o Hino Nacional que tem por objetivo inculcar valores ligando o passado de uma nação ao seu presente, ou seja, exigia uma cultura que conseguisse homogeneizar a vida e a visão de mundo das diversas populações que compõem uma sociedade, que ultrapasse todas as barreiras e possibilite o controle das massas.

No entanto, a partir da década de 1970 estamos vivenciando um período de exaltação da diferença influenciado talvez pelo enfraquecimento deste “Estado-nação, da extensão da integração política supranacional e de certa forma da globalização da economia”³, assim como está ocorrendo um fortalecimento das identidades locais principalmente como forma de resistência ao processo de globalização. Essa cultura nacional cria um discurso,

³ CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999. p. 175.

no qual podemos nos identificar, ou seja, são criadas memórias que ligam seu passado ao seu presente.

É importante compreender e reconhecer que a identificação e a diferenciação caminham juntas, pois a identificação com um determinado grupo só é possível quando há grupos considerados diferentes, ou seja, criam-se limites entre eles e nós, que se expressam na diferença cultural, onde os usos de certos traços marcam uma identidade específica. Assim, é preciso compreender que não existe uma cultura superior ou inferior a outra, o que existe são processos históricos que relacionam essas culturas. No entanto esses limites também são mutáveis e susceptíveis a trocas o que em última instância transformam as identidades.

Neste contexto de valorização das culturas locais observamos a questão dos imigrantes que procuram remontar um passado que já não existe mais, pois tanto o que compreende como a cultura italiana, por exemplo, no Brasil quanto a da Itália não é a mesma do século passado, pois não ficaram estagnadas, sofreram influência de outras culturas. Ou seja, embora se encontre símbolos e traços culturais que criem uma identidade italiana, esses já se modificaram com o curso da história. Por isso, Cuche afirma que a “cultura que os descendentes tentam preservar é apenas culturas em migalhas”⁴.

O mesmo autor identifica uma multiplicidade de identidades, identidade compreendida como “uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas”⁵. Para ele é importante a distinção entre esta e a cultura, entendida como dependente de processos inconscientes. Por isso, “a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até

⁴ CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999. p. 123.

⁵ *Ibid*, p. 176.

modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente⁶. Só que se considerarmos esta identidade como um processo de pura escolha se está negando a interação dessas pessoas com o meio, ou seja, que ela é uma construção social “que se dá no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas”⁷.

Entendendo estas concepções e a necessidades que as sociedades, os distintos grupos sociais e os indivíduos têm de reivindicar uma identidade para si, e por isso o patrimônio é o suporte material para a construção da memória e da identidade.

Com as mudanças ocorridas na produção histórica, especialmente com a nova história cultural, todos os segmentos sociais passam a ser compreendidos como seres dotados historicamente. Com a ampliação e diversificação do conteúdo do documento, embora sua noção não tenha se modificado, pois se considerava, sobretudo documento um texto, se insere as massas populares na história.

Esta revolução documental produzida a partir da década de 1960 possibilitou que se realizassem estudos micro-históricos que se baseiam nas redes sociais, nos segmentos nominativos para a produção do conhecimento na área de migrações.

Neste sentido, os arquivos paroquiais e civis, as histórias de família, de vida, as fotografias, os diários, a genealogia são fundamentais para a reconstrução dessas teias de relações sociais pretendidas por estes estudos.

Assim, o Centro de Pesquisas Genealógicas de Nova Palma que conta com um vasto acervo de genealogias, cronologias, documentos, fotografias, livros, escritos, gravações organizado por

⁶ Ibid, p. 176.

⁷ Ibid, p. 182.

padre Luiz Sponchiado, possibilita que a história destes indivíduos ou famílias de imigrantes e descendentes de italianos da Quarta Colônia seja reconstituída e que essas relações sociais sejam percebidas.

Para localizar no tempo e espaço a criação destas colônias de imigrantes italianos no estado enfatizando a formação da Quarta Colônia da qual este acervo é resultado, é fundamental historiar este processo.

No Brasil, inicia-se a imigração no período da colonização com os portugueses. Estes trouxeram os africanos para servir de mão-de-obra escrava.

Só no século XIX com a implantação da pequena propriedade policultora e a ocupação da região fronteira, diversifica-se a imigração atraindo inicialmente imigrantes alemães e italianos para o sul do País⁸. No caso de São Paulo a preocupação era com a mão-de-obra para a lavoura de café.

Para compreender a colonização no Estado do Rio Grande do Sul e a criação da Ex- Colônia Silveira Martins é importante nos remetermos ao período da grande imigração, especialmente de 1870 á 1903, no qual se registra a vinda do maior número de imigrantes italianos.

Nos trabalhos com enfoque estruturalista sobre a imigração italiana, atribui-se este processo aos fatores econômicos e sócio-culturais, ou seja, os fatores de expulsão e de atração destes imigrantes. Neste contexto, podem-se enfatizar três fatores: “o primeiro é o acesso a terra e, portanto, ao alimento; o segundo, a

⁸ BASSANEZI, M. Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATTARA, Neide (Coord.). *Emigração e imigração internacionais no Brasil Contemporâneo*. 2ª Ed. São Paulo/ Campinas: FNUAP, 1996. p. 2

variação da produtividade da terra; e o terceiro o número de membros da família que precisam ser mantidos”⁹.

Merece destaque também a transição demográfica iniciada em meados do século XVIII na Europa Ocidental, onde se estabiliza as taxas de mortalidade e ocorre um crescimento populacional que pressiona o setor agrícola e que altera “os métodos tradicionais de arrendamento, cultivo e produção”¹⁰.

Por isso,

o aumento de produtividade e a crescente mecanização da agricultura européia significaram menor necessidade de mão-de-obra, exatamente num momento em que surgia um excedente de força de trabalho [...], a fome passou a ser uma séria ameaça as populações sem terra ou que possuíam terras limitadas ¹¹.

Assim, no Brasil, com a extinção do Tráfico Negreiro, em 1850, uma nova Política de Terras é adotada. Anteriormente a terra era sinônimo de status social. Com a Lei de 18 de setembro de 1850¹² se torna mercadoria e como tal pode ser transacionada. A referida lei estabelece o aproveitamento das terras devolutas do império, determinando diretrizes para a estruturação das colônias, assim como fixa normas para o pagamento dessas terras.

Com a abolição da escravidão, a dificuldade de conseguir escravos e a mudança da lei de terras, assim como a preocupação

⁹ KLEIN, H.S. Migração Internacional na História das Américas. In: FAUSTO, Boris (Org). *Fazer a América. A imigração em massa para a América Latina*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 14.

¹⁰ KLEIN, H.S. Migração Internacional na História das Américas. In: FAUSTO, Boris (Org). *Fazer a América. A imigração em massa para a América Latina*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2000. p15.

¹¹ *Ibid*, p. 15.

¹² GIRON, Loraine S. Imigração Italiana no RS: Fatores Determinantes. In: DACANAL, J. GONZAGA, S. (Orgs) *RS: Imigração e Colonização*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 53.

com o branqueamento da população contribui para a vinda de imigrantes europeus, atraídos pela possibilidade de obter sua terra própria, que neste caso era barata e abundante.

Os italianos vêm nesta oportunidade. Organiza-se um Rio Grande a partir da segunda metade do século XIX, com esses colonos imigrantes, responsáveis, também, pela urbanização, industrialização e pela pequena propriedade, nos núcleos coloniais para completar o povoamento da província. No início deste século esta apresentava-se próspera economicamente, baseadas nas atividades agropecuárias e charqueadoras. A principal atividade agrícola era o trigo cultivado pelos açorianos, e que a partir de 1814 é reduzido até ser abandonado por contas das lutas e das pragas que terminavam com a plantação. Contribui para esta situação a Revolução Farroupilha que dizimou grande parte da população, sendo insuficiente para aumentar a produtividade agrícola, o restante.

Os italianos que chegam ao Rio Grande do Sul se estabelecem na zona da mata, que se situava entre a região dos campos de cima da serra, onde estava os pecuaristas descendentes de portugueses, a depressão central, onde estavam os alemães, e a zona da campanha.

Sendo assim, os italianos completariam o povoamento da província, produziram gêneros alimentícios para abastecer a população assim como estariam isolados e isolariam habitantes da serra e da campanha, para que não agissem conjuntamente, garantindo a segurança.

Contribui para a atração deste imigrante o fato de ser considerado o “tipo ideal”, ou seja, “ao lado dos portugueses e espanhóis, pela proximidade de língua, religião e costumes, mais

facilmente assimilável por nossa sociedade [...] não oferecendo os riscos de formação de núcleos étnicos”¹³.

Então, o imigrante italiano tem sua “imagem construída como um imigrante adequado e confiável para a execução das tarefas que o Brasil esperava dele”¹⁴.

No contexto de luta pela unificação e formação de um estado nacional moderno Italiano, que ocorre em 1870 e resulta em uma grande disparidade econômica que tem como consequência as guerras, o desemprego, a miséria, a fome assim como a industrialização.

No meio destas tensões os maiores prejudicados são as massas populares. Muitos pequenos agricultores vendem suas propriedades e se aventuraram na emigração. Por isso, que a emigração seria a solução para a crise que estava imerso o país recém unificado, e representava para os camponeses a fuga “da fome, do trabalho fatigante, da desnutrição, do salário irrisório, do alto aluguel da terra, do serviço militar.”¹⁵ Esta emigração solucionou os problemas individuais e igualmente resolveu as questões sociais internas.

Neste contexto, é fundamental ficar claro que

o recém fundado estado italiano era, no geral, ainda fundamentalmente agrário, e a maioria da população se compunha de homens e mulheres que se vinculavam a suas regiões e aldeias; que se comunicavam por dialetos variados; que festejavam santos locais e que tinham costumes bem diferenciados. Por isso, não se reconheciam como “italianos”¹⁶.

¹³ GOMES, A. Imigrantes italianos: entre italianità e a brasilidade. In: IBGE – *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 161.

¹⁴ *Ibid*, p. 161;

¹⁵ MAESTRI, Mário. *O Império: da Consolidação a Crise do Escravismo- 1822 -1889*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 103;

¹⁶ GOMES, op cit, p. 164.

Neste período da imigração subvencionada dava-se preferência a imigração de famílias e os da região do vêneto foram os que imigraram em maior número.

As primeiras colônias criadas foram as de Dona Isabel, hoje Bento Gonçalves e a Conde D'Eu, hoje Garibaldi, ambas em 1870, Campo dos Bugres, hoje Caxias do Sul, em 1875 e Silveira Martins, em 1877. Outro fator importante é que nem sempre esses imigrantes tinham vizinhos oriundos da mesma região, o que dificultava a comunicação, pois falavam dialetos diferentes. Isto possibilitou um maior controle desses imigrantes, por parte do governo, assim como permitiu que eles mantivessem muitos de seus traços culturais.

Estes imigrantes estabelecidos nas colônias trabalhavam cerca de dois anos em obras públicas para o governo de modo a organizar as colônias, após este período elas eram emancipadas e os lotes tinham que ser pagos em dez anos, o que muitas vezes não era possível¹⁷.

A Colônia Silveira Martins fundada em 1877 foi inicialmente colonizada com russo-alemães, mas estes não se adaptaram ao local e a abandonaram no início. Com isso, a administração imperial decidiu povoar o Núcleo com italianos. Foram construídos, para isso, mais dois anexos ao Barracão de Val de Buia. “A 10 de janeiro de 1878 chegava a 1ª turma seguida de mais três”¹⁸, que se alojaram nos mesmos.

O primeiro núcleo criado ficou a 35 km ao norte da sede, o atual município de Ivorá. O Engenheiro Siqueira Couto demarcou os lotes 33, 34 e 35, que ficou conhecido como o núcleo Soturno (depois Barracão, hoje Nova Palma), no encontro do Arroio Portela

¹⁷ GOMES, A. Imigrantes italianos: entre italianità e a brasilidade. In: IBGE – *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 168.

¹⁸ SPONCHIADO, Breno. *Imigração e Quarta Colônia*: Pe. Luizinho e Nova Palma. Santa Maria: UFSM, 1996, p. 56.

com o Rio Soturno. Em 1885, a comissão demarcou um lote (367) para ser ocupado pelo denominado povoado de Geringonça, depois de Novo Treviso. Em 19 de outubro de 1890, ocorreu a fundação do núcleo Ijuí-Grande¹⁹.

Com os primeiros imigrantes da Quarta Colônia foi recorrente o que Jean Roche denominou de enxameamento, ou seja, o “deslocamento de pessoas de um meio rural para outro motivados pelo excesso populacional e/ou esgotamento de terra”²⁰. As principais razões para esse processo eram o aumento da família e o casamento dos filhos homens, os quais herdavam terras. Este enxameamento originou a região da grande Santa Rosa (hoje Santo Ângelo), a colônia de São Bento (hoje Sobradinho), a colônia Cerro Cadeado (Augusto Pestana) e Fortaleza dos Valos. Ao preencher a faixa florestal do Rio Uruguai, este processo se transpõe para Santa Catarina e Paraná. A partir da década de 50 a migração continua, porém em direção ao Mato Grosso, a Goiás, a Bahia, a Amazônia²¹.

O Centro de Pesquisas Genealógicas possui um acervo a referida colônia de imigração. Para exemplificar podemos descrevê-lo da seguinte forma:

A documentação referente à **genealogia**, composta atualmente de 67 livros, apresenta registro dos dados das famílias, que possuem as seguintes informações: datas, locais de nascimento, dados do casamento, batismo, datas de saída da Itália, de chegada no Brasil e o lugar de chegada, entre outros.

A documentação denominada de **cronologia** é constituída por blocos de papel (rústicos) datilografados, que possuem dados desde o século XVI até o século XIX, pesquisados pelo Padre. A

¹⁹ Ibid, p. 63-64.

²⁰ Roche apud SPONCHIADO, Breno. *Imigração e Quarta Colônia*: Pe. Luizinho e Nova Palma. Santa Maria: UFSM, 1996. p 68.

²¹ SPONCHIADO, Breno. *Imigração e Quarta Colônia*: Pe. Luizinho e Nova Palma. Santa Maria: UFSM, 1996. p. 68-76.

partir de 1870, esses documentos estão dispostos por ano, meses e dias, em que estão destacados acontecimentos estaduais, nacionais, priorizando as informações locais sobre as famílias pertencentes à Quarta Colônia. Também, a partir dos anos 60, do século XX, há os registros diários e cotidianos da vida pessoal de Pe. Luiz Sponchiado.

A **biblioteca** do CPG é composta de livros, revistas, monografias, teses, jornais que tratam especialmente sobre a imigração, bem como há material de história da Igreja, história do Brasil e do Rio Grande do Sul e história Geral.

As **fitas cassetes** são compostas de histórias de vida de pessoas da região e de leituras que o Padre Luiz realizava dos documentos que pesquisava em arquivos (exemplo: Arquivo Histórico do RS, Arquivo Nacional do Rio de Janeiro). Isto é, para facilitar a pesquisa, o sacerdote lia em voz alta os documentos e gravava essa sua fala.

As **fitas de vídeo** são os registros de festas, celebrações vinculadas à Igreja e de eventos que o padre participava, como de locais históricos e outros.

As chamadas “**caixas de famílias**” são compostas de documentos das famílias da cidade de Nova Palma, da região e de outros municípios do RS, e de informações sobre as mesmas, retiradas especialmente, de jornais e de revistas. Apresenta também muitas correspondências e fotografias.

Como já mencionado o conjunto deste acervo possibilita ao familiar ou ao pesquisador reconstituir a história de família desta região e conseqüentemente a história regional, a trajetória destes personagens históricos, assim como possibilita aos indivíduos reelaborarem uma memória para projetarem esse sentimento do que é ser italiano e da preservação de seus traços culturais.

Neste ponto observa-se a importância que adquire o patrimônio como materialização de uma identidade, que é, acima de tudo, imaterial.

Diante disso, é fundamental estudar o que se compreende como patrimônio, pois este patrimônio que vai legitimar as identidades, e no caso do Centro de Pesquisas Genealógicas a identidade ítalo-brasileira na Quarta Colônia.

A noção de patrimônio surge justamente para dar identidade, através de objetos, a um determinado grupo, no entanto é preciso compreender que patrimônio também é uma construção social, e a escolha do que é o patrimônio depende muito de interesses políticos, pois são interesses de classes que estão em jogo e por isso,

é necessária a identificação da comunidade com este bem, de modo que se torne uma marca, um referencial que conta sua história [...], o patrimônio é inventado e reinventado de maneira que existe um aspecto político na seleção daquilo que as comunidades consideram – ou não – sua herança cultural²²

Segundo Lemos, Hugues de Varine-Boham sugere três categorias de patrimônio. A primeira relacionada aos recursos naturais, ou seja, tudo o que compõem a diversidade biológica, hídrica, etc. A segunda refere-se ao “conhecimento, as técnicas, ao saber fazer. São os elementos não tangíveis do Patrimônio Cultural”²³. A terceira categoria de patrimônio refere-se aos denominados bens culturais, no qual se inserem os “objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer”²⁴.

O conceito de patrimônio também sofreu alterações com o passar do tempo. Patrimônio é uma palavra de origem latina e se referia, para os romanos, “a tudo o que pertencia ao pai, pater ou

²² SOARES, André Luis R, KLAMT Célio (orgs). *Educação Patrimonial: Teoria e Prática*. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 7.

²³ Varine-Boham (1975) apud LEMOS, Carlos. *O que é Patrimônio Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 9.

²⁴ Ibid, p. 10.

pater famílias, pai de família”²⁵. Assim, ele “era patriarcal, individual e privativo da aristocracia”²⁶. Por isso, até os primórdios do século XX entendia-se por patrimônio cultural apenas as obras monumentais, propriedades de luxo pertencentes à elite que compunha uma determinada sociedade. Assim, os antigos palácios, residências de nobres eram os merecedores de cuidados especiais.

Com o estado nacional criam-se os cidadãos e neste contexto estabelecem-se as bases do conceito atual de patrimônio “não mais no âmbito do privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem, e território”²⁷.

Quando o conceito de cultura também se altera e se amplia, especialmente com o fim da 2ª Guerra Mundial, novos agentes sociais vão surgir com interesses distintos na disputa social e política, e pelo reconhecimento da diversidade em vários níveis e aspectos. Dessa forma, as sociedades foram sendo percebidas como “compostas por diversos grupos sociais eles próprios fluidos e em constante mutação, com interesses possivelmente conflitantes”²⁸.

Com estas mudanças e dependendo da apropriação que os indivíduos fazem dessa materialidade amplia o conceito de patrimônio cultural para os bens imateriais, assim, todos os hábitos, usos, costumes, crenças e modos de fazer de todos os segmentos da sociedade podem assumir o caráter de patrimônio. Isso se deve também a própria mudança na concepção de história, na qual todos os indivíduos são reconhecidos como dotados historicamente, e conseqüentemente há a ampliação das fontes de pesquisa.

²⁵ FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009. p. 10.

²⁶ Ibid, p. 11.

²⁷ Ibid., p. 17.

²⁸ Ibid, p. 24.

Estudar o patrimônio implica em entender como os distintos grupos se apropriam dele para construir uma memória e uma identidade coletiva, por isso a luta por essa memória coletiva adquiriu grande importância na disputa de poder entre os distintos grupos, e nesse sentido se observa que são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva, os silêncios da história. Por isso,

sem as práticas sociais, não há significados sociais. Mas também não há significados sociais sem vetores materiais. É, portanto, apenas dentro do campo de forças e dos padrões segundo os quais elas agem (e valendo-se de suportes materiais de sentidos e valores), que se pode compreender a gênese e a prática do patrimônio²⁹.

Assim, “entender o caráter seletivo da memória implica o reconhecimento de sua vulnerabilidade a ação política de eleger, reeleger, subtrair, adicionar, excluir e incluir fragmentos no campo do memorável”³⁰. De acordo com isso, é essencial ter bem claro que lembrar não é reviver algo, mas refazer, reconstruir, repensar, com bagagem que temos hoje, as experiências do passado. Dessa forma, não há uma única memória e a verdadeira, o que existe é a possibilidade de acessar uma memória reconstituída, e esta reconstituição cria ritos, símbolos que através da prática unificam e dão sentido a um grupo.

Sendo assim, com a criação de identidades locais se objetiva que esta seja “símbolo de referência regional, que garanta

²⁹ MENESES, Ulpiniano T.B. A Cidade Como Bem Cultural: Áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: MORI, V. H.; SOUZA, M.C.; BASTOS, R. L.; GALLO, H. (Orgs). *Patrimônio: Atualizando o Debate*. São Paulo: IPHAN, 2006. p 37.

³⁰ CHAGAS, Mário. Memória Política e Política da Memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). *Memória e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 136.

um caráter distinto em relação a outras regiões, determinados fatos são lembrados enquanto outros são relegados ao esquecimento”³¹.

E quando se fala de identidades culturais, Cuche afirma que esta se remete a identidade social, ou seja, está associada a um sistema social que permite a um indivíduo se localizar socialmente. Mas outro dado importante é que essas novas identidades têm uma base política e aqui podemos detectar a “proliferação do uso de “cultura” nos círculos de poder”³² que permite a compreensão do significado das ações políticas, e a socialização política faz parte da construção identitária do indivíduo. Neste aspecto entendemos, como a cultura de empresa, por exemplo, manipula ideologicamente e legitima a sua organização de trabalho, e neste sentido ela apaga as diferenças entre os grupos sociais. Ela é ao mesmo tempo “o reflexo de uma cultura ambiente e uma produção nova elaborada no interior da empresa através de uma série de interações existentes em todos os níveis entre os que pertencem a mesma organização”³³.

Segundo Chagas, Murilo de Carvalho afirma que

é por meio do imaginário que se pode atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos, e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro³⁴.

Por isso, que a construção das identidades está atrelada a construção de um imaginário social que a solidifique. E assim, o

³¹ SOARES, André Luis R, KLAMT Célio (orgs). Educação Patrimonial: Teoria e Prática. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 45.

³² CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999, p. 204.

³³ Ibid, p. 220

³⁴ CHAGAS, Mário. Memória Política e Política da Memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). *Memória e Patrimônio: Ensaio Conteporâneos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 142.

patrimônio cultural material e imaterial tem papel fundamental na criação dessa memória.

Conclusão:

O fenômeno da migração faz parte da história da humanidade. Nos estudos sobre imigração as teorias vão se alterando conforme mudam as concepções de história e de como os indivíduos se percebem na sociedade. Assim, no momento em que a história cultural insere todos os indivíduos como atuantes na dinâmica social, para compreender o todo desta sociedade é necessário dar voz a todos os segmentos.

Como se pode inferir a reivindicação pela memória e identidade na sociedade contemporânea é fundamental para que o indivíduo se localize, se integre e que reelabore uma história que permita a ligação entre passado e o futuro. Assim, o patrimônio, o imaginário social e a memória são necessários para dar coesão a este grupo, e neste sentido, o Centro de Pesquisas Genealógicas de Nova Palma, no conjunto de seu acervo dá o suporte necessário para estes descendentes de italianos reelaborarem a memória e a história familiar e construir uma trajetória de continuidade entre o passado e o futuro.

Referências Bibliográficas:

BASSANEZI, M. Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATTARA, Neide (Coord.). *Emigração e imigração internacionais no Brasil Contemporâneo*. 2ª Ed. São Paulo/ Campinas: FNUAP, 1996. p. 1-38;

CHAGAS, Mário. Memória Política e Política da Memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). *Memória e Patrimônio: Ensaio Contemporâneos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 136-167;

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999;

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009;

GIRON, Loraine S. Imigração Italiana no RS: Fatores Determinantes. In: DACANAL, J. GONZAGA, S. (Orgs) *RS: Imigração e Colonização*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p 46-90;

GOMES, A. Imigrantes italianos: entre italianità e a brasilidade. In: IBGE – *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 157-177;

KLEIN, H.S. Migração Internacional na História das Américas. In: FAUSTO, Boris (Org). *Fazer a América. A imigração em massa para a América Latina*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 13-31;

LEMOS, Carlos. *O que é Patrimônio Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2000;

MAESTRI, Mário. *O Império: da Consolidação a Crise do Escravismo- 1822 -1889*. Passo Fundo: UPF, 2005;

MENESES, Ulpiniano T.B. A Cidade Como Bem Cultural: Áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: MORI, V. H.; SOUZA, M.C.; BASTOS, R. L.; GALLO, H. (Orgs). *Patrimônio: Atualizando o Debate*. São Paulo: IPHAN, 2006. p 34-75;

SOARES, André Luis R, KLAMT Célio (orgs). *Educação Patrimonial: Teoria e Prática*. Santa Maria: UFSM, 2008;

SPONCHIADO, Breno. *Imigração e Quarta Colônia: Pe. Luizinho e Nova Palma*. Santa Maria: UFSM, 1996;

**ESTRATÉGIAS MEDIEVAIS PARA PROBLEMAS MODERNOS,
PARAGUAIOS E JESUÍTAS EM GUERRA NA *REVOLUCIÓN DE LOS
COMUNEROS*, PARAGUAI, 1721-1735**

Luís Alexandre Cerveira¹

O ano de 2010 foi, para uma importante parcela da América Latina, um ano de muitas comemorações pelo bicentenário de suas independências. Governos, parlamentos e as mais diversas instituições – acadêmicas, civis, ONGs e militares-, se uniram em um esforço comemorativo que em muitos casos, foi aberta ou veladamente laudatório – dos heróis das independências, movimentos populares e guerras – e outras, de caráter reflexivo acadêmico ou politicamente crítico.

Quando há uma efeméride da importância do Bicentenário, de modo geral, são realizadas diversas ações no sentido de “resgatar”² o ocorrido, mas não só, há um esforço de recuperação de um ideal ou sentido que se perdeu ou foi enfraquecido pela ação do tempo. Quando das comemorações do Bicentenário da(s) Revolução (ões) de Maio na Argentina, um fato curioso chamou nossa atenção. No *site* oficial do *Honorable Senado de la Nación de la República Argentina*, figurava, como antecedente direto das revoluções por independência de 1810, um texto sobre a

¹ Luís Alexandre Cerveira, UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos.), Mestre e Doutorando pela UNISINOS -. Bolsista CAPES, Email: alexandreceveira@hotmail.com.

² O termo está entre aspas porque discordamos do uso do termo em sentido historiográfico. Acreditamos que a ciência histórica, assim como todas as ciências, tem limites e não é capaz de “salvar algo ou alguma coisa”. Ou seja, pensamos que o termo resgatar remete a idéia de recuperação “total” de um fato histórico, e isso, do ponto de vista teórico-metodológico, não é possível em sua totalidade.

Revolución de los Comuneros del Paraguay, ilustrada por uma obra de Antonio Gibert “Revolución de los Comuneros” de 1860 (anexo1) que na verdade retrata a revolução comunera de Castella do início do século XVI.

O fato em questão chamou nossa atenção para dois aspectos. Em primeiro lugar, a necessidade de pensar o uso político e de construção de imaginário, em relação a Revolução dos Comuneros, considerando os fatores tempo e espaço. Em segundo lugar, exatamente à partir desta provocação, pensar as especificidades histórico-espaciais da Revolução dos Comuneros. Para tanto, este artigo é parte de um esforço que temos empreendido no sentido de, através de novas abordagens teóricas, procurar compreender as relações políticas e de conflito de uma forma mais complexa, considerando outras variantes que não aquelas da História Política tradicional. A questão principal a que nos propomos discutir é sobre o caráter deste movimento revolucionário – a partir do olhar da Nova História política-.

Acreditamos que a *Revolución de los Comuneros* tem, histórica e historiograficamente, sido tratada por vezes como uma insurreição de súditos desleais – pela historiografia jesuítica –. A intenção aí era consolidar a posição dos inacianos como “firmes columnas en todo lo relativo a la fidelidad debida a nuestros monarcas católicos” (C.A 1735-1743, p. 294). Em outros momentos a Revolução dos Comuneros foi pensada e estabelecida como o mito fundante da liberdade e identidade paraguaia e mesmo latino-americana – pela historiografia engajada pós-revolução de maio, como a obra “La Revolución de los Comuneros del Paraguay y sus antecedentes hispanicos”, de Viriato Diaz-Perez (1973)³. Na

³ Na obra de Diaz-Pérez pode-se ler a transcrição de um poema considerado “una verdad historica” que diz: “¡Asunción, la muy noble y muy ilustre, la ciudad comunera de Las Indias, madre de la segunda Buenos Aires, y **cuna de la libertad de América! Prolongación americana un tiempo de las villas forales de Castilla en las que floreció la democracia**” ou ainda que Assunção foi

primeira metade do século XIX, tempos de restauração da Companhia de Jesus, ela foi utilizada como “prova” da maldade e “maquiavelismo” jesuítico⁴, e mais recentemente, como motivador de levantes e ações populares históricas e contemporâneas⁵.

Encontramos assim, diversos e conflitantes usos da Revolução Comunera, isso se deu “na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial” mas na verdade, “elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória”

“teatro de incesantes y extraordinarias rebeldías, y aun cuna, **como alguien afirmara, del liberalismo en América.**” (DIAZ-PEREZ, 1973, CAP IV).

⁴ Na obra *Histoire dramatique et pittoresque des Jesuites depuis la fondation de l'ordre jusqu'à nos jours*, de Théophile Fragonard, publicado em 1845, nas páginas 340 e 341, os jesuítas são representados (anexo 2) como líderes cruéis de uma turba indígena que invade Assunção matando e saqueando. Interessante notar que no período da Revolução dos Comuneros, em nenhum momento os Guaraní entraram violentamente em Assunção, ao contrário, foram de lá rechaçados.

⁵ Em 09/02/2007 foi noticiado pelo “Portal Vermelho” a seguinte notícia: **Movimento Comunero do Paraguai é lançado em Assunção.** Com camponeses, estudantes, organizações trabalhistas e sociais, foi lançado na última quarta-feira (7/2), em Assunção, o Movimento Comunero do Paraguai. Mais de mil pessoas marcharam pelas ruas da capital paraguaia para marcar o início das lutas do novo .Segundo a dirigente política do Movimento, Marilín Marichal, as reivindicações do novo partido serão a defesa dos direitos humanos, o socialismo, a democracia, a boa distribuição da riqueza, a erradicação da exploração dos trabalhadores e a desapareição do capitalismo. Segundo Marichal, o grupo apóia as políticas que vêm sendo implementadas na Venezuela e na Bolívia, respectivamente pelos presidente Hugo Chávez e Evo Morales."É um movimento estritamente socialista, ideologicamente falando. Nosso interesse é realmente termos muito protagonismo nas eleições de 2008", segundo o líder Raúl Marín. Marín diz também que o Movimento perseguirá e lutará incansavelmente para conquistar educação e saúde gratuitas para todos os paraguaios. Outra questão de grande importância será a luta pela legalização das terras ocupadas no país.

(HOBSBAWM, 1984, p. 10). Portanto, nos parece que as atuais e antigas “utilizações” da Revolução Comunera, quer seja pelos jesuítas em seu projeto de inserção no real patronato espanhol, quer seja como marco fundacional de uma história heróica e laudatória que teve como fim a democracia, ou, a identificação de um grupo social com um “mito fundante”, não são outra coisa senão a invenção e reinvenção de uma história, ou tradição, nos, moldes pensados por Hobsbawm e Ranger (1984).

Ainda que os motivos dessas “invenções de tradições”, muitas vezes, tenha motivações nobres – como elevar a auto-estima de uma população, ou motivar lutas sociais – nos parece que a função do historiador é ter como meta o estabelecimento da verdade possível. Como fez Trevor-Roper em relação ao uso do *Kilt*. Segundo ele

Hoje em dia, onde quer que os escoceses se reúnam para celebrar sua identidade nacional, eles a afirmam abertamente através da parafernália nacionalista característica. Usam o saio (*kilt*), feito de um tecido de lã (*tartan*) cuja cor e padrão indicam o clã a que pertencem, e quando se entregam ao prazer da música, o instrumento utilizado é a gaita de foles. Tal parafernália, que eles reputam muito antiga, é, na verdade, bem moderna. (Trevor-Roper, 2002, p. 25).

O que nos propomos, portanto, é uma abordagem que considere as especificidades históricas e políticas do movimento *comunero*. Resultados de nossa pesquisa até aqui, utilizando farta documentação primária em grande medida inédita, tem indicado que a chamada *Revolución de los Comuneros*, possuía características medievais e modernas. As influências jurídico-ideológicas podem ser encontradas na estrutura política das comunidades castelhanas do Baixo Medievo. Mas este arcabouço conceitual, acreditamos, foi instrumentalizado na luta contra as ações centralizadoras da política espanhola da primeira metade do século XVIII.

As versões produzidas sobre o ocorrido, entretanto, variam e mesmo discordam entre si ainda que a ênfase proposta não se limite a um espaço físico específico, não desconheço o fato de que a política foi praticada na cidade e no campo, entretanto, aqui se constituem em pano de fundo para o desvendamento das ligações que se estabeleceram entre paixão e política, entre o sentir e o fazer das ações políticas de um conturbado momento político da cidade de Assunção, quando esta era governada por um grupo rebelde identificado como “*Comunero*”⁶. O Padre jesuíta Pedro Lozano, se referiu a esse momento em uma Carta Anua⁷ como “un tiempo en la cuál solo triunfó la insolencia, tiranía, pasión y venganza.”⁸ Tempo esse de tirania, ódio, vingança, ira, excessos, choro, desrespeito, humilhações, sofrimento, fome e tragédias que foram, na visão desse jesuíta, a marca deste governo orientado pelo triunfo de *la pasión*. O certo, é que na documentação jesuítica que trata da chamada “*Revolución de los Comuneros*” – as Cartas Ânua que compreendem os anos de 1720-1730, 1730-1735 e 1735-1743 – a paixão, em alguns dos sentidos acima referidos, esteve presente de forma bastante significativa. O período propriamente dito do

⁶ Según Rafael Eladio Velásquez, se conoce como movimiento comunero la sucesión de enfrentamientos entre conquistadores, primero y del vecindario con las autoridades coloniales, después, que se desarrollaron en el Paraguay entre 1544 y 1735. Ver Velásquez (1993)”. (AVELLANEDA, 2007, p. 146).

⁷ Importante dizer que “as “*Litterae Anuae*” são a correspondência periódica que os Padres Provinciais enviavam ao Padre Geral da Companhia de Jesus. Elas têm sua base nos relatórios anuais que o Provincial recebia dos superiores das Residências, Colégios, Universidades e Missões junto aos índios. Continham uma detalhada informação sobre as casas, suas obras, pessoas e atividades.. (FLECK., 1999, p. 11)

⁸ *Cartas Anuas de la Provincia del Paraguay (C.A)*. Anõs 1735-1743. Tradución de Carlos Leonhardt, S.J. Buenos Aires, 1928. Tradução Digitada, São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas/UNISINOS,1994, p. 323. IMPORTANTE.1: Quando me referir a citações de Cartas Ânua no copo do texto utilizarei a abreviatura C.A e o ano. IMPORTANTE.2 Optamos por manter a escrita conforme as fontes, ou seja, há diferenças entre o espanhol da documentação e a lingua atual.

conflito, em que ocorreram as ações violentas, se dá entre os anos de 1724 e 1735, iniciando-se com a primeira expulsão dos Jesuítas do Colégio e da cidade de Assunção⁹. O conflito, entretanto, havia se iniciado três anos antes, quando os moradores de Assunção fizeram denúncias contra o Governador Reyes Balmaceda, aliado político dos Jesuítas.

No caso da Revolução dos *Comuneros*, o enredo da “tragédia” fica evidente nas cartas: está dividido em três atos, e tem como pano de fundo uma discussão de ordem jurídica. Os conflitos se deram em decorrência das restrições da autonomia política previstas pelas novas orientações político-administrativas determinadas pelos antecedentes das chamadas “Reformas Bourbônicas”. Os *comuneros*, inicialmente respaldados pelo *Cabildo* e pela Audiência de Charcas, invocaram uma antiga legislação, a lei “*del Comum*”. O embate surgido entre a legislação do Estado bourbônico centralizado e a antiga jurisprudência acabou determinando uma versão platina da disputa entre direito natural e direito positivo própria da tragédia clássica. De acordo com a documentação jesuítica, a paixão, especialmente sob a forma de ódio, esteve presente e foi o motor dos conflitos que ocorreram. Agigantado pela ausência de razão, o ódio-paixão foi o fio condutor de toda a tragédia que teve como palco a região platina.

O conflito que se transformaria em tragédia, entretanto, tem raízes anteriores que podem ser encontradas, segundo Avellaneda, no fato de que “las primeras reducciones jesuitas fueron formadas con indios de encomiendas de los pueblos o doctrinas fundados por los españoles (...)” (AVELLANEDA, 2007, p. 148) Os moradores de Assunção, portanto, nunca aceitaram o fato de não poderem

⁹ Conforme Avellaneda “Desde 1724 asta 1735, tuvieron lugar varios episodios de violencia conocidos como “La Revolución de Los Comuneros.” (AVELLANEDA, 2007, p. 146). A documentação jesuítica corrobora a data, descrevendo detalhadamente a primeira expulsão do Colégio de Assunção. (C.A., 1720-1730, p. 57,58).

contar com a mão de obra indígena, o que consideravam um direito seu. A documentação jesuítica corrobora essa versão, ao afirmar que “Durante todo este tiempo aspiraban los habitantes de esta ciudad a una injusta servidumbre de parte de los indios, que se llama *servicio personal* (em itálico na carta).” (C.A 1720-1730, p. 48)

Esse ódio, identificado, muitas vezes, como sinônimo de paixão na documentação jesuítica, parece ter garantido que o embate entre *comuneros* e jesuítas se estendesse por muito tempo. De acordo com os inacianos, no entanto, este ódio era infundado e resultava do fato de alguns terem se “dejado arrastrar, por una **ciega pasión**, hablando mal antes de los nuestros y tratándoles mal.” (C.A., 1735-1743, p. 179). Portanto, segundo eles, a verdadeira razão para estarem lutando para impedir que os índios fossem colocados a serviço dos *asuncenos*, segundo os padres, era que estes “Llevan muy a mal los nuevos cristianos tal servidumbre molesta, por la cual piden de ellos los europeos ciertos servicios serviles y laboriosos, muy aborrecidos por ellos por su gran amor a la libertad.” (C.A., 1720-1730, p. 48)

Para investigar as queixas existentes contra o Governador Balmaceda, foi enviado à Assunção o procurador da Audiência de Charcas, D. José de Antequera y Castro, na qualidade de *Juiz Pesquisador*. Os resultados da investigação acabaram por apontar a responsabilidade do Governador e Antequera então “lo encarcela y asume el gobierno de la Provincia.” Os jesuítas, por sua vez, “apoyan el accionar del gobernador depuesto y logran que el Virrey ordene su restitución, la que es resistida por los asuncenos.” (AVELLANEDA, 2007, p. 146)

Um complexo e intrincado enredo se desenvolverá a partir de então. Algumas atitudes concretas foram tomadas, como a de apoio dos jesuítas ao Governado Reyes Balmaceda, empenhado em retomar seu cargo. Outras ações, um tanto quanto obscuras, resultaram na fuga do Governador deposto – após oito meses de prisão – e sua chegada a Buenos Aires, de onde pôde fazer os

arranjos políticos e jurídicos necessários a sua restituição ao cargo. A documentação jesuítica registrou este fato, informando que nisso “apoyóle en realidad El Virrey, y decretó la restitución a su cargo (...)” (C. A., 1720-1730, p. 50)

Se até aqui, no primeiro ato desta tragédia, a paixão protagonista foi o ódio – tão presente na relação entre *asuncenos* e jesuítas – quando o epílogo do primeiro ato se aproxima, esta paixão alcança seu ápice em uma cena de intensa força e sensibilidade, a primeira expulsão dos jesuitas do Colégio de Assunção. Os *comuneros*, tomados pela paixão do ódio, segundo descrição do padre jesuíta, “tan grande era la excitación de los ánimos”, que nem mesmo a ameaça das mais “terribles censuras y reservaciones eclesiásticas”, os demoveu da decisão de expulsar os jesuítas do Colégio. A ação que seguiria seria marcada pelos excessos típicos da paixão: parte dos *asuncenos*, liderados por Antequera, deram um prazo de “dos o tres horas” para que os inicianos abandonassem o Colégio. Se os padres resistissem “haria bombardear templo y colegio, para sepultarlos bajo las ruínas”. Não restava outra atitude a não ser a que tomaram os jesuitas: “cedieron a la violencia, viendo que en tal perturbación de los ánimos no sacarían nada con oponerse (...)” (C.A. 1720-1730, p. 57) Ao protagonizar esta última cena, o ódio/paixão se fez perceber também já fora da cidade, na atitude da “soldadesca rebelde allí estacionada” que os receberam “con insultos y sibildos.” (C.A. 1720-1730, p. 58) A percepção dos jesuítas do ódio de que foram alvo, e do sofrimento que lhes foi imposto durante seu processo de expulsão, foi tão intensa que o compararam a própria *via crucis* - parte fundamental da **Paixão** de Cristo - (C.A. 1720-1730, p. 57,58). Ao chegarem às missões, os Padres utilizando-se de muitos recursos retóricos, não se furtaram a relatar todo seu sofrimento, o que acabou por mover a paixão dos ouvintes em direção ao ódio, o que seria fundamental para a motivação dos exércitos Guaraní contra o *inimigo comunero*. Não é difícil supor, portanto, que no imaginário jesuíta, o pecado cometido por Antequera e pelos moradores de Assunção deveria, necessariamente, ser purgado, e

que os instrumentos de penitência – usualmente empregados para tal fim – bem poderiam ser as armas das milícias guaranis. A paixão, o ódio, portanto, pelo que revela a documentação, foi vivida intensamente pelos dois lados envolvidos no conflito.

Quando as tropas se posicionaram diante de Assunção, os jesuítas perceberam que o enfrentamento através do uso das armas era a única saída possível “para cumplir con las órdenes del Virrey y defender sus reducciones, su Colegio, y sus haciendas de un enemigo tan obstinado. En la intimidad estaban convencidos de la fuerza superior de sus milicias y subestimaban el valor de sus enemigos.” (AVELLANEDA, 2007, p. 152) Para tanto, Avellaneda se apóia em carta enviada pelo padre da Missão de Santa Rosa ao Coronel Garcia Ros, em 11 de agosto de 1724, e arquivada no Arquivo General de Asunción, na qual ele aconselha que para manter os indígenas ocupados e mobilizados para a batalha “es necesario dar un asalto a la habitación de los principales para mantener el fervor de la guerra, coger algunas armas del enemigo, ropa, caballos, armas.” Na mesma carta, fica bem evidente uma visão triunfalista, orgulhosa até, pois segundo o padre, não havia razão para temer o conflito, já que “(...) cada índio vale por muchos paraguayos porque estos son soldados y aquellos no saben que es pelear (...) sí ellos hacen campo serán carnaza para los cuervos aun ellos se podrán en cobro.” (A.G.A.,1724, p. 91)

Os fatos ocorridos no campo de batalha, entretanto, parecem ter efetivamente surpreendido os inacianos. Segundo o relato do padre Lozano, a movimentação teria sido encarada pelos Guarani não uma ação militar, mas uma comemoração pela festa de São Luiz – sem o consentimento do Coronel García Ros – utilizando, para tanto, de formações militares, bandeiras e armas¹⁰. Informados de uma movimentação e avanço das milícias guaranis, os *asuncenos* teriam optado por um forte ataque-surpresa, sem dar tempo ao exército leal ao Vice-Rei para reagir. Isto parece ser

¹⁰ Conforme LOZANO, 1905, p. 193.

reforçado pelas informações de que o comandante teria acabado de almoçar e que os soldados espanhóis dormiam a *siesta*. O certo é que, os *comuneros* tomaram a movimentação como uma ação ofensiva, e (re) agiram violentamente. O exército das forças legalistas – pego de surpresa como foi dito – acabou sofrendo muitas baixas, o Coronel García Ros abandonou o campo de batalha em fuga, assim como seu Estado Maior. Houve numerosas baixas entre os Guarani, e, conforme a documentação do *Cabildo* de Assunção, cerca de 150 indígenas foram feitos escravos.

Os *asuncenos*, liderados por Antequera, não satisfeitos, ainda tentariam cumprir o seu maior desejo, há muito denunciado pelos jesuítas, de invadir as reduções e fazer com que os índios fossem “desaforados a sus pueblos y sujetos a servidumbre perpetua de los españoles” (A.G.A. apud AVELLANEDA, 2007, p. 156) . A motivação, entretanto, não parecia ser só de ordem econômica. O ódio presente há tanto tempo nas relações *asuncenos*-jesuítas-guaranis, devia ser saciado e aplacado. O desejo de vingança dos *asuncenos*, entretanto, não pôde ser saciado. O exército rebelde, entrou nas reduções de Nra.Sra. de la Fé e de de Santa Rosa, mas as encontrou vazias, pois índios e padres haviam se refugiado nos montes. O primeiro ato terminava sem que nenhum dos dois lados sáisse vencedor, os jesuítas, expropriados de seus bens e privados do exercício de suas atividades em Assunção, haviam, junto com suas milícias Guarani, sofrido uma grande derrota militar diante dos *asuncenos*, sem poderem fazer cumprir o mandato do Vice-Rei. Os paraguaios, por sua vez, liderados por Antequera, ainda que vitoriosos no campo de batalha, não puderam escravizar e submeter a mão de obra indígena das reduções próximas, nem tão pouco satisfazer seu “ódio quase hereditário” contra jesuítas e indígenas. O ódio, assim, continuava a crescer e adquiria novas nuances a cada nova cena da “tragédia” *comunera*.

O Vice-Rei, informado do acontecido, deu ordens ao Governador de Buenos Aires para que interviesse e solucionasse o conflito. Bruno Mauricio de Zavala, respaldado por um exército de

6000 índios Guarani – que não chegaram a guerrear – entrou em Assunção e de forma pacífica restabeleceu a ordem. Para tanto, nomeou como Governador a Martín de Barúa, um nome de consenso. Antequera foi preso e mandado para Lima, onde, pessoalmente, assumiu sua defesa. Posteriormente, seria condenado à morte, como punição exemplar para que não houvessem outras insubordinações à autoridade do Vice-Rei. O primeiro ato, finalmente, chegava ao fim, mas não a “tragédia”.

O segundo ato se deu durante o governo de Martín de Barúa (1725-1731). Este não seria marcado por atos de violência explícita, mas pela fermentação do antigo ódio através de batalhas judiciais, intrigas e jogos políticos. De um lado, os *comuneros* se empenharam em justificar suas atitudes e minimizar suas punições e em impedir a volta dos padres Jesuítas a Assunção. De outro, os jesuítas, temerosos de novas tentativas de invasão das reduções, procuraram sair de baixo da jurisdição de Assunção, e, para tanto, recorreram a instâncias legais e usaram de toda sua influência. Acabaram conquistando uma vitória jurídica, que depois de muitos anos de instabilidade e de medo, acreditavam os jesuítas, possibilitaria aos índios das reduções tornarem-se livres das ameaças dos *asuncenos*.

Entretanto, a Cédula Real traria outras conseqüências, já que de “hecho retraía la frontera de la provincia al sur del río Tebicuary, junto con los nuevos gravámenes punitivos impuestos al comercio de Paraguay para financiar la defensa del puerto de Santa Fe, profundizaron, aún más, las tensiones.” (AVELLANEDA; QUARLERI, 2007, p. 117) As punições impostas aos rebeldes, somadas ao fim da possibilidade de obter farta mão de obra indígena para suas propriedades, acabaram por alimentar ainda mais ódio – já existente – dos *comuneros* pelos jesuítas.

Os jesuítas, mais uma vez, demonstraram que sabiam fazer uso das normas, decisões judiciais e de sua influência. Diante da irredutível posição do *Cabildo* de Assunção em aceitar a volta dos

inacianos ao seu Colégio, fizeram saber ao Vice- Rei de mais esta “afrenta” à Companhia. De Lima, o Vice-Rei se disse surpreso com a não reintegração dos jesuítas, e constatava que isto, com certeza, era “consecuencia de las intrigas de alguns malévolos habitantes, y los cuales obcecados por **la pasión**, pretenden impossibilitar aquela justa satisfacción.”(grifo meu) (C.A., 1720-1730, p. 62) Interessante notar que neste documento oficial, o Vice-Rei não só reconhecia as ações do jogo político que tentavam retardar o cumprimento de suas ordens, mas as justificava como sendo consequência da paixão. O ódio, como paixão, portanto, não só teria produzido ações violentas e impensadas, como teria determinado o uso de estratégias próprias do jogo político e do qual teriam resultado as intrigas. Por outro lado, a paixão era responsabilizada por promover um comportamento obsessivo que cegava a todos e impedia o cumprimento da lei.

Diante da recusa dos *comuneros*, o Vice- Rei ameaçou com o uso da violência oficial. Em 3 de setembro de 1727, ele decretava que caso suas ordens não fossem cumpridas, qualquer liderança político-administrativa de Assunção poderia se “considerar depuesto de su oficio, cualquiera que había sido el cargo que desempeñaba, que sus bienes serían secuestrados, y que su persona publica e privada, cargada de cadenas, sería deportada a Lima.” (C.A., 1720-1730, p. 63) Diante dessa última ameaça, os *comuneros* aceitaram a volta dos jesuítas ao Colégio de Assunção, marcada para a data de 18 de fevereiro de 1728.

O fato de os *comuneros* terem aceitado, ou melhor, terem sido obrigados a aceitar que os jesuítas voltassem a Assunção não significou, entretanto, que mudariam seu comportamento em relação a eles, ou que seu ódio tivesse acabado. Segundo Alícia Pioli, “renovaram-se as calúnias, as vexações e os Padres foram acusados até de cometer crimes.”, sobretudo, “com a aparição de um panfleto cheio de injúrias aos jesuítas.” (PIOLI, 2002. p. 167), que teria causado grandes provações aos Padres, sendo “indecible, cuanto hicieron sufrir a los nuestros por innumerables vejaciones y

calumnias”, a ponto de serem os inacianos chamados de “traidores de la patria”.

Após a volta dos jesuítas a Assunção, os ânimos se acirraram novamente. O terceiro ato se iniciaria com o cumprimento da decisão tomada pelo *Cabildo* aberto: os jesuítas deveriam ser expulsos. Por mais incrível que possa parecer, neste momento, os jesuítas devem ter sentido falta de seu grande inimigo José de Antequera que havia garantido a imunidade religiosa aos jesuitas. Preso em Lima, ele não mais podia instruir juridicamente os *comuneros* liderados, agora, por Mompox – “confidente y compañero de celda de Antequera” – que “reavivó la lucha por el bien común y la extendió al ámbito de la campaña y los presidios.” (AVELLANEDA; QUARLERI, 2007, p. 116)

Além disso, o *Cabildo* secular havia sido deposto de suas funções administrativas por uma Junta de Governo formada pelos Capitães das milícias *comuneras*. Os ânimos estavam mais acirrados que nunca. Se antes, os xingamentos e assobios nas ruas eram endereçados somente aos jesuítas, agora até o representante do Bispo – que tentava ponderar com a multidão enfurecida – era alvo de “sibilos e injurias” dos “mais atrevidos de todos los mortales.” (C.A., 1730-1735, p. 41)

O relato da segunda expulsão dos jesuítas de Assunção não apresentará os mesmos jogos retóricos que caracterizaram o primeiro. Se antes, o recurso retórico/literário construiu uma “uma paixão jesuítica” – um sofrimento vivido em estações como na Paixão de Cristo –, a violência e o furor dos moradores que caracterizaram a segunda expulsão parecem brotar das páginas da *Ânu*a e tomar vida própria. O relato transcrito a seguir tem por objetivo estabelecer uma comparação com o primeiro relato e identificar semelhanças e diferenças:

Estaba a la sazón cerradas las puertas de nuestra iglesia y se habían juntado en ellas nuestros, para aplacar la ira de Dios, por medio de sus súplicas, cuando de repente llegó a sus oídos la gritería de la gente que se acercaba al colegio, haciendo aquellos esfuerzos para

abrirse entrada por fuerza. Cayó destrozada la puerta, y ellos, fuera de sí de furor, entraran a tropel, desparramándose por toda la casa, amenazando que iban a matar a los Padres. Los llenaron de insultos de toda la clase. Sacároslos por fuerza e ignominiosamente de su hogar, trasladándolos bajo escolta de unos forajidos al otro lado del río tebicuarí unas cuarenta leguas distante. (C.A., 1730- 1735, p. 42,43)

O que se pode inferir desse intenso início do terceiro ato é que, provavelmente, este tenha sido o início do momento mais intenso do governo das paixões¹¹ de toda essa “tragédia”, um tempo em que “se cometerán muchos excesos.” (AVELLANEDA, 2007, p. 147) Mesmo Avellaneda, que baseou seus estudos sobre a Revolução dos *comuneros* em uma proposta de revisão historiográfica, cotejando a documentação produzida pelos próprios *comuneros* com a versão produzida pela historiografia jesuíta¹², concorda que este foi um tempo de grande convulsão social. A historiadora reconhece que “los últimos tres años fueron de descontrol social, subversión del orden establecido en el que se cometieron muchos excesos contra la autoridad Real y contra los bienes de los vecinos alineados en el bando opuesto.” (AVELLANEDA, 2007, p. 159) O movimento, segundo ela, teria se estendido também “al ámbito rural”, nele encontrando espaço favorável para se desenvolver, principalmente, após a “muerte a um governador enviado por el Virrey”, que implicou a nomeação do Bispo de Buenos Aires para o cargo.

Se antes o movimento *comunero* tinha a cidade como base para o exercício do poder e da administração – representada pelo Juiz-Governador Antequera, e o Cabildo Secular era a instância legislativa, nesse segundo momento, em que o Cabildo secular é

¹¹ Retomo aqui a citação inicial deste artigo, na qual o jesuíta descreve o tempo do governo dos *comuneros* como “un tiempo en la cuál solo triunfó la insolencia, tiranía, pasión y venganza.(...)” C.A .,1735-1743, p. 323.

¹² Cabe ressaltar que Avellaneda se deteve nas obras de Lozano e Pastells, não considerando as Cartas Anuas sobre as quais me detive neste artigo.

deposto de suas funções administrativas e o Governador enviado pelo Vice-Rei havia sido morto, quem assumiu o poder, de fato, foram os líderes das milícias rurais. O campo como sabido, era considerado um espaço de “ignorância” pelos grupos “ilustrados urbanos” (ROMERO, 2004, p. 212) e a figura do caudilho, tipicamente rural, se fazia presente como ator protagonista desde os tempos de Antequera. A constatação de que o movimento se estendeu da cidade para o campo – feita por Avellaneda – talvez se deva ao tipo de documentação que ela consultou, as atas do *Cabildo* secular de Assunção. Deve-se ter presente que os *cabildantes* haviam sido depostos de sua condição de liderança e de baluarte da defesa da legislação “del comum”, o que pode tê-los levado a responsabilizar os chefes das milícias rurais – tão necessários no campo de batalha para a obtenção da vitória contra os Guarani – pela situação de caos social que havia se estabelecido em Assunção.

Creio que o erro cometido pelos *comuneros* ilustrados, talvez tenha sido o de pensarem que podiam suscitar as paixões e, depois, dominá-las e direcioná-las, conforme sua necessidade, numa prática “astuta ou maquiaveliana” que pretendia “transformar as paixões em forças civilizatórias, graças à “astúcia da razão.” (CHAUÍ. *In*: CARDOSO, 2002, p. 44) Se os jesuítas estavam corretos, e a paixão produzia cegueira e ódio, o que pode – de fato – ter acontecido é aquilo que se denomina de “razão louca” e que se dá, conforme Rouanet, quando “a razão, interagindo com a paixão, deixa-se influenciar por ela, perdendo a objetividade necessária ao conhecimento e mergulhando na falsa consciência.” (ROUANET *In*: CARDOSO, 2002, p. 451) O caos social vigente em Assunção não teria – nesta perspectiva de análise – sido causado pela forma “bárbara de ser” dos comandantes das milícias rurais que haviam tomado o poder, mas consequência natural da estratégia adotada pelos *comuneros* de tentarem fazer uso da paixão como se esta pudesse ser manipulada e dominada.

O caos social em Assunção teria durado, pelos menos, três anos após a segunda expulsão dos jesuítas do Colégio de Assunção.

No terceiro ato dessa “tragédia” se “produjeron fracturas al interior del movimiento por el incremento de la violencia con el asesinato del gobernador Ruiloba y el acaparamiento de encomiendas y bienes por el descontrol reinante.” (AVELLANEDA; QUARLERI, 2007, p. 116) Mantida a oposição à autoridade do Vice-Rei – outros dois governadores haviam sido rejeitados anteriormente – “al fines del 1733, dio lugar a un nuevo rearme general de las milicias de las reducciones y al breve levantamiento de los correntinos que simpatizaban con los comuneros.” A situação em Assunção e arredores se tornou ainda mais crítica. A expansão e as divisões dentro do próprio movimento *comunero* geraram uma espécie de intra-violência, fazendo com que os desertores do movimento também fossem considerados, dali em diante, inimigos, e, portanto, passíveis das mesmas perseguições.

As conseqüências de uma administração governada pelas paixões, entretanto, não pararam por aí. Nesse terceiro ato da tragédia *comunera*, os índios Guaraní e suas reduções acabaram sendo, talvez, as maiores vítimas. Com a segunda expulsão dos jesuítas de Assunção, “las reducciones se prepararon para resistir una posible invasión. Durante un año movilizaron 7000 guaraníes para hacer alarde de fuerza, controlar los pasos del río Tebicuary y ocupar una línea defensiva”, o que acabou por manter “entonces la ciudad de Asunción aislada y su comercio paralizado”. (AVELLANEDA; QUARLERI, 200, p. 116) A reação teria se dado, segundo a documentação jesuítica, porque “los Comuneros querían ocupar siete reducciones, o todas se podían y sujetar a los indios a la esclavitud y atrincherarse para que no pudieran entrar allí con fuerzas armadas los que quedaban fieles al rey.” (C.A., 1735-1743, p. 343).

O fato é que, ainda durante o primeiro e segundo ano do cerco a Assunção, as reduções já haviam começado a sentir as conseqüências, “os efeitos foram desastrosos, já que não havia quem cultivasse a terra (...) a essa situação se incorporaram as fomes produzidas pelas secas e a falta de gado.” (PIOLI, 2002, p. 169) A “tragédia” que se abateu sobre as reduções fez com que “se

desparramaron los indios por todas las partes, vagando por los montes como frenéticos, para que juntamente com sus mujeres y niños, buscassen algo que comer.” (C.A 1735-1743, p. 345), enquanto “outros fugiram aos povoados vizinhos (...) foram embora em balsas rio abaixo até os povoados de espanhóis (...) às estâncias onde estavam as vacas dos povoados das missões (...) originando brigas e mortes.” A “tragédia” *comunera* oferecia um cruel cenário para o último ato: “as missões florescentes de outrora, tinham se transformado em uma espécie de povoados fantasmas.” (PIOLI, 2002, p. 170).

Em Assunção, por sua vez, a deposição dos rebeldes e o restabelecimento de um governo leal ao Rei, não resolveu de todo a situação. Entretanto, parece que a memória dos anos de convulsão social, as dificuldades decorrentes dos anos de cerco à cidade e a entrada – sem qualquer resistência – do Governador de Buenos Aires na cidade, haviam trazido para muitos dos rebeldes, a sensação de que havia chegado o momento de desistir de sua luta. Quando o Governador de Buenos Aires “se encargó personalmente en 1735 de juntar un ejército importante de leales para entrar en la Provincia y retomar el poder, (...) muchos comuneros de la primera hora se pasaron al bando realista.” (AVELLANEDA; QUARLERI, 2007, p. 116).

Para finalizar, gostaríamos de retomar o título deste artigo, estratégias medievais para problemas modernos. Tal frase denuncia nossa afiliação teórica, acreditamos, como Skinner e seus pressupostos teórico-metodológicos do *contextualismo lingüístico*, visando compreender o que “os autores estavam fazendo quando escreveram”, para que se possa “ver não apenas que argumentos eles apresentavam, mas também as questões que formulavam e tentavam responder” ou, então, até que “medida aceitavam e endossavam, ou contestavam e repeliam, ou, às vezes, até ignoravam as idéias e convenções então predominantes no debate político.” (SKINNER, 1996, p. 13). Preciso considerar ainda que os “autores têm intenções, motivações e, ainda, uma certa consciência das condições e possibilidades no campo de ação no qual se

movem” e, ainda, que a produção do discurso deve ser tomada como resultante de “atos sociais intersubjetivos e não intertextuais”. (SOUZA, 2009).

Logo, nossa proposta explicativa sobre a Revolução dos Comuneros é que ela é uma estratégia medieval – as revoltas comuneras-, para um problema moderno – a centralização administrativa típica das monarquias do século XVIII. Skinner faz uma análise muito interessante de uma situação análoga sobre as cidades italianas e sua relação com o Sacro Império Romano Germânico. Nela, argumenta que o desejo de se auto gerir – ou resistir a determinadas ordens do poder monárquico – tinham sérios problemas do ponto de vista jurídico, na medida que, desde o século XI, a base do direito havia voltado a ser o código de Justiniano, e este tinha uma concepção absolutista em relação ao poder do *princep*. A solução encontrada pelos comuneros, sob a orientação do Juiz Antequera, que havia se juntado ao movimento, foi a de advogar direitos relativos às cidades medievais – que não possuíam base escrita –, mas se sustentavam no princípio do direito natural. Isso é extremamente significativo porque os limites conceituais, legais e simbólicos estabelecidos vão moldar o discurso e as intenções comuneras, na medida que estes só podem agir dentro dos limites da linguagem contextualizada.

Fontes

Cartas Anuas de la Provincia del Paraguay (C.A). Años 1720-1730. Tradución de Carlos Leonhardt, S.J. Buenos Aires, 1928. Tradução Digitada, São Leopoldo, Instituto Anchietao de Pesquisas/UNISINOS,1994.

Cartas Anuas de la Provincia del Paraguay (C.A). Anõs 1735-1743. Tradución de Carlos Leonhardt, S.J. Buenos Aires, 1928. Tradução Digitada, São Leopoldo, Instituto Anchietao de Pesquisas/UNISINOS,1994.

Archivo General de Asunción (A.G.A.). 1721 – 1723 Sección Copias de Actas del Cabildo de Asunción, Carpeta 20.

Archivo General de Asunción (A.G.A.). 1724 – 1740 Sección Copias de Actas del Cabildo de Asunción, Cuaderno 21.

Archivo General de Asunción (A.G.A.). 1724 – 1740 Sección Copias de Actas del Cabildo de Asunción, Carpeta 21 e 22.

Archivo General de la Nación em Buenos Aires – Sala IX División Colônia – Sección Gobierno y Compania de Jesús – 5.9-6-9-5

Archivo General de la Nación em Buenos Aires – Sala IX División Colônia – Sección Gobierno y Compania de Jesús – 5.9-6-9-6

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1965.

_____. *Retórica*. Trad. Antônio Tovar. Madri: Centro de Estudios Constitucionales, 1990.

AVELLANEDA, Mercedes. El recurso de la violencia como mecanismo de cambio social en la sociedad del Paraguay Colonial a principios del Siglo XVIII. *História UNISINOS*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Vol 11, n. 2 – mai/ago. p. 145 – 159. 2007.

_____; QUARLERI, Lía. Las milicias guaraníes en el Paraguay y Río de la Plata: alcances y limitaciones (1649-1756). *Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, v. XXXIII, n. 1. p. 109-132, junho 2007.

BORDEI, Remo. *Geometría de las pasiones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

CERVEIRA, Luis Alexandre. *Paixões, transgressões e tragédias: as missões populares urbanas e campestres (Província Jesuítica do Paraguai, primeira metade do século XVIII)*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ São Leopoldo/RS. 2008

CARDOSO, Sérgio. (et al.) *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DÍAZ-PÉREZ. V. 1973. *La Revolución de los Comuneros del Paraguay y sus antecedentes hispánicos*. Asunción, Editorial El Lector. On line em www.bvp.org.py acessado em 10/09/2011 às 13:05

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. *Sentir, Adoecer e Morrer – Sensibilidade e Devoção no Discurso Missionário Jesuítico do Século XVII*. 1999. 353 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. 1999.

Hobsbawm & T. Ranger (orgs.). *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LOZANO, P. S.J. 1905. *Historia de las Revoluciones de la Provincia del Paraguay*. Buenos Aires: Biblioteca de la Junta de Historia y Numismática, 1905. v. 1

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo, Martin Claret, 2002.

MASSIMI, Marina; SILVA; Paulo José Carvalho da (org.). *Os olhos vêem pelo coração*, Conhecimento psicológico na história da cultura brasileira dos séculos XVI a XVII. Holos Editora-Fapesp: Ribeirão Preto/SP. 2001.

PIOLI, Alicia Juliana. *O Colégio Jesuíta de Corrientes*. 2002. 238 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2002.

PLATÃO, *O Banquete*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.1980.

ROMERO, José Luis. *América Latina: as cidades e as idéias*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

ROUGEMONT, Denis de. *História do Amor no ocidente*: Ediouro, 2003.

SKINNER, Quentin. *As Fundações do Pensamento Político Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978, SOUZA, Vanderlei Sebastião de. O “Contextualismo Lingüístico” e uma nova metodologia para a história intelectual. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2008 Vol.5, Ano V, nº 4 ISSN: 1807-6971 Disponível em: www.revistafenix.pro.br acessado em 26/11/2009.

SÓFOCLES, *Antígona*. Trad. Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2001.

TREVOR-ROPER, Hugh. A invenção das tradições: a tradição nas Terras Altas (Highlands) da Escócia. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 25-51.

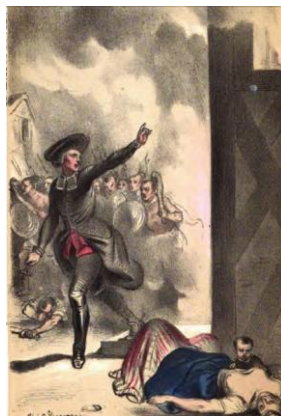
www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=12567&id_secao=7
acessado em 12/09/2011 às 23:32 hs

ZEN, Idinei Augusto. *As Missões Populares na Antiga Província Jesuítica do Paraguay*. 1995. 161f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 1995.

Anexos



Revolución de los Comuneros; óleo de Antonio Gisbert; 1860; Fondos del Congreso de los Diputados, Madrid, España.



Histoire dramatique et pitoresque des Jesuites depuis la fondation de l'ordre jusqu'à nos jours Théophile Fragonard. páginas 340,341.

HACIA UNA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA EN EL PENSAMIENTO MARTIANO

María Alejandra Furfaro

Contexto político y unidad regional

En las últimas décadas, la mayoría de los países de América Latina padecieron sangrientas dictaduras que dejaron como saldo desapariciones forzadas, torturas y genocidios, sumados a una creciente deuda externa que sometía la política económica de los estados al control y regulación de los organismos financieros internacionales. Estos procesos represivos tuvieron la finalidad de crear las condiciones de posibilidad para la implementación de un modelo neoliberal que garantizara la transferencia de recursos al sistema financiero, eliminando sistemáticamente y ‘sin culpables’ a los crecientes sectores marginales que ocasionaban ‘gastos’ y entorpecían la concentración de la riqueza. Este mismo sistema colonialista y despótico fue aplicado a lo largo de toda América Latina con similares resultados: un segundo genocidio¹, esta vez económico.

Las complejas condiciones en que se realizó la transición hacia la democracia en Argentina propiciaron que los incipientes gobiernos implementaran este sistema. Tras un largo proceso de privatizaciones y desregulaciones, en el año 2001 el país, con altas tasas de empobrecimiento y desocupación, entró en default. Sin

¹ Me refiero a ‘un segundo genocidio’ en relación con el que implementaron los estados terroristas de la década del ’70, porque ambos formaron parte de un mismo plan sistemático. Sin embargo, cabe señalar que nuestra tierra padeció no dos, sino tres genocidios, de los cuales el primero fue el de los pueblos originarios.

embargo, luego de esta crisis comenzó un proceso de recuperación sostenida de la economía que en pocos años le permitió saldar sus deudas con el FMI y recobrar la autonomía en materia económica. Al mismo tiempo, se implementaron políticas tendientes a estimular el consumo y la inclusión social. Argentina se distanció finalmente del modelo neoliberal, reforzando la presencia del estado.

Procesos similares se han dado en otros países del Cono Sur, que han iniciado un camino sostenible de recuperación, cooperación y unidad regional. Pero los vínculos políticos y económicos que en la última década profundizaron estos países forman parte de un proyecto mucho más amplio que atraviesa toda la historia de la independencia. Desde la conquista española al contexto actual, la necesidad de conformar la unidad latinoamericana fue parte esencial del proyecto liberador. Para que esta unidad sea posible, se requiere ir más allá de los vínculos estrictamente económicos y políticos y conformar una identidad común que permita modificar el lugar desde el cual históricamente nos posicionamos ante los países centrales, hasta el momento signado por la marginalidad y el subdesarrollo. Si bien América Latina es heterogénea y diversa, es posible reconstruir una historia común, sin borrar las particularidades, a partir del afianzamiento de procesos de memoria, verdad y justicia penal² y social.

Las universidades y academias tienen un rol decisivo en este proceso porque son las formadoras intelectuales de las nuevas generaciones. Es esencial que se conformen equipos de trabajo que profundicen el análisis de pensamientos de autores

² Es importante señalar que Argentina acompañó este proceso con el inicio de causas judiciales contra los genocidas en las que, hasta abril del 2011, 1726 personas se encuentran implicadas en causas por delitos de lesa humanidad, de las cuales 188 han sido sentenciadas y se han dictado 173 condenas. Sin embargo, todavía el 47% de estas personas se encuentra en libertad y el 16% ya ha fallecido. (Datos de Cels – Juicios. “Crímenes del terrorismo de Estado”. <http://www.cels.org.ar/wpblogs/>. Consultado el 1/6/2011, 23.30 hs).

latinoamericanos, en particular los temas que refieren a los hombres, porque a partir de éstos y de sus relaciones con el mundo se construye el sujeto resistente, cuya comprensión y abordaje resultan ineludibles en este proceso emancipatorio. La unidad regional no implica sólo la constitución de un bloque que refuerce nuestra capacidad de defensa frente a los embates del sistema capitalista subsanando las falencias del sistema actual sino, fundamentalmente, se trata de transformar radicalmente la realidad, de conformar una nueva racionalidad política a partir de una ideología auténticamente latinoamericana.

Para ser consecuente con estos principios, en esta ponencia realizaré un breve acercamiento a los principales lineamientos del pensamiento de José Martí que evidencian su actualidad frente a los problemas de nuestros tiempos, en particular en lo que respecta a la formación de una identidad latinoamericana. Resulta de particular interés abordar a este autor porque su modernismo, su concepción de la política y del hombre como un elemento transformador del proceso histórico, su armonía con lo natural, su anticolonialismo, su perspectiva pluricultural y su amor por la libertad y la autoconsciencia de los pueblos constituyen ejes transversales en toda su obra. Propongo hacerlo desde una perspectiva filosófica que considere la antropología subyacente, porque es en el hombre y en su relación con la naturaleza y con sus pares, donde Martí deposita la esperanza y encuentra la posibilidad y la responsabilidad de construir una ‘patria grande’ que lo conduzca a la liberación.

El hombre martiano y la lucha por la emancipación

José Martí fue pionero en plantear la necesidad de la unidad latinoamericana. Para este pensador, si la conquista de América fue posible debido a la desunión de los pueblos originarios y al uso y abuso que hicieron de ésta los colonizadores españoles para dominarlos, el proyecto liberador que rompa finalmente el yugo colonialista deberá fundarse, consecuentemente, en la unidad e

identificación cultural de estos pueblos. De especial interés resulta su acendrado humanismo caracterizado por una concepción armónica de la relación entre el hombre y la naturaleza, tema central en la construcción de una nueva identidad debido a la relación que estas culturas tuvieron históricamente con la tierra y que hoy ven amenazada ante el avance de los intereses económicos de las corporaciones transnacionales.

Martí es una figura paradigmática del pensamiento latinoamericano, no sólo por su sólido compromiso con sus principios y su militancia, sino porque le tocó protagonizar el momento en el que ambos colonialismos, español y estadounidense, se enfrentaban. Autor intelectual de la ‘batalla de ideas’, Martí concibió la lucha por la independencia como una ‘guerra justa y necesaria’ no sólo para lograr la liberación de Cuba sino también para evitar que los intereses capitalistas se extendieran por el resto de América Latina y el Caribe. Sin embargo, y a pesar de sus previsiones, el capitalismo colonizó nuestros pueblos.

Algunos autores hacen hincapié en los aspectos idealistas del pensamiento martiano; otros, por el contrario, lo encuentran más cercano al materialismo dialéctico. Incluso pueden encontrarse en “El presidio político en Cuba” influencias platónicas cuando afirma que “Dios existe, sin embargo, en la idea del bien”. Pero lejos de construir un sistema normativo, Martí buscó defender con el calor de la fe aquello por lo cual vivió y murió.

Piñera (1963) señala que Martí no fue un filósofo en sentido tradicional porque nunca pretendió realizar lo ideal, sino idealizar lo real. Sin embargo, al tomar las realidades cotidianas como elementos de su pensar, se funden en él pensamiento y praxis dando lugar a una filosofía implícita enraizada en la realidad. De los Ríos (1960), por su parte, sostiene que para el Apóstol de la independencia cubana no es la vida la que debe enfrentarse al ideal sino éste el que debe penetrar en la vida y Salomón (1977) agrega que el idealismo martiano no ha pretendido sólo interpretar el

mundo sino transformarlo, porque en la praxis deja de lado su idealismo y su pensamiento es un arsenal de ideas abierto a la realidad (Rivas, 2007: 4-5). Las características eminentemente prácticas de su pensamiento son un aporte invaluable para la batalla ideológica que Latinoamérica deberá librar.

Martí logró conciliar el materialismo con el idealismo concibiéndolos como una unidad y asumiendo una posición crítica respecto de ambas líneas de pensamiento, en búsqueda de la armonía y el equilibrio: “Las dos unidas son la verdad: cada una aislada es solo una parte de la verdad, que cae cuando no se ayuda de la otra” (Martí, 1975: 359). De esta manera, busca apartarse de los planteamientos extremos que conducirían al dogmatismo y al unilateralismo: representa la totalidad armónica del universo donde todo fluye en constante equilibrio.

Esta armonía cósmica se centra en el ser humano y ofrece una visión compleja de la naturaleza, del hombre y de la sociedad como partes inseparables, sobre la base de una diversidad racional que se realiza en la política, en los valores de los pueblos y en sus comportamientos reales. Martí considera que la realidad es racional y que las necesidades de los hombres son realizables porque son racionales. En esta realidad condicionada por las circunstancias se sustenta su proyecto emancipador que propone abordar al hombre desde las manifestaciones de su ser. El autor sostiene que se puede comprender la esencia del hombre a partir de los múltiples tejidos socioculturales que la conforman. Los aportes martianos para el estudio del hombre y su relación con su medio resultan de especial relevancia en la construcción del ‘hombre nuevo’. A través del conocimiento, el hombre reconoce su papel activo y se humaniza, pudiendo alcanzar su liberación: “ser culto es el único modo de ser libre” dice Martí (Rivas, 2007:11). Bajo este fundamento epistemológico construye un proyecto filosófico y social que propicia la modificación de la realidad a partir de la crítica comprometida y auténtica y señala la necesidad imperiosa de una educación popular, libre y gratuita que garantice la igualdad de posibilidades de acceso a las oportunidades.

Elena Rivas Toll, en “Reflexiones en torno a la filosofía de José Martí en el contexto de la filosofía latinoamericana”, sostiene que en la vasta obra de este autor existe una filosofía de la cultura de extraordinaria riqueza, que resulta esencial para explicar el presente y abordar el futuro. Para la autora, la perspectiva filosófica de Martí dista de los sistemas tradicionalistas que disociaban teoría y práctica, ciencia e ideología, filosofía y política. Su posición nace de la praxis socio-histórica y de condicionantes teóricos y científico-naturalistas, a partir de los cuales postula la coexistencia, la interdependencia y la interrelación de materia y espíritu. El mundo material y el espiritual constituyen dos contrarios en armonía que conforman una unidad inseparable.

María Fernanda Pampín sostiene que en los *Diarios* de Martí la aspiración romántica de un equilibrio armónico entre el sujeto y el mundo conforma un paisaje/territorio dominado por la estética y cargado de valores en el que se vinculan la naturaleza y la historia. Con esta mirada estética de la naturaleza converge otra mirada político-militar que refiere a las necesidades de Martí y sus compañeros en la guerra, a la vinculación entre los hombres y a la creación de redes solidarias. El contacto profundo con la naturaleza otorga al hombre martiano un saber ligado a la tierra y a las tradiciones que se opone al saber de la sociedad, asociado a la organización de la comunidad y a la constitución de la nación. Sin embargo, ambos saberes operan simultáneamente. Martí pretende llevar a la práctica el discurso filosófico planteado por R. Emerson: el hombre natural encarna en un ‘yo’ (o un ‘nosotros’), que participa de la guerra desatada en el territorio de la naturaleza y, de esa manera, hace la historia (Pampín, 2009: 108-113).

El encuentro del hombre con Dios, concebido como fuerza liberadora, conduce a un compromiso moral en la lucha por la dignidad humana. Si el presidio fue para Martí la absoluta negación de Dios, el reencuentro con éste lo impulsa a luchar para cambiar el estado de cosas aquí y ahora. Ese principio supremo, suprema voluntad, conciencia y razón, es presentado como el devenir de una unidad absoluta y universal que se identifica con el espíritu

absoluto. Este Dios no se encuentra presente solo en el hombre sino también en la naturaleza y en todo lo que existe. Lo concibe como infinito, inexplicable, absoluto, que siempre es lo primero. En la antropología martiana el hombre y su espiritualidad devienen esenciales: “(...) urge devolver a los hombres a sí mismos”. Los hombres son productos, reflejos, expresiones de la época en que viven, tanto en lo que coinciden como en lo que los diferencia de ella. Existe un condicionamiento histórico de los procesos sociales. Por eso, “(...) cuando las condiciones de los hombres cambian, cambia la literatura, la filosofía, la religión. (...) Cada sacudida en la historia de un pueblo altera su Olimpo...” (Martí, 2001: T13-33).

Tal antropología humanista en defensa de los intereses de la dignidad humana que pueden concretarse a través de la política ocupa un lugar central en su reflexión. Su ‘filosofía de la praxis’ plasmada en un pensamiento independentista, inclusivista y revolucionario aspira a transformar la realidad hacia una democracia real, humanista, “con todos y para el bien de todos”³ (Rivas Toll, 2007: 1-23): “Si la república no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la república” (Martí, 2011: 113).

R. Fonet-Betancour, en su libro *Aproximaciones a José Martí*, expone el profundo humanismo de este autor en relación con el problema del racismo. Para Martí, la igualdad esencial entre los hombres es un imperativo del equilibrio armonioso del universo. Ninguna raza puede atribuirse superioridad alguna hacia otra porque la única fuente de derechos es la dignidad de la naturaleza humana y todo aquello que divida y genere odio entre los hombres es un delito contra toda la humanidad: “El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza u otra: dígame hombre, y ya se dicen todos los derechos” (Martí, 1971: 298). Su solidaridad con el negro forma parte del combate por la justicia social y la protección de los derechos del hombre. Martí defendió al

³ Discurso pronunciado en Tampa en noviembre de 1891 (Fonet-Betancourt, 1998: 18).

negro porque es humano, sin por eso desestimar las diferencias: la armonía del universo no debe confundirse con uniformidad. Pero la igualdad esencial entre los hombres permite valorar la diversidad de culturas que se desarrollan históricamente como parte de la armonía plural y diferenciada del universo. La inferioridad de los oprimidos es producto del maltrato sistemático al que los somete el sistema esclavista colonial, degenerador de la raza humana. La defensa del negro en la obra martiana es representativa de su opción general por los humillados, los ultrajados, y en ese sentido es resistencia.

Martí también dedicó especial interés a los pueblos indígenas. José Francisco Robles en “Los mundos indígenas en José Martí. Problemática y crítica” sostiene que el cubano postula dos mundos indígenas distintos que hacen referencia a distintos momentos históricos. Por un lado, rescata la cultura precolombina como modelo espiritual de civilización americana; por el otro, denuncia la degradación del indio en su sociedad, prefigurando el indigenismo del siglo XX. Esta distinción resulta central para la conformación de un proyecto integrador de las minorías étnicas en la construcción de la nueva sociedad latinoamericana (Robles, 2006: 53) con las que compromete su militancia y su proyecto revolucionario: “La verdadera revolución ha de nacer de la masa indígena porque es en ella donde la dignidad americana ha sido más vilmente ultrajada y donde se contienen, por tanto, las exigencias más radicales para la reivindicación de una nueva vida” (Fornet-Betancourt, 1998a: 11).

Este racismo positivo o “racismo justo” que encontramos en Martí promueve la salvaguardia de la ‘humanidad’ que hay en todos los hombres y es el único tolerable. La defensa de aquellos que ven injuriada su dignidad es una manera de contribuir al restablecimiento de la justicia de la naturaleza: es una forma de resistencia a la degradación de lo humano. La justicia de la naturaleza que se manifiesta en la igualdad esencial y natural es el principio filosófico rector del pensamiento martiano. (Fornet-Betancourt: 1998a: 43-61).

Su proyecto revolucionario consiste en un plan integral que modifique no sólo la estructura política y social sino también la económica y cultural, a fin de evitar que las burguesías dominantes perpetúen, junto a la herencia colonialista, sus intereses de clase propios de los estados tiránicos. En *Nuestra América* hace un llamado a hacer causa común con los oprimidos y sostiene que “(...) el problema de la independencia no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu” (Martí, 2011: 111).

Cabe señalar que el discurso martiano no hace referencias a las clases sociales. Fernández Retamar sostiene que, a pesar de que Martí conocía las tesis socialistas, deliberadamente excluyó la lucha de clases porque consideraba que la independencia del extranjero sólo podía lograrse con la integración de todo el pueblo. Fornet-Betancourt, en cambio, entiende que obedece no sólo a un recurso estratégico sino, fundamentalmente, a una cuestión de principios porque Martí postula una sociedad basada en el amor en la que no hay lugar para el odio de clases: “En realidad, más que en clases y sistemas, Martí se fija en los hombres” (Fornet-Betancourt, 1998: 22-23).

Martí tiene una profunda confianza en la bondad natural de los hombres y atribuye las injusticias sociales a los conflictos morales propios de la lógica colonial. La modificación del sistema dependerá entonces de la eliminación de las contradicciones intrínsecas a ese orden dominante. La independencia constituye un punto de partida que deberá afianzarse en la conformación de una conciencia moral que armonice los intereses de todos y todas. Del mismo modo, las leyes y los modos de gobierno deberán surgir de la idiosincrasia y las costumbres de cada pueblo: “La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia. (...) El gobierno ha de nacer del país (...). El gobierno no es más que el equilibrio de los elementos de un país” (Martí, 2011: 108).

Conclusiones:

América Latina tiene una historia común de dominación que comenzó con la conquista hispano-portuguesa y se continúa en la actualidad bajo la forma de ‘cultura de mercado’. Esta situación invisibiliza la alteridad e identidad de los pueblos dominados, que son asimilados a la racionalidad y cultura del opresor, desconociendo el valor y la importancia de las culturas autóctonas. Sin embargo, nuestros pueblos no cesaron nunca de oponer resistencia. Testigo de ésta son los numerosos muertos y desaparecidos que dieron su vida por una sociedad más equitativa y más justa.

En la actualidad, y frente a la crisis del mundo unipolar, la única salida posible a esta situación de opresión es la unidad regional y, afortunadamente, estamos en camino a ella. América Latina es el continente más desigual de este mundo globalizado y, frente al colapso de las economías centrales, cobran nueva vigencia las palabras martianas que advierten que serán necesarios “un solo pecho y una sola mente” para evitar que nos afecte el derrumbe del sistema financiero, que amenaza con exportar la crisis de los países centrales a las economías emergentes. La creación del Mercosur, las recientes intervenciones de la Unasur y la inminente creación del Banco del Sur inauguran una nueva etapa en la unidad latinoamericana que deberá acompañarse de sólidos vínculos culturales e ideológicos que permitan reconstruir nuestra historia a partir de experiencias y características comunes. Para esto será necesaria la construcción de un discurso contrahegemónico de auténtica raigambre latinoamericana, elaborado a partir del análisis y la revisión de autores latinoamericanos, para evitar que posiciones europeizantes distorsionen la lucha por una identidad libre y autonomía. La independencia solo será posible en la medida en que seamos capaces de construir la ‘patria grande’.

Bibliografía

Alemián, C (2005) “Los avatares de Calibán”, Sao Leopoldo, Corredor das Ideias.

Agramonte y Pichardo, R. D. (1971) *Martí y su concepción del mundo*. Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

Bustamante, N. (s/f) “*La Edad de Oro*, de José Martí: un discurso de resistencia a la colonialidad destinado a los chicos”. Disponible en: <http://www.google.com>. Consultado el 22/7/2011, 5.00 hs.

Cels – Juicios. “Crímenes del terrorismo de Estado”. <http://www.cels.org.ar/wpblogs/>. Consultado el 1/6/2011, 23.30 hs.

Emerson, R. W. (1971) *The Collected Works of Ralph Waldo Emerson*, ed. Robert Spiller et al, Cambridge, Harvard University Press

Fernández Retamar, R. (1979) *Calibán y otros ensayos. Nuestra américa y el mundo*. La Habana, Arte y Literatura.

_____. (1995) *Calibán. Contra la Leyenda Negra*. Lérida, Edicions de la Universitat de Lleida.

_____. (2001) *Introducción a José Martí*, La Habana, Letras Cubanas, p. 184-185.

Fornet-Betancourt, R. (1998a) *Aproximaciones a José Martí*, Aquisgrán. Disponible en: http://www.mwi-aachen.org/Images/MARTI_tcm19-40301.pdf. Consultado el 22/6/2011, 21.42 hs.

_____. (1998b) *José Martí (1853-1895)*, Madrid, Ed. Del Orto.

Henríquez Ureña, M. (1963) *Panorama histórico de la literatura cubana 1492-1952*, Nueva York, Las Américas, Tomo 2, cap. XXXVII, p. 210-231.

Maingueneau, D. (1989) *Análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette.

Martí, J. (2007) “El presidio político en Cuba” Versión para internet: <http://www.damisela.com/literatura/pais/cuba/autores/marti/presidio/index.htm>. Consultado el 22/6/2011 2.49 hs.

_____. (2004) *La Edad de Oro. Publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América*. Buenos Aires, Nuestra América.

_____. (2011) *Antología*, Buenos Aires, Eudeba.

_____. (2005) *Nuestra América y otros escritos*. Buenos Aires, Ediciones El Andariego.

_____. (2001) *Obras Completas*. La Habana, Centro de estudios martianos.

_____. (1975) “Juicios filosofía”, en *Obras completas*, T19, La Habana, Ciencias Sociales, p. 361.

_____. (1971) “Mi raza” en *Obras completas*, T2, La Habana, Ciencias Sociales, p. 298-300.

Pampin, M. F. (2009) “Los diarios de Martí y el hombre natural”, *Temas*, N° 57, p. 105-114. Disponible en: http://uba.academia.edu/Mar%C3%ADaFernandaPamp%C3%ADn/Papers/184053/Los_Diarios_de_Marti_y_el_hombre_natural. Consultado el 22/6/2011, 1.12 hs.

Rivas Toll, E. (2007) “Reflexiones en torno a la filosofía de José Martí en el contexto de la filosofía latinoamericana”, *A parte rei. Revista de Filosofía*, N°49, disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/rivas49.pdf>

Robles, J. F. (2006) “Los mundos indígenas en José Martí: problemática y crítica”, *Persona y Sociedad*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, Vol XX, N° 1, p. 53-70. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/wp-content/uploads/2011/01/2-JFco-Robles.pdf>. Consultado el 22/6/2011, 4.24 hs.

Sacoto, A. (1988) “‘Nuestra América’ de José Martí”. En Sacoto, A., *Del ensayo hispanoamericano del siglo XIX*. Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Schnirmajer, A. E. (2005) “José Martí ante la cuestión obrera: Acerca de las batallas del sujeto moderno”, *Decimonónica*, Vol II, N° 1, p. 55-68. Disponible en: http://www.decimononica.org/VOL_2.1/Schnirmajer_V2.1.pdf. Consultado el 22/6/2011, 4.29 hs.

Ward, T. (2004) *La resistencia cultural: la nación en el ensayo de las Américas*. Lima, Universidad Ricardo Palma.

_____. (2007) “Martí y Blaine: entre la colonialidad tenebrosa y la emancipación inalcanzable”. *Cuban Studies* 38, p. 100-124.

SÃO LEOPOLDO E A REVOLUÇÃO DE 1930 POSSIBILIDADES PARA O USO DA FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Tiago de Oliveira Bruinelli¹

Resumo: Sendo a “Revolução” de 1930 um dos mais significativos eventos da história brasileira, e, por conseguinte, da história do Rio Grande do Sul, faz-se necessário ampliar o conhecimento sobre o tema, nesse caso em específico, na comunidade leopoldense, aprofundando a pesquisa sobre sua participação no referido episódio. Este estudo tem por finalidade abordar aspectos da participação do município de São Leopoldo – RS, na “revolução” de 1930, utilizando suporte fotográfico como mais uma das fontes possíveis. O uso da fonte imagética fotográfica vem acrescentar ao que já foi pesquisado, novos ângulos, leituras e perspectivas e/ou também corroborar evidências históricas já constatadas. Para tal proposta, utiliza-se, autores que propoem o uso da fotografia como mais uma ferramenta possível na construção dos objetos históricos, como Erwin Panofsky, Peter Burke, Boris Kossoy, Phillipe Dubois, Joan Fontcuberta, Vilém Flusser, entre outros.

Palavras-chave: Fotografia – História – Memória.

Fotografia: documento histórico?

Uma imagem pode servir como evidência histórica? Sendo a fotografia uma manifestação imagética, pode servir a esse mesmo propósito? Nos últimos anos, muitos historiadores ampliaram seu leque de fontes documentais, considerando a fotografia como um desses documentos.

Eventos políticos, tendências econômicas e estruturas sociais dos mais diversos matizes não foram abandonados, mas sim (re)vistos por outros ângulos. Aliada a uma nova forma crítica de ler o documento escrito, foi cada vez mais adotado pelos estudos históricos o uso e a interpretação da imagem.

¹ Mestrando em História –UNISINOS. E-mail: tiagobru@gmail.com.

Desde o início da história da fotografia, esse novo meio de comunicação passou a ser discutido como uma possível fonte de auxílio à História. Um dos elementos que chama a atenção na fotografia é a sensação de que com ela é possível reter parcelas do mundo em imagens. Donis A. Dondi (1999) diz que a importância dada à imagem – sobretudo na atualidade – deve-se ao fato de que a evolução das artes no Ocidente primou sempre pelo impacto do visual sobre os outros sentidos.

Desde o advento dos *Annales* deu-se uma maior ênfase na história das mentalidades, na história da vida cotidiana, na história da cultura material, história do corpo, etc. Procurar parcelas da História – essa grande produção humana, “em qualquer lugar onde pudesse ser encontrada por quaisquer meios” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 404). Tal mudança de perspectiva sobre o que poderia ser considerado “documento” transformou a ótica tradicional da História.

Não teria sido possível partir para essas e muitas outras abordagens fazendo uso apenas de documentos escritos: incorporar outras fontes a esses processos – tais como a história oral e o uso de *imagens* – se mostrou imprescindível. Novas fontes, “tais como a pintura, o cinema, a fotografia, etc., foram incluídas no elenco de fontes dignas de fazer parte da história, e passíveis de leitura por parte do historiador” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 404). A História como disciplina passou a incorporar as diversas formas de imagem em inícios do séc. XX. “O problema para os historiadores é saber se, e até que ponto, pode-se confiar nessas imagens” (BURKE, 2004, p. 25).

Aqui, se crê que até certo ponto é possível “confiar” nelas, as imagens. Contudo, as lições aprendidas sobre os documentos escritos também valem para elas: criticar a fonte, criticar o documento, e criticar quem o produziu e em que contexto se deu essa produção. Tal processo demanda pesquisa, análise e discussão teórico-metodológica. Mais do que isso, uma imagem, e por conseguinte, uma fotografia, é formada por uma rede de

significações, com elementos – sejam eles materiais ou humanos – que interagem na composição daquela *realidade*.

Pensamentos, emoções, impulsos de compra, etc., são em grande medida influenciados pela fotografia e sua capacidade de retratar o que vemos. Registrar momentos com os amigos e a família ainda é um dos grandes motivos pelos quais a fotografia é tão popular. Quando se fotografa, quer-se deixar uma – ou algumas – mensagem(ns). O ato de fotografar está intimamente ligado à *identidade*, e também carrega em si uma tentativa de transmitir *autenticidade*².

Uma fotografia não deve – ao menos não deveria – ser pensada apenas como o resultado de uma técnica, de uma ação, ou mesmo da simples união desses dois elementos. É importante pensar a fotografia como um *ato*, e que não pode ser compreendido fora do seu contexto. Esse ato de produzir, é claro, não está limitado ao uso de uma técnica específica, mas inclui também, “o ato de sua recepção e de sua contemplação” (DUBOIS, 1993, p. 15).

Partindo do pressuposto de que uma fotografia é, de fato, um documento, acreditamos que uma das metodologias das mais abrangentes é a de Peter Burke, no que tange à sua proposta de criticar um documento imagético; *iconograficamente* e *iconologicamente*³. Tal proposta também é fruto de uma seleção de

² As imagens têm – e a fotografia não foge a essa regra – a capacidade de modificar nossa visão de mundo, pois trazem em si, um “reality effect” (BARTHES, 1986, p. 145). Essas imagens ora nos fazem sentir como protagonistas da cena, ora como meros espectadores. Para Susan Sontag (2004) a noção básica é a de que participemos do instante em que a imagem foi fotografada; vivenciemos aquela realidade, e nos posicionemos – a favor, contra, e talvez dificilmente neutros - em relação a ela.

³ Não cabe aqui retomar o histórico de todas essas abordagens, mas traçando um paralelo rápido entre alguns autores, como Erwin Panofsky (2002), Eduardo França Paiva (2002) e Peter Burke (2004). A seleção desses autores – sem detrimento dos demais – se deu dessa forma, pois nos parece que as perguntas

questões já levantadas por teóricos da fotografia, como Erwin Panofsky, Boris Kossoy e Eduardo França Paiva.

Por crermos em uma abrangência maior no que tange à análise da fotografia, pensa-se em lançar algumas questões para essas mesmas fotografias, tais como: *O que? Quem? Onde? Quando? Como? Por quê? Para quê? Para quem? Qual o tema? Qual sua possível contextualização histórica?*

Tendo em mente essas e outras questões, pensa-se aqui analisar e sugerir (mesmo que tal ação soe arrogante, tendo em vista as divergentes opiniões sobre o tema) uma proposta para o uso da fotografia como documento histórico. Também pensa-se direcionar essa metodologia de *leitura* da fotografia no sentido de propor uma análise mais abrangente da participação do município de São Leopoldo na “Revolução de 1930”.

Aspectos imagéticos da Revolução de 1930 em São Leopoldo

A “Revolução” de 1930 na historiografia brasileira, por muito tempo foi considerada uma ruptura política, e uma modificação das estruturas sociais e econômicas no Brasil de então. “Mais que isso, foi considerada um marco de periodização na evolução econômica, social e política do país” (MARTINS, 1980, p. 671).

Em documento atribuído a Lindolfo Collor, político, historiador e sociólogo natural da cidade de São Leopoldo, que fez sua carreira política dentro do PRR⁴, escrito provavelmente em 1936, portanto em um contexto pós “revolução vitoriosa”, ele afirma que:

que eles propõem para uma imagem se mostram as que abrangem uma análise mais aprofundada.

⁴ Partido Republicano Rio-Grandense

Examinaremos sucintamente na nossa lição de hoje o que significou a “revolução” de 1930 no progresso social do Brasil. Grande era, indiscutivelmente, o nosso atraso em tudo quanto se referisse ao reconhecimento dos direitos do proletariado em face do Estado e da classe patronal. Vivíamos, em matéria de legislação social, numa humilhante situação de inferioridade [...] As questões sociais eram consideradas meros casos de polícia. Os operários nunca tinham razão. (*A Revolução de 1930* – textos e documentos, 1980, p. 81).

Foi essa “preocupação” com a condição social, direitos dos trabalhadores, e, sobretudo, a situação econômica que se abateu sobre o Brasil após a Primeira Guerra Mundial – também sobre a pecuária, que em âmbito sul-riograndense teve mais ênfase dada a importância desse setor – que o PRR engendrou grande parte do seu discurso. E durante bastante tempo a historiografia brasileira e sul-riograndense esteve sob forte influência desse discurso.

Assim, entendemos que o termo “revolução”, que nos remete a uma ruptura, não seria o mais adequado à série de eventos desencadeados em 1930, como nos lembra Luciano Martins (1983). Contudo, por tratar-se de um termo já consagrado pela historiografia, faremos uso dele, mesmo acreditando que essas rupturas, de fato, não ocorreram da forma como foram consideradas durante tanto tempo⁵.

Ao se pensar na participação de São Leopoldo nesse evento de grande monta, é interessante, antes de tudo, lembrar que São Leopoldo nas décadas de 1920 e 1930 é um município com organização política, social e geográfica muito distantes da

⁵ Concordamos com Luciano Martins, quando afirma que a “revolução” de 1930 só teve sua “consumação” política através do golpe de 1937, o Estado Novo (MARTINS, 1980, p. 673). Acreditamos que naquele contexto, essa foi a “solução” encontrada para dar coesão às diferentes estruturas de dominação e da dita unidade nacional. As bases políticas oligárquicas não poderiam manter a coesão por muito tempo, então a centralização se dará de forma autoritária com o Estado Novo.

atualidade. Na ocasião, São Leopoldo era um grande município, composto por 10 grandes distritos – muitos atualmente também independentes – como Bom Jardim, Estância Velha, Dois Irmãos, Sapiranga, Nova Palmeira, Lomba Grande, Sapucaia, Boa Vista do Herval e Joaneta.

Desde 1824, a data mais lembrada para a história do município, por recordar a chegada dos imigrantes alemães, São Leopoldo passou por um grande florescimento cultural, político e urbano. No ano de 1919, por exemplo, com uma mudança de denominação, surgirá o 8º Batalhão de Caçadores, unidade militar (que na ocasião aquartelava-se onde atualmente é o município de Esteio) que terá destacada ação em 1930, quando eclode a “revolução”, na tomada do Morro do Menino Deus, em Porto Alegre.

Na década de 1920, fundam-se a Associação do Comércio e da Indústria, surgem importantes veículos de imprensa, como os jornais *A Época* e *Rio dos Sinos*. Inaugura-se também a Sociedade Ginástica, a Sociedade de Canto Fazenda São Borja.

Em 1927, o distrito de Novo Hamburgo emancipa-se de São Leopoldo. Ainda em 1925, por aclamação popular, membros da Câmara Municipal de São Leopoldo pediam a emancipação do distrito de Novo Hamburgo. Os pedidos foram negados por Borges de Medeiros, que enviou representantes para tentar dissuadir os emancipacionistas. Como eles não voltaram atrás em sua decisão, não houve escolha para Borges de Medeiros, a não ser criar o novo município de Novo Hamburgo em 1927.

Para René Gertz (1975), naquela ocasião, “peitar” o “todo poderoso” Borges de Medeiros, líder do Partido Republicano Riograndense não era “páreo para qualquer um”. Esse ato, considerado pelo autor como um dos mais interessantes do

legislativo leopoldense, serve de exemplo da importância política do município naquele período⁶.

Além da importância política, São Leopoldo contava também com uma considerável importância estratégica. Em 1929, o clima de grande apoio a Getúlio Vargas tomou conta da cidade. Getúlio Vargas em pessoa visita São Leopoldo, e doa a vultuosa quantia de 30 mil contos de reis para a construção do Hospital Centenário, além de visitar o quartel do 8º Batalhão de Caçadores, e lá fazer um discurso inflamado. Pode-se avaliar que a doação foi uma tentativa de angariar apoio político.

A visita de Getúlio Vargas ao quartel refletia sua preocupação com a instabilidade das forças de comando do mesmo, tanto que em julho de 1930, Getúlio Vargas em carta a Oswaldo Aranha, mostrava-se incerto sobre as guarnições de São Leopoldo, Caxias e Cachoeirinha, por sua capacidade operacional elevada, mas pela pouca inclinação revolucionária de suas lideranças.

Assim, pode-se avaliar que o município de São Leopoldo contava com intensa participação política, e tinha considerável importância estratégica, tanto pelo seu efetivo militar, quanto por sua malha ferroviária, inaugurada ainda em 1922, com o objetivo de levar pedras da pedreira do Morro do Paula para Porto Alegre. Malha ferroviária essa, que se mostrará tão eficiente para o transporte de tropas, armas e equipamentos para os revolucionários de 1930.

⁶ Contudo nos diz também Gunter Axt, que nesse momento, as alianças de Borges de Medeiros com famílias oligárquicas enfraqueceram sua autoridade “incontestável”, fragilizando as facções borgianas nos municípios. “O partido tornou-se mais forte, mas menos tutelado pelo chefe” (AXT, 2004, p. 10). É um pouco nesse sentido também que se deve pensar o ato de emancipação “forçada” de Novo Hamburgo, proposto no Legislativo leopoldense: um enfraquecimento do poder de Borges de Medeiros e um fortalecimento temporário dos poderes locais.

Quando em 1929 se iniciaram as alianças políticas que levariam Getúlio Vargas como candidato à presidência da república brasileira, o município de São Leopoldo se mantém firme em sua decisão de apoiar Vargas. Em 19 de Agosto de 1929, por exemplo, no Theatro Independencia se instala o Comitê Central Leopoldense pró Getúlio Vargas – João Pessoa.

Na ocasião, São Leopoldo contava com 47.000 habitantes (GERTZ, 1975, p. 74). Contudo, nas eleições estaduais de 1929, contabilizara apenas 1383 votos. O Comitê pró Getúlio Vargas tinha em mente realizar uma campanha em frente dupla. Além de incentivar os mais desmotivados a votar, também trabalhou com as professoras do ensino primário do município para alfabetizar o maior número possível de eleitores adultos, uma vez que o Artigo 70 da Constituição de 1891 negava aos analfabetos o direito de voto. Tencionava-se obter em São Leopoldo um mínimo de 4000 votos para Getúlio Vargas.

Nesse clima de grande apoio, Vargas visitou o município de São Leopoldo no dia 15 de Novembro de 1929, reunindo uma caravana com mais de 100 automóveis e mais de 400 cavaleiros. Um dos motivos da visita seria inaugurar algumas obras, entre elas, o Hospital Centenário, cuja construção o Estado auxiliou com a vultosa quantia de 30 contos de reis. Além disso, Getúlio visitaria também o 8º Batalhão de Caçadores (8º B.C.), aquartelado em São Leopoldo.

Logo quando o resultado das urnas é a derrota de Getúlio Vargas, e as forças do Partido Republicano começam a se alinhar no sentido de darem o golpe, ações nesse sentido já se faziam sentir em São Leopoldo.



Imagem 1. Oficialidade do 8º B.C. Fotografia disponível no Museu da Brigada Militar, em Porto Alegre-RS. Reprodução da foto de minha autoria.

O quê? Fotografia em preto e branco, que mostra a oficialidade do 8º B.C. (Batalhão de Caçadores), aquartelado no município de São Leopoldo, no distrito de Esteio, onde atualmente está localizado o município de Esteio.

Quem? A autoria da foto é desconhecida.

Onde? Não temos a indicação de onde a fotografia foi clicada. A fotografia em questão está disponível no Museu da Brigada Militar, em Porto Alegre – RS. A única legenda disponível na foto não informa o local e a data em que ela foi tirada; e ela não apresenta mais nenhum elemento que nos permita situar o local. As únicas referências são as paredes de um prédio, em plano de fundo, que podem ou não pertencer ao quartel do 8º B.C. Contudo, mais uma vez, o local onde ela foi clicada não interfere na análise dos elementos presentes na mesma.

Quando? Presumimos que foi clicada entre 1929 e 1930, quando a oficialidade do 8º B.C. começou a ser cooptada pelo

major Theodomiro Porto da Fonseca, que reunia forças para a “revolução”. Repetidas vezes, membros do 8º B.C. reuniram-se com ele.

Por quê? Trata-se de uma fotografia com bom enquadramento (mesmo que a qualidade da imagem atualmente esteja reduzida), que tem por intenção retratar os membros da oficialidade do 8º B.C. Pelo enquadramento, tem elementos de uma “fotografia oficial”. Trata-se de uma fotografia que foi selecionada em 1931 para estar em página da *Revista do Globo*; dessa forma é preciso pensar também na *intenção* dessa seleção e de sua posterior escolha.

Quem tira uma fotografia, escolhe determinado ângulo de visão, e determinada distância em relação ao objeto fotografado. Pode parecer um discurso vazio, mas o ângulo fotográfico pode nos revelar muito sobre a intenção de quem fotografa. Por exemplo, se o objeto em questão está em close, pode-se pensar em um maior grau de importância dada a ele pelo fotógrafo. O mesmo ocorre inversamente quando o objeto está retratado de longe.

Não se pode deixar de levar em consideração também, que uma fotografia não pode apreender as sensações olfativas e auditivas de uma cena, e, portanto, deve tentar *expressar* todo o conjunto apenas em imagem. A própria posição das pessoas em uma fotografia pode dizer muito sobre o objetivo de quem a produziu, ou mesmo de quem a encomendou.

Boris Kossoy (1999) nos diz que a fotografia, antes de qualquer coisa, é um processo de *criação/construção*, seja de caráter técnico, cultural, ou estético. Como exemplo, ele cita a fotografia de uma modelo do mundo da moda. A modelo é *real*, assim como o cenário, mas o instante é *criado*, assim como o mesmo cenário pode ser criado. Dessa forma, essa imagem é uma fantasia, mas passa a ser uma realidade, enquanto é veiculada pela mídia e consumida como um produto. A aceitação dessa imagem a reveste de um caráter de *autenticidade*.

Tema: O tema, em primeiro plano, é a exposição dos membros da oficialidade do 8º B.C. de São Leopoldo. Por falta de legenda e de outras fontes, e pela baixa qualidade da imagem, não nos foi possível localizar e mesmo identificar as pessoas que presentes na fotografia.

Contextualização histórica: No início de Agosto de 1930, o intendente de São Leopoldo, o major Theodomiro Porto da Fonseca⁷, recebeu do então presidente do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, a incumbência de conseguir a adesão à causa revolucionária, do tenente-coronel Galdino Luis Esteves, comandante do 8º B.C.⁸, aquartelado na cidade de São Leopoldo.

Um dos problemas nesse caso, e que mais causou inconveniências aos revoltosos em São Leopoldo foi justamente o 8º B.C., cuja liderança era incerta. Galdino Luis era comprometido com os revolucionários, mas igualmente com seu general, obediente a Washington Luís. Isso o obrigava a fazer um jogo duplo, que Getúlio Vargas igualmente fazia. Essa incerteza quanto à confiança no comando do 8º. B.C. fez Getúlio Vargas alertar, em Julho de 1930, “cuidados especiais com as guarnições de Caxias, São Leopoldo e Cachoeirinha que estariam muito bem trabalhadas e com os comandos precários” (GERTZ, 1975, p. 77).

O major Theodomiro sabia que o tenente-coronel Galdino tinha grandes reservas em aderir à causa revolucionária. Para convencer Galdino da importância e da eficácia do movimento, Theodomiro o convence a iniciar conversações com Osvaldo Aranha. Essa conversa se deu em 23 de Agosto de 1930, entre as

⁷ Theodomiro Porto da Fonseca assume como intendente de São Leopoldo em 1928, após a morte de João Correia Ferreira da Silva. Theodomiro Porto da Fonseca ficará nesse cargo até 1944, apesar de que no ano de 1930 elementos do Partido Republicano haviam colhido assinaturas para pedir a Flores da Cunha que nomeasse um interventor que não fosse Theodomiro Porto da Fonseca.

⁸ B. C. – Batalhão de Caçadores.

14hs e 15hs, na pedreira municipal, localizada a 1 km da cidade de São Leopoldo, na estrada de Porto Alegre.

Em 06 de Setembro de 1930, o 8º B.C. foi transferido para o Morro do Menino Deus, em Porto Alegre. No dia 03 de Outubro o 8º B.C. auxiliou na tomada do Morro do Menino Deus, rendendo as forças federais que se encontravam lá aquarteladas.



Imagem 2. Oficiais da Coluna Lindolfo Collor, organizada por Theodomiro Porto da Fonseca, e o coronel Claudino Nunes Pereira (de branco), comandante da Brigada Militar. Fotografia disponível no Museu da Brigada Militar, em Porto Alegre-RS. Reprodução da foto de minha autoria.

O quê? Oficiais da Coluna Lindolfo Collor, batalhão criado e batizado por Theodomiro Porto da Fonseca, em 1930.

Quem? A autoria da foto é desconhecida.

Onde? Não foi possível apurar o local exato onde a fotografia foi clicada.

Quando? A Coluna Lindolfo Collor foi criada em 10 de Outubro de 1930, quando Theodomiro recebeu autorização oficial para criar um grupo de homens armados e fieis à causa revolucionária. A data precisa da fotografia nos escapa, contudo, uma vez que ela mostra o próprio Theodomiro como personagem central da mesma (de terno cinza, no centro), e sabendo que foi ele

o organizador do batalhão a partir de 10 de Outubro de 1930, e sabendo que a Coluna Lindolfo Collor rumou para o *front* em 20 de Outubro do mesmo ano; podemos situar essa foto entre os dias 10 e 20 de Outubro de 1930.

Por quê? Com enquadramento de “fotografia oficial” pelo ângulo, pela disposição das pessoas na foto, e pelo cuidado com que elas estão dispostas. Acreditamos que a intenção era associar a figura do novo batalhão com a figura de Theodomiro Porto da Fonseca, intendente de São Leopoldo na ocasião.

Tema: Oficiais da recém criada Coluna Lindolfo Collor, tendo o major Theodomiro Porto da Fonseca (de terno cinza) e o comandante da Brigada Militar, coronel Claudino Nunes (de terno branco) ao centro, como figuras de destaque. O primeiro, por receber autorização para criar o batalhão, e o segundo, por oferecer equipamento e treinamento aos membros da coluna, através de quartéis da Brigada Militar.

Contextualização histórica: No dia 10 de Outubro de 1930, o major Theodomiro recebeu autorização oficial para organizar um grupo de homens, constituído por dois batalhões, com 321 homens cada um, sob o seu comando pessoal. Esse grupo teria a denominação de “Coluna Lindolfo Collor”, em homenagem ao filho do município de São Leopoldo.

No dia 12 de Outubro se completou o efetivo de um dos batalhões, mesmo que para isso tinha sido necessário o desligamento de muitos praças para que se incorporassem ao 8º B.C., reorganizando-se no município de São Leopoldo. Esse primeiro batalhão foi designado com o número “47”, e sua comandância foi assumida pelo capitão de reserva da Brigada Militar do Estado, Feliciano de Paula Gutterres Júnior, indicado pelo próprio major Theodomiro. O 47º B.A.⁹, como ficou

⁹ B. A. – Batalhão Auxiliar.

conhecido, ficou de prontidão no quartel do 8º B.C., que rumou para o *front* no dia 20 de Outubro de 1930.

Na fotografia podemos ver a oficialidade da “Coluna Lindolfo Collor”. Um detalhe que nos escapa ao nos depararmos com essa fotografia, é o fato de que todos os que estão nela, vestem os uniformes da Brigada Militar; menos Theodomiro Porto da Fonseca (ao centro, do lado direito de quem olha, de terno cinza), e o próprio comandante da Brigada Militar, o coronel Claudino Nunes (no centro, à esquerda de quem olha, de terno branco).

Tanto o coronel Claudino Nunes quanto Theodomiro Porto da Fonseca (que era major), eram membros da hierarquia militar gaúcha. Os motivos que os levam a não vestir seus uniformes são incertos. Sobre Theodomiro, talvez se poderia argumentar que ele gostaria de associar sua imagem à de civil, e não de militar. Envergaria a farda por obrigação, e não necessariamente por direito.

Durante a “revolução” de 1930, a participação dos membros da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, seja no transporte de tropas e equipamentos, seja contribuindo com a comunicação via rádio e telégrafo, mostrou-se de vital importância para a agilidade do movimento. Naquele momento, a malha ferroviária brasileira – sobretudo a gaúcha – encontrava-se em excelente estado de conservação, apresentando muito boa capacidade operacional. Somou-se a isso, a incorporação de modernos aparelhos de rádio-telegrafia.

Estimava-se que na época, a Viação Férrea do Rio Grande do Sul possuía material rodante para transportar em torno de 50 mil homens, 10 mil cavalos (*Revista do Globo*, 1931, p. 418), e para atender ao abastecimento de gêneros. Portanto, o plano principal era carregar e descarregar trem atrás de trem, com o objetivo de suprir o mais rapidamente possível a demanda de homens, armas, cavalos, e outros suprimentos.

E foram muitos os maquinistas, e demais trabalhadores da viação férrea, que aderiram à “revolução”, quando começaram a pipocar as mensagens de “*O que é que há?*”¹⁰, pelo rádio e pelo telégrafo. O telégrafo – que em grande maioria estava disponível nas estações da Viação Férrea do Rio Grande do Sul – teve larga importância em tecer a teia de informações necessárias para levar adiante o movimento.

Já no dia 03 de Outubro de 1930, aproximadamente às 17hs, muitos trens já atravessavam os limites geográficos do Rio Grande do Sul. Nas palavras de Osvaldo Aranha, “a acção da Viação Férrea constituiu factor preponderante na victoria revolucionaria” (*Revista do Globo*, 1931, p. 419). A velocidade do transporte de tropas, cavalos e suprimentos foi um fator decisivo no êxito de 1930. Nas palavras de Osvaldo Aranha, “a acção da Viação Férrea constituiu factor preponderante na victoria revolucionaria” (*Revista do Globo*, 1931, p. 419).

Desde cedo, a história do município de São Leopoldo esteve intimamente ligada com sua malha ferroviária, importante meio de comunicação com Porto Alegre.



Imagem 3. Telegrafistas e sinalizadores da Viação Férrea de São Leopoldo posam em sua formatura em 1910. Foto disponível no Museu do Trem, em São Leopoldo-RS. Reprodução da foto de minha autoria.

¹⁰ *O que é que há?* – Frase código que daria início às movimentações de tropas na “revolução” de 1930.

A estação da Viação Férrea de São Leopoldo, por não estar diretamente na rota de trajeto para Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro, serviu com seus membros, basicamente, na difusão de informações, sobretudo através do telégrafo, e na logística, ou seja, no envio de homens e equipamentos para o *front*.

Algumas considerações “finais”

Nesse texto tentamos destacar alguns elementos da participação do município de São Leopoldo durante a “revolução” de 1930 através de algumas fotografias; chamando a atenção para alguns eventos ocorridos em finais da década de 1920, e início de 1930, em âmbito leopoldense.

Em 1929, o *crash* da Bolsa de New York teve uma grande repercussão na economia mundial, cada vez mais sem fronteiras. A crise advinda desse evento e derrota nas eleições presidenciais de 1929, serviram de catalisadoras para a “revolução” de 1930. São Leopoldo, como município do estado do Rio Grande do Sul, onde a historiografia sempre afirmou ter sido o “berço” da “revolução”, não ficava alheio a essas mudanças sociais, políticas e culturais. O município demonstrava considerável relevância política, estratégica militar e capacidade logística.

A “revolução” de 1930 foi um dos eventos mais significativos para a história brasileira, e, sobretudo para a história riograndense. Prova disso é a grande quantidade de bibliografia sobre o tema disponível em bibliotecas, ou *on-line*. Contudo, em âmbito leopoldense, essa afirmação não nos pode parecer correta, devido à pouca quantidade de fontes sobre o tema quando o assunto é a participação de São Leopoldo na “revolução” de 1930.

Para uma melhor compreensão e aprofundamento do assunto, pensou-se o uso de fontes documentais imagéticas, como as fotografias, por exemplo. Utilizando-nos de autores como Peter Burke, Vilém Flusser, Joan Fontcuberta, Boris Kossoy, Phillippe Dubois, Maria Eliza Linhares Borges e Eduardo Paiva, discutimos

a importância da imagem – no nosso caso, dando maior ênfase à fotografia – para os estudos históricos. Tentamos analisar nesse estudo, a fotografia como uma fonte da qual é possível extrair elementos importantes para melhor compreendermos o contexto em questão.

Contudo, tentou-se também *ler e criticar* essas fotografias tomando outras fontes como base. Por exemplo, a imprensa jornalística, documentos oficiais da Câmara de Vereadores, e mesmo o Acervo Telegráfico de 1930.

As “histórias municipais” produzidas em São Leopoldo, e sobre São Leopoldo disponíveis para consulta, geralmente apresentam lacunas sobre o período de 1930. Livros de autores como Germano Oscar Moehlecke e Leopoldo Petry, até mesmo pelos momentos em que foram produzidos, se ressentem disso. Quando fazem uso de fotografias, por exemplo, as usam apenas de forma ilustrativa, e não tentam extrair delas algo mais.

Utilizando-nos de autores como Peter Burke, Vilém Flusser, Joan Fontcuberta, Boris Kossoy, Phillipe Dubois, Maria Eliza Linhares Borges e Eduardo Paiva, discutimos a importância da imagem – no nosso caso, dando maior ênfase à fotografia – para os estudos históricos. Tentamos analisar nesse estudo, a fotografia como uma fonte da qual é possível extrairmos elementos importantes para melhor compreendermos o contexto em questão.

Tais fontes, acreditamos, podem nos auxiliar em uma maior compreensão histórica do evento, e em também de como se deu a construção desse aspecto na memória do município de São Leopoldo.

Referências

AMAR, Jean-Pierre. *História da Fotografia*. São Paulo – SP: Edições 70, 2007, 136 p.

Anais da Semana Comemorativa da revolução de 30. Câmara dos Deputados – Simpósio realizado em 1980 pela Comissão Especial

da Comemoração da “revolução” de 1930. Brasília-DF: CDI, 1984. 500 p.

AXT, Gunter et al. *Da vida para a história: reflexões sobre a era Vargas*. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público, 2005. 234 p.

BARTHES, Roland. “*Reality effect*”. In: BARTHES, Roland. *The rustle of language*. Oxford-Inglaterra: Blackwell, 1986. 145 p.

_____. *A Câmera clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAZIN, André. *Ontologia da Imagem fotográfica*. In: *O que é cinema?* Tomo I. Paris-França: Editora Cerf, 1975. 325 p.

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro-RJ: Rocco, 1999.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História e Fotografia*. São Paulo – SP: Autêntica, 2003, 138 p.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru-SP: EDUSC, 2004. 270 p.

CARDIM, Carlos Henrique, *Revolução de 1930 – Textos e Documentos*, 2 volumes, Editora da UNB, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro-RJ: Campus, 1997. 508 p.

CARDOSO, Ciro Flamarion, MAUAD, Ana Maria. *História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro-RJ: Campus, 1997. p. 401-417.

_____. *À beira da falésia: a História entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2002. 277 p.

DUBOIS, Philippe. *O Ato fotográfico e outros ensaios*. 3º Ed. Campinas-SP: Papirus, 1993.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930 – Historiografia e História*. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 1997.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo-SP: HUCITEC, 1985. 92 p.

FONTCUBERTA, Joan. *El beso de Judas – Fotografía y Verdad*. Barcelona-Espanha: GG, 2002. 191 p.

FUNDACAO GETULIO VARGAS; Centro De Pesquisa E Documentação de Historia Contemporânea Do Brasil. *A revolução de 1930 e seus antecedentes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 213 p.

GERTZ, René. *A revolução de 1930 em São Leopoldo*. In: Estudos Leopoldenses. UNISINOS. n° 33, 1975. p. 65-89.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 1996.

KICH, Bruno Canísio. *Isto é São Leopoldo: a história e muitas histórias*. Porto Alegre: Renascença, 1998. 175 p.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 1999. 149 p.

_____. *Fotografia e História*. São Paulo – SP: Ateliê, 2001, 168 p.

_____. *Os tempos da fotografia; o efêmero e o perpétuo*. São Paulo – SP: Ateliê, 2007, 176 p.

MANGUEL, Antônio. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Luciano. A revolução de 1930 e seu significado político. In: A revolução de 30 – Seminário Internacional realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro – RJ, 1980: Editora da Universidade de Brasília, 1983, p. 671-689;

MOEHLECKE, Germano Oscar. *São Leopoldo: retalhos de história*. São Leopoldo: [s.n.], 2000. 211 p.

O Exército na história do Brasil – Rio de Janeiro-RJ: Biblioteca do Exército Editora; Salvador-BA: Odebrecht, 1998. 3 Vol. 346 p.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. São Paulo – SP: Autêntica, 2002, 138 p.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo – SP: Debates, 2002, 440 p.

PETRY, Leopoldo. *São Leopoldo: berço da colonização alemã do Rio Grande do Sul*. 2. ed. São Leopoldo: [s.N.], 1964. 2 v.

PICCOLO, Helga. *Lindolfo Collor e a revolução de 30*. In: Estudos Leopoldenses. Vol. 27. n° 122. Março/Maio de 1991. p. 9-28.

SILVA, Haike Roselane Kleber da; HARRES, Marluza Marques. *A história da Câmara e a Câmara na história*. São Leopoldo – RS: OIKOS, 2006, 184 p.

SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2004. 223 p.

YOUNG, Jordan. *Aspectos Militares da revolução de 1930*. In: FIGUEIREDO, Eurico de Lima (Org.). *Os Militares e a “revolução” de 1930*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1979.

ZUNZUNEGUI, Santos. *Pensar la imagen*. Madrid, España: Cátedra, Universidad del País Vasco, 1998.

**FILOSOFIA, AS IDEIAS
LATINO-AMERICANAS**

RETÓRICA DEL SILENCIO: LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DEL “PUEBLO”

Sergio Javier Barrionuevo¹

Introducción

“Somos nosotros la oscuridad que brilla, el silencio que habla, la máscara que muestra, la resistencia que vive [...] Así como después de los combates de enero de 94 descubrimos en la palabra un arma, ahora lo hicimos con el silencio” (EZLN, “V Declaración de la Selva Lacandona”, *La Jornada* 21.07.1998: I).

Pensar el lugar del “pueblo” en la producción de un discurso propio implica pensar el lugar de la palabra en el proceso de apropiación de un horizonte de sentido. En este trabajo tomaremos el planteo de ‘otro comienzo’ del pensar, iniciado por la obra de Martin Heidegger, en el cual se abre el camino hacia una ‘historia venidera’ que se funda en la disposición de un nuevo lenguaje.² Propondremos un “diálogo virtual” con el pensamiento latinoamericano y posibilitando así un espacio de producción que se ve enriquecido por la intervención de las tradiciones históricas que intervienen en éste diálogo.

La configuración del ‘otro comienzo’ del pensar, por tanto, se inaugura como apertura hacia ‘otra historia’, en tanto el lenguaje del ‘otro comienzo’ instituye un nuevo modo de ‘decir’ al ser,

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento. Programa Interdisciplinario de Estudios Interculturales Latinoamericanos (IDH-UNGS). E-mail: sjbarrionuevo@gmail.com.

² “Die künftige Geschichte fängt an als Geschichte des *Seyns* durch die Gründung seiner Wahrheit.” [La historia venidera comienza como historia del ser a través de la fundación de su verdad] (Heidegger, 1998: 32).

entendiendo al lenguaje como *seña, retención y silencio*, lo cual permite pensar la ‘historia’ y la ‘historicidad’ desde la evocación que nos *reúne* con una dimensión más viva del ser: el acaecer. La *señalidad* del lenguaje marca el rumbo de nuestro andar, aunque no establece su ‘lugar-de-destino’, sino que es apertura a la posibilidad en cuanto tal; mientras que el silencio se presenta como la *renuncia* a todo límite, a toda imposibilidad, es el ‘dejar ser’ que esquiva la determinación de las palabras, que da lugar no solo al ‘decir’, sino también al ‘estar a la escucha’. De manera que el silencio, por tanto, no hace más que convocar a los que no han tenido *habla* en la historia de Occidente, convoca a quienes le ha sido negado el habla. Por lo cual, esta nueva comprensión del lenguaje, es un llamado que convoca y exige la respuesta de los “negados” en el primer comienzo del pensar. El silencio exige la co-rrespondencia de los callados, la cual se instancia como el acaecer de la ‘otra historia’ en el ‘decir’ de los pueblos. Puesto que allí ‘lo dicho’ carece de ‘sujeto del habla’, sino que es la palabra que retorna al lenguaje como referencia al ser, convoca la ‘historia por-venir’ de los ‘no sidos’ en la historia de Occidente, no es otra cosa que es el llamado a la posibilidad de los imposibles. En este contexto, el pensamiento de Enrique Dussel y Ernesto Laclau aparecen como respuesta ante este llamado. El primero responde desde la experiencia histórica del pueblo en tanto lo excluido del sistema, esto es, desde la experiencia misma de la exterioridad de los silenciados (Dussel, 1977); mientras que el segundo responde desde la experiencia del pueblo en tanto productor discursivo del vacío al intentar representar lo imposible, esto es, representar la imposible identidad del pueblo en tanto “totalidad hegemónica” o “totalidad fallida” (Laclau, 2005).

En este trabajo se planteará, a partir de los planteos de E. Dussel y E. Laclau, el desarrollo de una «retórica del silencio» como producción discursiva del “pueblo”, en la cual la imposibilidad de fijar la unidad de una formación social que sea *conceptualmente* aprehensible dentro de los parámetros establecidos por la “lógica política”, no excluye la discursividad del

pueblo, sino que la incluye en tanto «exceso» que cuestiona los moldes de dicha lógica. Para ello sostendremos que la lógica específica del exceso producido por la discursividad del pueblo se construye desde los márgenes mismos de la racionalidad política vigente, esto es, desde el silencio, desde la imposibilidad de dicho discurso en el orden vigente; lo cual se expresa como una «retórica del silencio» en tanto intento de nombrar lo *esencialmente* innombrable como condición para su propio funcionamiento, exigiendo así la necesidad de un nuevo lenguaje.

El trasfondo heideggeriano: el ocaso de Occidente y el llamado hacia ‘otro comienzo’ del pensar

Tomaremos como punto de partida la confrontación histórica [*geschichtliche Auseinandersetzung*] planteada por Heidegger, en tanto diálogo con la tradición europeo-occidental, es decir, como un pensar meditante que se “localiza” al comprender el “lugar” desde el que se habla. En este sentido, el pensar se presenta como una respuesta a las exigencias de su tiempo. Entablar un diálogo histórico es, para Heidegger, recuperar lo que se dice, pero recuperarlo en lo que es, es decir, como acaecer del ser [*Seyn*]. El pensamiento heideggeriano gira en torno de una premisa inicial: “la ‘filosofía’ es, en su esencia, griega.”³ Con esta afirmación,

³ “die »Philosophie« in ihrem Wesen griechisch ist” (Heidegger, 1956: 7; trad.: 49). Si bien esto no fue un descubrimiento de Heidegger, ni mucho menos, fue éste quien se atrevió a andar por los caminos del pensar griego, en tanto “Das Wort φιλοσοφία sagt uns, daß die Philosophie etwas ist, was erstmals die Existenz die Griechentums bestimmt” (Heidegger, 1956: 6; trad.: 48). Por esta razón sostiene que “en el caso afortunado de conocer la esencia de la verdad, esto no garantizaría [*die Gewähr*] aún nuestra capacidad [*vermöchten*] de pensar [*dem nachzudenken*] lo que fue experimentado [*erfahren*] en el antiguo pensamiento de los griegos como la esencia de la verdad. Pues no sólo la esencia de la verdad, sino también la esencia de todo lo esencial [*das Wesen alles Wesenhaften*], tiene en cada caso su propia riqueza [*seinen eigenen Reichtum*], de la cual una época histórica [*geschichtliches Zeitalter*] sólo puede extraer una pequeña cantidad [*ein Geringes*] como su propia porción [*seinen Anteil*]

Heidegger no intenta sostener que sólo lo griego deba ser considerado ‘pensamiento’ por su estatuto de ‘filosófico’, sino que la *filosofía* como tal es *un modo de pensar* que expresa una determinada experiencia histórica del ser, la europeo-occidental, pero que no agota todas las experiencias posibles. De modo que pensar lo griego es, para Heidegger, pensar la historia europeo-occidental. El encuentro con la tradición occidental es, desde esta perspectiva, un encuentro con sus propios límites; lo cual permite adentrarnos en el camino de un pensar inicial capaz de trascenderlo.⁴

El diálogo entre Heidegger y la tradición occidental como ‘confrontación histórica’ [*geschichtliche Auseinandersetzung*] se produce desde varios ángulos, todos ellos abordables como un

schöpfen].” (Heidegger, 1992: 15; trad.: 17). John Burnet, reconocido helenista anglosajón, en torno a una cuestión convergente escribía en 1921: “The Word ‘philosophy’ is Greek and so is the thing it denotes. Unless we are to use the term in so wide a sense as to empty it of all special meaning...” (1921: 58). Cabe notar que el carácter de ‘empty’ del concepto de filosofía, para Burnet, se refiere a la carencia de sentido del término en tanto es aplicado fuera de Occidente. Olof Gigon, por su parte, dentro de la tradición helenista alemana, sostiene que “No resulta superfluo hoy subrayar que la filosofía, tanto en lo que se refiere a las palabras como a los temas, ha nacido con los griegos, y que existe filosofía en el auténtico sentido de este concepto, exclusivamente dentro de la tradición procedente de los griegos [... Por lo cual] si nuestro instrumental de conceptos debe conservar su sentido, debe permanecer en los contenidos que la historia ha creado y puesto a nuestra disposición.” (Gigon, 1962: 14).

⁴ “Tan solo desde el pensar inicial, que piensa en el otro comienzo, llega el saber del ser [*Seyn*] mismo a la inicialidad y con ello a la historicidad.” (Heidegger, 2007: 99). Cabe observar que para Heidegger “Anaximandro, Parménides y Heráclito son los únicos pensadores iniciales [*die einzigen anfänglichen Denker*]. Ellos no lo son empero por abrir [*eröffnen*] y comenzar [*beginnen*] el pensar occidental. Antes de ellos ‘hay’ pensadores. Ellos son pensadores iniciales porque piensan el inicio [*sind anfängliche Denker, weil sie den Anfang denken*]. El inicio es lo pensado en su pensar [*Der Anfang ist das in ihrem Denken Gedachte*].” (Heidegger, 1992: 10; trad.: 13). Debemos observar que aquí Carlos Másmela optó traducir ‘Anfang’ por ‘inicio’ y ‘beginn’ por ‘comienzo’.

tránsito del *primer comienzo* [*der erste Anfang*] de la filosofía occidental hacia el *otro comienzo* [*der andere Anfang*] del pensar.⁵

La crítica de Heidegger al λόγος como ‘única’ experiencia posible del ser

El *primer comienzo* se desarrolla, según Heidegger, como pregunta por el ser del ente [*Frage nach dem Sein des Seiende*]. Este es el comienzo de la filosofía occidental tal como fue pensada por los griegos y, a su vez, una manifestación de sus límites, en tanto dentro de esta lógica no se puede pensar una filosofía más allá del λόγος, porque es una palabra que responde a la propia experiencia griega.⁶ Este *primer comienzo* determina el *único* comienzo, mientras se siga pensando al ser desde el ente.⁷ Este modo de pensar es propio del pensar europeo-occidental,⁸ aunque,

⁵ La preparación para dicho tránsito se encuentra desarrollada en las obras no publicadas en vida del período 1936/39, principalmente *Beiträge zur Philosophie y Besinnung*.

⁶ Por este motivo, es que la ‘filosofía’ custodia en sí mismo [*in ihm selbst verwahrt*] y se defiende de toda tergiversación [*gegen alle Verkehrung sich wehrt*] su propia experiencia del ser (Cf. Heidegger, 1998: 22). “*Anfang und Vollendung – Unbedingtheit des Denkans*” [*Comienzo y acabamiento – incondicionalidad del pensar*] (Heidegger, 2000: 120/121). Cf. Heidegger (1956): 6-; trad.: 48-49. Ver también: Heidegger (2000): 165-187; trad.: 121-137; (1977): 7; trad.: p. 15 y *passim*.

⁷ “En el *primer comienzo* la verdad (como desocultación [*Unverborgenheit*]) es un carácter del ente como tal, y de acuerdo con la transformación [*Wandlung*] de la verdad en corrección [*Richtigkeit*] del enunciado [*Aussage*], la ‘verdad’ se convierte en determinación [*Bestimmung*] del ente transformado [*gewandelten Seienden*] en algo objetivo [*Gegenständlichen*]” (Heidegger, 1989: 185; trad.: 157).

⁸ Heidegger mantiene el sentido histórico-espiritual que su maestro Husserl otorgaba al término “Europa”, cuando nos dice que “con el título de *Europa* trátase evidentemente aquí de la unidad de un vivir, obrar y crear espiritualidades: con todos los fines, intereses, preocupaciones y esfuerzos, los objetivos las instituciones, las asociaciones... donde todos parecen estar interior y espiritualmente unidos, y como dije, en la unidad de una estructura espiritual”

dadas las *posibilidades* del pensar, no sería la única.⁹ La primacía [*Vor-rang*] del ente en el primer comienzo griego, reduce ‘lo que es’ a su aparecer [*Erscheinen*]. Por lo que las cosas ya no *son*, sino que ‘aparecen’ en el mundo. El aparecer [*das Erscheinen*] de las cosas en el mundo, concibe a lo que aparece [*Erscheinenden*] como objeto [*Gegenstand*], como lo que está ahí, ante nosotros, a la mano [*Vorhandene*].¹⁰ Por lo cual el pensar occidental, en este primer comienzo, se ‘define’ como pensamiento objetivador que niega el avance del ser [*Seyn*].¹¹

(Husserl, 1992: 117), este sentido se mantendrá en toda la interpretación heideggeriana de la metafísica como el espíritu de occidente.

⁹ El famoso discípulo de Heidegger, Hans-Georg Gadamer trata de aproximarse a la cuestión del comienzo de la filosofía y es allí donde la meditación lo lleva a afirmar: “La palabra alemana *Anfang* siempre ha presupuesto un esfuerzo para el pensamiento” (Gadamer, 2003: 17). Ante lo cual sostiene que “el comienzo y el fin están ligados entre sí y no se pueden separar el uno del otro. De la meta depende el lugar desde donde algo se muestra como comienzo y la dirección que vaya a tomar” (*Ibidem*: 20). Por lo cual, el comienzo de la filosofía como metafísica en Grecia está ligado a su acabamiento. En este sentido el propio Heidegger en un texto de 1941 nos dice: “Ocaso es lo último y sumo del comienzo ingresado en su extrema inicialidad. [...] El comienzo tiene que ser ocaso.” (Heidegger, 2007: 81).

¹⁰ “El lenguaje [en el primer comienzo] alcanza como un objeto presente ante la mano (instrumento-formación configurable y donación del creador) al ámbito de la consideración filosófica, junto a otros objetos (arte, naturaleza, etc.)” (Heidegger, 1989: 498; trad.: 392). Del mismo modo “la fundación [*Gründung*] de la verdad del ser [*Seyn*] no pertenece al hombre presente ante la mano [*vorhandenen*] y ‘viviente’ [»*lebenden*«], sino al *ser-ahí* para la instancia [*dem Da-sein zur Inständigkeit*], en el que el ser humano en algunos tiempos tiene que transformarse [*zu Zeiten sich verwandeln muß*]” (Heidegger, 1997: 83; trad.: 81).

¹¹ Por esta razón “el fundamento del inicial avance [*den anfänglichen Vordrang*] y primacía del *presenciarse* [*Vorrang der Anwesung*] y del ‘presente’ [»*Gegenwart*«] y de la estabilidad [*Beständigkeit*], avance [*Vordrang*] en el que el ser [*Seyn*] como (evento) se niega aún por mucho tiempo” (Heidegger, 1997: 83; trad.: 81).

El λόγος se presenta, por tanto, como enunciado [*Aussage*], como lo que ‘pone’ un sujeto [ὑποκείμενον]¹² junto a un predicado [κατηγορία]. Reúne entes entre sí, predica algo de algo. En griego *predicar* se dice κατηγορεῖν, categorizar. Categorizar es ordenar las palabras, expresar el orden del universo, enunciar al κόσμος; determinando, de esta manera, al mundo como la totalidad de mis representaciones.¹³ Esta característica hace que el λόγος constituya al objeto como determinado [*bestimmtes*],¹⁴ i.e., que enuncie la definición [*Bestimmung*] del concepto [*Begriff*] en tanto palabra que se adecua a lo que se muestra del objeto [*Gegenstand*].¹⁵

¹² La traducción de ὑποκείμενον por “sujeto”, está ligada al grado expositivo del pasaje, puesto que es una traducción española insuficiente. Una traducción más acertada sería la de “substrato”, en tanto, el prefijo ὑπό significa “debajo”, aunque denota la idea de subordinación o proximidad, y el verbo κείμαι significa “estar”, “estar situado”, lo cual indica la idea de “estar debajo”, “yacer por debajo”. Debe entenderse, por tanto, “sujeto” en sentido únicamente gramatical.

¹³ “En el interior de la historia de la metafísica (y por lo tanto en la filosofía vigente en general) la determinación del lenguaje [*Bestimmung der Sprache*] ha sido conducida [*geleitet*] a partir del λόγος, donde el λόγος es tomado como enunciado [*Aussage*] y éste como enlace de representaciones [*Verbindung von Vorstellungen*]. El lenguaje asume [*übernimmt*] el enunciar del ente [*das Aussagen des Seienden*]” (Heidegger, 1989: 497; trad.: 392); cf. Heidegger (1998): 25. En este sentido, sostiene Heidegger, Hegel queda ligado al primer comienzo cuando concibe a la *Wirklichkeit* como “Seiendeheit als Vorgestelltheit der absoluten Vernunft” [entidad como representatividad de la razón absoluta] (Heidegger, 2000b: 26/27). De este modo, el pensar en este comienzo se presenta como: “Ich stelle etwas vor im allgemeinen” [Yo me represento algo en general] (*Ibidem*: 80/81).

¹⁴ “Porque después del primer asombro [*dem ersten Erstaunen*] el ente pierde más y más la extrañeza [*Befremdlichkeit*] e ingresa en el ámbito del conocer [*Bezirk des Sichauskennens*] y toma de éste las formas de su determinabilidad [*die Formen seiner Bestimmbarkeit*] (enunciado – λόγος – categorías – las ‘cuatro causas’)” (Heidegger, 1997: 273; trad.: 235).

¹⁵ Tal es el sentido que adquiere λόγος en Aristóteles, por ejemplo, quien en *Categorías* utiliza este nombre en el sentido de (1) ‘definición’: ὥστε καὶ τοῦνομα καὶ ὁ λόγος κατὰ τοῦ ὑποκειμένου κατηγορηθήσεται [*De este modo, tanto el nombre como la definición se predicarán del sujeto*] (*Cat.* 2a26-27); (2)

El lenguaje [die Sprache] como silencio en el ‘otro comienzo’.

En el *otro comienzo*, por otra parte, de acuerdo con la propuesta de Heidegger, se profiere la pregunta originaria, la pregunta por el ser como acaecer [*Frage nach dem Seyn als Ereignung*], esto es, la pregunta por el ser [*Seyn*] mismo.¹⁶ Esta pregunta funda un nuevo comienzo, que es pensado desde la historia [*Geschichte*] misma ‘del’ ser [*Seyn*].¹⁷ De modo que pensar

‘proposición’: ὁ γὰρ αὐτὸς λόγος ἀληθῆς καὶ ψευδῆς εἶναι δοκεῖ [*Pues la misma proposición parece ser verdadera y falsa*] (*Cat.* 4a23-24); (3) ‘enunciado’: ἡ μὲν γὰρ κατάφασις λόγος ἐστὶ καταφατικὸς καὶ ἡ ἀπόφασις λόγος ἀποφατικὸς τῶν δὲ ὑπὸ τὴν κατάφασιν καὶ ἀπόφασιν οὐδέν ἐστι λόγος [*Pues la afirmación es un enunciado afirmativo y la negación, un enunciado negativo; pero de las cosas que están bajo la negación y la afirmación ninguna es un enunciado*] (*Cat.* 12b8-10).

¹⁶ “En el *otro comienzo* la verdad es reconocida [*erkannt*] y fundada [*gegründet*] como verdad del ser [*Seyn*] y el ser [*Seyn*] mismo como ser [*Seyn*] de la verdad, es decir, como *el evento que vuelve a sí mismo* [*das in sich kehrende Ereignis*], al que pertenece [*gehört*] la caída interior del quiebre [*die innere Ausfälligkeit der Zerklüftung*] y con ello del *a-bismo* [*Ab-grund*]” (Heidegger, 1989: 185; trad.: 157).

¹⁷ “*Das seynsgeschichtliche Denken* ist aus dem Seyn selbst, das west im reinen Kommen, ereignet.” [El *pensar según la historia del ser* acontece desde el ser mismo, el cual se esencia en el puro venir] (Heidegger, 1998: 86). El nuevo comienzo fundado desde una nueva significación del lenguaje, hace del *Dasein* un fundador, no el fundamento, de ese *otro comienzo*; “Da-sein – Widerklang der Stimme des Ereignisses als Inständigkeits der Stille” [Da-Sein – eco de la voz del acontecimiento como instancia de la calma] (Heidegger, 1998: 220). Es en este sentido que “los fundadores determinan los tiempos, apenas asibles, de comienzo y ocaso de épocas esenciales” [*Die Gründer bestimmen die kaum faßbaren Anfangs- und Untergangszeiten wesentlicher Zeitalter*] (Heidegger, 1997: 60; trad.: 64). Puesto que, pensar desde el sujeto como fundamento de la historia, no experimenta la historia [*Geschichte*] en tanto “*Wesung der Wahrheit des Seyns*. Die anfängliche Geschichtlichkeit aus dem Seyn ist das, was auf uns zu-kommt.” [*esenciarse de la verdad del ser*. La historicidad del comienzo a partir del ser es lo que nos ad-viene] (Heidegger, 1998: 20). En esta misma dirección si pensamos al comienzo desde la historia del ser [*Seyn*], podemos retomar las meditaciones de Gadamer en torno al comienzo, cuando nos dice que “Tan pronto entra en juego la historia [*Geschichte*], no se tiene en cuenta lo

originariamente no es otra cosa que destruir la historia de occidente:

“la ‘destrucción’ [*Destruktion*] no es ‘destruktiva’ [*destruktiv*] en el sentido de la destrucción por la destrucción [*Zerstörung um der Zerstörung*], es ‘descubrimiento’ [*Freilegung*] del comienzo, para restituirle su primera inicialidad [*erste Anfänglichkeit*] en la inagotada plenitud [*unausgeschöpften Fülle*] y el apenas experimentado extrañamiento [*Befremdung*].” (Heidegger, 1997: 66; trad.: 69)

Lo cual indica que la destrucción posibilita muchas continuaciones, en tanto la primera inicialidad [*erste Anfänglichkeit*] es el camino que no ha sido andado, es decir, el camino de los pasos por dar.¹⁸

El lenguaje en el *otro comienzo*, por otra parte, es un nombrar sin fundamento [*Grund*], un nombrar que no define, ni conceptualiza,¹⁹ sino que anuncia [*anzeigt*] el tiempo de *indigencia*.²⁰ Ahora bien, ¿Qué es lo que anuncia el nombrar? El

simplemente dado, sino, decisivamente lo nuevo. En tanto que no existe nada nuevo, ninguna innovación, nada imprevisto, no se puede hablar de historia. También el destino implica siempre imprevisibilidad.” (Gadamer, 2003: 21). Esa innovación de la que habla Gadamer no es otra cosa que la exigencia del pensar por un nuevo comienzo.

¹⁸ Ese camino, según Heidegger, está marcado por ‘huellas’ [*Spur*] borradas, pero “nie einfach wieder zu be-treten, sondern aus eigenem Gang zu finden” (Heidegger, 1998: 9), cf. Heidegger (1998): 53-54. Puesto que, “*Das seynsgeschichtliche Denken ist das vielspurige Denken*” [*El pensar según la historia del ser es el pensar de muchas huellas*] (Heidegger, 1998: 88).

¹⁹ Dado que “la palabra según la historia del ser [*seynsgeschichtliche Wort*] es multívoca [*mehrdeutig*]. Y a saber no ‘mienta’ [*»meint«*] a la vez diferentes ‘objetos’ [*»Gegenstände«*], sino dice inobjetivamente [*ungegenständiglich sagt*] al ser [*Seyn*], que porque evento-apropiador resolutivo [*aus-tragendes Er-ernis*] se esencia [*west*] sobre todo y siempre plurifacéticamente [*mehrfältig*] y no obstante exige [*fordert*] de su palabra la simplicidad [*Einfachheit*]” (Heidegger, 1997: 103; trad.: 96).

²⁰ “Es el tiempo de *indigencia* [*die dürftige Zeit*] porque está en una doble carencia [*Mangen*] y negación [*Nicht*]: en él ya no más [*Nichtmehr*] de los dioses

nombrar [*Nennen*] con su anunciar [*Anzeigen*] *hace señas*,²¹ señala a lo lejos al ser [*Seyn*]; es un hacer señas [*Winken*] que invita hacia aquí (presencia, proximidad) o hacia allá (ausencia, lejanía). “Hacer señas”, por lo tanto, es el único modo posible de ‘decir’ [*sagen*] el ser [*Seyn*]. Las señas carecen de mediación fonética, exigen el silencio como condición de posibilidad. Por esta razón, el silencio [*Erschweigung*] se presenta como el modo de decir al ser [*Seyn*] en su acaecer.²² Puesto que, “el silencio surge del origen esenciante del mismo lenguaje”,²³ en tanto intento de ‘decir’ el ser [*Seyn*] en su acaecer.²⁴ Pero el silencio [*Erschweigung*], en tanto *callar* [*Schweigen*], no es la ausencia de lenguaje, sino que es la retención [*Vorenthalt*] del lenguaje ante el acaecimiento del ser [*Seyn*]. El silencio [*Erschweigung*] es el *callar* que nos permite oír

que han huido [*entflohenen Götter*], y en él todavía no [*Nochnicht*] del que viene [*Kommenden*]]” (Heidegger, 1981: 47; trad.:).

²¹ De modo que “en la pura nominación [*Nennen*], de ser a lo que es a lo que está presente. Seguramente, la nominación implica al que nombra –pero lo propio de la nominación es, justamente, que el que nombra no interviene más que *para desaparecer ante* el ente.” (Heidegger, 1995: 20).

²² “Das Denken ist »des« Seyns, und ersagt so gestimmt die Wahr-heit des Seyns als Austrag in das Einfache des erschweigenden Wortes” [El pensar es ‘del’ ser y dice la verdad del ser como resolución en lo simple de la palabra silenciosa] (Heidegger, 1998: 117); “ [El silencio es la palabra inicial] (Heidegger, 1998: 140).

²³ “Die Erschweigung entspringt aus dem wesenden Ursprung der Sprache selbst” (Heidegger, 1989: 79; trad.: 78).

²⁴ En este sentido nos dice que “‘guardar silencio’ [»*Schweigen*«] no es simplemente no-decir [*Nicht-sagen*] nada. Quien no tiene nada esencial que decir [*der nichts Wesentlichen zu sagen hat*] tampoco puede guardar silencio [*kann auch nicht schweigen*]. Sólo en el decir esencial [*wesentlichen Sagen*], y únicamente en virtud de ésta, puede predominar el silencio esencial [*wesentlichen Schwiegen*]]” (Heidegger, 1992: 108; trad.: 96 [modificada]). “Das Sagen ist [...] *eine* Wesung seiner Wahrheit nach der Art einer Erschweigung des Austrags” [El decir es [...] *un* esenciarse de su verdad en el modo de un silencio de la resolución] (Heidegger, 1998: 29).

[*hören*] al ser [*Seyn*],²⁵ que nos abre al ser [*Seyn*] mismo en su radicalidad originaria. En este sentido, sostiene Heidegger, “todo decir [*Sagen*] tiene que hacer surgir conjuntamente [*mitentspringen lassen*] el poder oír [*Hörenkönen*]” (Heidegger, 1989: 78; trad.: 77). Lo que se oye no es otra cosa que el acaecer mismo del ser [*Seyn*],²⁶ porque en el silencio suena [*lautet*] el ser [*Seyn*], y en su sonar le pertenecemos en tanto lo podemos oír.²⁷ De modo que el silencio ante el acaecer del ser [*Seyn*] se anuncia como “la hora propicia para el diálogo” [*Das ist die schickliche Stunde des Gesprächs*].²⁸ El silencio [*Erschweigung*], entonces, en tanto retención [*Vorenthalt*] de la palabra [*Wort*], es un ‘dejar ser’ que permite ‘decir’, en el otro comienzo, lo ‘no-dicho’ [*Ungesagte*] en el primer comienzo. Esto se debe a que “cuando la retención llega a la *palabra*, lo dicho [*Gesagte*] es siempre el evento [*Ereignis*]”,²⁹ no obstante, el evento no puede ser dicho en el primer comienzo del pensar al menos no en su plenitud, porque “la palabra [*Wort*] misma [en el primer comienzo] ya descubre [*enthüllt*] algo (conocido) y encubre [*verhüllt*] con ello lo que en el decir pensante

²⁵ Debido a que, para Heidegger, “Oír es el retenido anticiparse de un pre-decir, que dice lo por-decir desde lo no-dicho.” (Heidegger, [1959]: 295). De modo que en el oír pensante del silencio se constituye el espacio para el diálogo.

²⁶ Este modo de ser del diálogo, desde el silencio que deja ser, no puede llevarse a cabo desde el pensar calculador del pensamiento técnico-científico. Por esta razón es que el hombre de ciudad, producto del espíritu técnico de la ciencia moderna, “piensa que ‘se mezcla con el pueblo’ tan pronto condesciende a entablar una larga conversación con un campesino”; lo cual, continúa, sólo es posible realmente cuando “En silencio fumamos nuestras pipas [junto al campesino durante la pausa del trabajo, y] Entretanto quizá cruza una palabra” (Heidegger, 1962: 217).

²⁷ Heidegger, generalmente, recurre a un juego de palabras entre *hören* [oír] y *gehören* [pertenecer]. Cf. Heidegger (2002): 189 ss.

²⁸ Heidegger (2002): 71. De modo que “El diálogo nos prepara para la reflexión compartida que ni resalta la opinión contraria ni admite el asentimiento acomodadizo” (*Ibidem*).

²⁹ “Wenn diese Verhaltenheit zum *Wort* kommt, ist das *Gesagte* immer das *Ereignis*.” (Heidegger, 1989: 80; trad.: 78).

[*der denkerischen Sagen*] debe ser manifestado [*Offene*]” (Heidegger, 1989: 83; trad.: 81). Esta exigencia de manifestación coloca al silencio [*Erschweigung*] como fundador del lenguaje en el otro comienzo del pensar; lo funda como a-bismo, *Ab-grund*, como donador de ser, es el silencio abismoso el que retorna el ser al ente, lo *reúne* [*Ver-sammlung*], en su sentido originario, con el mundo, lo pone ante la cosa misma del pensar [*die Sache selbst des Denken*].³⁰El acaecer mismo del ser, por tanto, en su indeterminabilidad, en su irrebasabilidad, convierte a la lógica, en cuanto pregunta por la esencia del lenguaje, en una lógica del silencio, esto se debe a que es éste el único que puede decir [*Sagen*] al ser [*Seyn*]. “La esencia de la ‘lógica’ es por ello sigética. [Dado que] Recién en ella es también concebida la esencia del lenguaje.”³¹ Se pasa, de esta manera, del *λόγος* al *σιγῶν*. De modo que “nunca podemos decir inmediatamente al ser [*Seyn*] (evento)”,³² por lo que no queda más que callar ante su acaecer [*Ereignung*].

Hacia una “retórica del silencio”

El planteo heideggeriano de ‘otro comienzo’ del pensar, esto es, la confrontación histórica con occidente y sus límites, exige un lenguaje cuya lógica supere los parámetros del pensamiento occidental en tanto el nuevo lenguaje carece de fundamento. Los desarrollos filosóficos de Enrique Dussel y Ernesto Laclau retoman esta necesidad y tratan de pensar desde Latinoamérica cómo ese otro lenguaje es posible, esto es, bajo qué parámetros ese ‘otro’

³⁰ En este sentido “en el rango único de la palabra fundamental [*Grundwortes*] del silencio a-bismoso [*ab-gründigen Verschweigung*], la sentencia oculta en ella [...] es la factura [*Bruch*], a través de la cual cada ente dura [*hart*] y escarpadamente cae [*ab-fällt*] hacia el a-bismo [*Ab-grund*], el que sólo devuelve una vez más el ser al ente y al hombre la determinación [*Bestimmung*] en la asignabilidad [*Zugewiesenheit*] al ser [*Seyn*]” (Heidegger, 1997: 86; trad.: 83).

³¹ “Das Wesen der »Logik« ist daher die Sigetik. In ihr erst wird auch das Wesen der Sprache begriffen” (Heidegger, 1989: 79; trad.: 78).

³² “Wir können das Seyn (Ereignis) nie unmittelbar sagen” (*Ibidem*).

lenguaje puede ‘decir’ algo más allá del horizonte de sentido de la lógica vigente de lo que Heidegger llama el ‘primer comienzo’ del pensar. En ambos pensadores podemos encontrar un intento de pensar desde ‘otro lenguaje’ a partir de la experiencia latinoamericana como ‘localización’ de ‘otro pensar’, de otra experiencia del ser que debe ser oída en su acaecer.

Acerca de la expresión del silencio

El lenguaje del ‘otro pensar’ al carecer de fundamento carece también de sujeto de la enunciación, por lo cual, nos cabe preguntarnos ¿si no hay sujeto portador de la palabra, entonces quién asume la responsabilidad por el silencio? Tanto para Dussel como para Laclau, quien asume la responsabilidad por el silencio es el “pueblo”. “El silencio —sostiene Dina Picotti— no es mudez, sino que atestigua una forma de lenguaje. Significa algo: la imposibilidad de decir lo que nos sobrepasa o nos conmueve y estremece, la imposibilidad de decir algo a quien no puede o no quiere escuchar, o la simple pausa que otorga acentos, enmarca lo dicho” (Picotti, 1990: 68-69). No obstante, el silencio como lenguaje asume dos formas retóricas: el oxímoron y la sinécdoque. De acuerdo con el Grupo μ de Lieja el oxímoron es el resultado de una contradicción entre dos palabras cercanas en el cual la contradicción es plenamente asumida, técnicamente se define como una figura “donde uno de los términos posee un sema nuclear que es la negación de un clasema del otro término” (Grupo μ , 1982: 120). Mientras que la sinécdoque se define como la parte que representa el todo, lo cual técnicamente es definido por Arduini y Damiani como “una metonimia en el caso en que se nombra la parte por el todo y viceversa (*pars pro toto – totum pro parte*)” (Arduini & Damiani, 2010: 166). De manera que el “pueblo” que asume el silencio como su propio lenguaje, asume la contradicción entre el lenguaje como condición de posibilidad del habla y el silencio como retención del habla ante el acaecer, por lo cual el oxímoron es su modo de ser en el mundo.

El ‘pueblo’, tal como sostiene Heidegger, guarda silencio para poder escuchar.³³ No obstante, lo que escucha, sostiene Dussel, es la voz del Otro en tanto Otro, la voz de lo que está fuera de la totalidad vigente, en este sentido, “el respeto es silencio, pero no silencio del que nada tiene que decir, sino del que todo tiene que escuchar porque nada sabe del otro como otro” (Dussel, 1977: 74).³⁴ Por lo cual, el pueblo no introduce al Otro como negatividad del sí mismo, sino como voz que debe ser escuchada y respetada en su alteridad, esto se debe a que el pueblo es él mismo “exterioridad”, esto es, los oprimidos de una totalidad.³⁵ El sistema

³³ Cf. Heidegger (1998): 211. Pensar desde América exige un profundo silencio que permita renovar la capacidad de escuchar, en este sentido, sostiene Semillán Dartiguelongue (1995: 172), “la necesidad de silencio hermenéutico, se liga con la necesidad de predisponerse, de prepararse con renovada ‘ingenuidad’, a la escucha de lo que ‘está siendo’”

³⁴ “Saber escuchar su palabra [la del Otro] es tener conciencia ética; no poder interpretar adecuadamente dicha palabra, porque irrumpe desde más allá del fundamento, es aceptarla simplemente por respeto a su persona.” Dussel, 1977: 181). Sobre el ‘oír la voz del Otro’ como ‘conciencia ética’ en oposición a la ‘conciencia moral’, ver Dussel (1973): 51-58; (1990): 442.

³⁵ “Definimos como pueblo a los oprimidos de una totalidad política que guardan sin embargo cierta exterioridad: el otro político periférico.” (Dussel, 1977: 85-86). El pueblo como “Otro” se define de manera política, pero lo político es aquí un nivel metafísico, esto es, un nivel de lo que está *más allá* de la totalidad del ente, así como también de la totalidad del sistema universal que convierte todo en mercancía, es un pensar desde la negación ontológica, desde la trans-ontología. De modo que el “pueblo” se define políticamente como exterioridad de toda práctica totalizante, lo sometido en toda relación de poder es, políticamente, pueblo. Por lo cual, no debe asimilarse con la “clase” en tanto “el pueblo es exterior y anterior al capitalismo” (Dussel, 1977: 86), esto es, “pueblo” es tanto la clase trabajadora como el pobre, el marginal, el desocupado, la mujer, el hijo, todo aquel que se encuentre oprimido por una totalidad. “Pueblo” es, por tanto, el olvidado, el desfavorecido, el nadie, el silenciado, el feo, el marginado. “Dussel spricht hier bewußt nicht von „Klassen“, sondern vom „Volk“, was ihm von marxistischer Seite stets den Vorwurf des Populismus eingebracht hat. Der Begriff der „Klasse“ hat nach Dussel gegenüber dem Volksbegriff eine eingeschränkte Bedeutung” (Schelkhorn, 1992: 151). Sobre esta cuestión ver: Dussel (1986): 27-28.

político en tanto totalidad estructurada institucionalmente no solo excluye a los ‘bloques sociales’ sino que *necesita* excluirlos para poder instalarse como totalidad vigente. De modo que el pueblo se presenta como un residuo del sistema, un exceso que no tiene lugar dentro las instituciones,³⁶ un *ouk-topos*, por lo cual, se encuentra *fuera* del sistema legal del orden vigente establecido por la institucionalidad, esto es, se ubica *más allá* del interés intrasistémico.³⁷ El pueblo se constituye como tal en el reconocimiento del otro en su alteridad, en tanto “el rostro del otro, primeramente como pobre y oprimido, revela realmente a un pueblo antes que a una persona singular” (Dussel, 1977: 56).³⁸ Por lo cual, el silencio se torna necesario para que el pueblo pueda entablar el diálogo desde ‘lo otro del discurso’³⁹ en tanto es el lenguaje que ‘interpela’⁴⁰ desde *fuera* de la ‘comunidad de la

³⁶ Este ‘más allá’ se debe al hecho de que la ‘corporalidad sufriente’ no tiene ‘lugar’ en la ‘moral’ burguesa, dado que es sólo un momento intra-institucional: “Marx se refiere al cómo teóricamente, también, la intrainstitucionalidad impide llegar a un interpretación crítica [...]: ‘desde el punto de vista burgués, dentro de los *límites de la comprensión capitalista (der Grenzen des Kapitalistischen Verstandes)*’ (MEW 25, p. 270).” (Dussel, 1994: 88).

³⁷ Cf. Dussel (1977): 80.

³⁸ “Das Volk ist daher nicht das Kollektiv, dem sich der einzelne unterordnen müßte -ein Gedanke, der innerhalb der Befreiungsethik, die sich als radikale Kritik am Totalitätsdenken versteht, keinen Ansatzpunkt hat-, sondern unterdrückte Exteriorität in einem politisch-ökonomischen System.” (Schelkhorn, 1992: 150)

³⁹ “Existe por último el silencio de auténtico sabio que por sobreabundancia prefiere no decir algo más, por cuanto ha dicho ya lo que era necesario comunicar [...] es entonces el ‘silencio’ del que toma absoluta conciencia de que, al fin, ese algo es Alguien con el cual hay que aprender a dialogar, y para lo cual, todo lo dicho debe dirigirse a instrumentar accidentalmente ese ‘diálogo’. Una vez que ese ‘diálogo’ se inicia, la misión del que debía hablar y escribir, es guardar nuevamente ‘silencio’.” (Dussel, 1964: 16)

⁴⁰ “Por ‘interpretación, entonces, entenderemos un enunciado performativo *sui generis* que lo emite alguien (*H*) que se encuentra, con respecto a un oyente (*O*), ‘fuera’ o ‘más allá’ (trascendental en este sentido) al horizonte o marco institucional, normativo del ‘sistema’, de la *Lebenswelt* husserliana-

comunicación’ poniendo como contenido del lenguaje su *corporalidad sufriente*. Por lo cual, no solo es ‘excluido’ de la argumentación por no tener palabra dentro del horizonte de sentido vigente, sino en tanto excluido del mundo de la vida.⁴¹

El silencio en tanto lenguaje del “pueblo” se manifiesta como un vacío referencial dentro de la lógica dominante,⁴² ya que no nombra ningún contenido capaz de ser conceptualmente aprehensible por esta lógica, sino que es “mera retórica”.⁴³ En este sentido, Laclau (2005: 91) sostiene que en el ‘pueblo’, en tanto identidad social, la retórica no surge como un epifenómeno respecto de una estructura conceptual autodefinida, sino que la cohesión interna de su lenguaje sólo es posible a través de desplazamientos retóricos en el que los términos literales son sustituidos por términos figurativos. Por lo cual, el silencio como voz del pueblo surge de la catacresis, esto es, del bloqueo constitutivo del lenguaje al tratar de nombrar lo esencialmente innombrable.⁴⁴ En este sentido, el silencio como lenguaje del

habermasia.na o de la *Sittlichkeit* hegeliana, que fungen como la ‘totalidad’ de un Levinas.” (Dussel, 1994b: 64); “La interpelación del oprimido, la protesta del pobre, es la epifanía de la revelación del Absoluto. Revelar no es más que interpelar desde la exterioridad para movilizar el esfuerzo liberador.” (Dussel, 1977: 121).

⁴¹ Cf. Dussel (1994): 81-89.

⁴² El cual, según Laclau & Mouffe (1985: 31-75), se presentaría como un doble vacío en el discurso esencialista de la Segunda Internacional.

⁴³ Laclau (2005): 17-31, sostiene, en su revisión de la bibliografía acerca del ‘populismo’, que la consideración de éste como “mera retórica” se basa en la diferenciación clásica entre retórica, como adorno del discurso, y la lógica, como estructura del discurso. Ante lo cual sostiene que la retórica debe entenderse como “la lógica misma de la constitución de las identidades políticas” (Laclau, 2005: 34). Para un análisis del vínculo entre retórica y hegemonía, cf. Laclau (2001): 60-70.

⁴⁴ Cf. Laclau (2005): 96; Addruini & Damiani (2010): 31.

pueblo se presenta como un ‘significante vacío’⁴⁵ en tanto su reclamo, su ‘interpelación’, *no existe* es un objeto imposible dentro del horizonte de sentido de la lógica dominante.⁴⁶ Por lo cual, la identidad del ‘pueblo’ es, para Laclau, una totalidad imposible pero necesaria, es una ‘plenitud inalcanzable’ cuya ‘identidad diferencial’ se hace presente como totalidad ausente, es “el resultado de una *exclusión*, de algo que la totalidad expelle de sí misma a fin de constituirse” (Laclau, 2005: 94). En este sentido, el pueblo es una sinécdoque, una parte que representa al todo sin perder su particularidad y un todo que no se cierra en una unidad de sentido fija.⁴⁷ De esta manera, entra en juego el lugar de la ‘representación’ en la práctica [*praxis*] del pueblo como actor histórico-político. El pueblo como cuerpo político es una parte que se hace presente en las ‘demandas populares’ históricamente situadas, las cuales son expresión de identidades sociales particulares que son universalizables,⁴⁸ pero que no pueden constituir una universalidad abstracta aplicable a toda identidad y en todo momento.⁴⁹

⁴⁵ Laclau (1996: 37) define al ‘significante vacío’ como “An empty signifier can, consequently, only emerge if there is a structural impossibility in signification as such, and only if this impossibility can signify itself as an interruption (Subversion, distortion, etcetera) of the structure of the sign.” Para una aplicación de este concepto, cf. Laclau (2005): 93-95.

⁴⁶ Cf. Laclau (2005): 92-96; Picotti (1990): 68-71.

⁴⁷ Cf. Laclau (2005): 97.

⁴⁸ Acerca de la universalización de las demandas particulares ver: Laclau (1992): *passim*; (2005): 97-103.

⁴⁹ Un caso histórico puede situarse en la ἐκκλησία ateniense, la cual pone de manifiesto la irrepresentabilidad del δῆμος como cuerpo político. Cf. Gallego (2003): 99. Si asumimos que todo trabajo histórico debe también producir teoría para poder pensar los problemas, entonces la discusión en torno a la equiparación del δῆμος con la ἐκκλησία para el caso de la democracia ateniense resulta fructífera como punto de partida. En dicho debate Josiah Ober (1988): 107-122, crítica la idea de representación aplicada por Hansen (1999), propone en su reemplazo la noción de sinécdoque, sosteniendo que tanto la asamblea como los

Toda totalidad, por tanto, es incompleta, no sólo la identidad del pueblo como una totalidad de fijación última de sentido, sino la “sociedad” como totalidad que sirve de fundamento de lo social. El pueblo como tal sería, entonces, un ‘punto nodal’ de fijación parcial de significado; en este punto, el ‘pueblo’ como actor histórico se puede comprender, según Dussel, como “substancia” en tanto “aquello *que pasa, que permanece*” como oprimido en el pasaje de un sistema de explotación a otro. Pero cuya substancialidad es *histórica*, no ontológica, ya que permite la construcción de una identidad histórica del pueblo como oprimido, en tanto es lo que permanece del pasado y se liga históricamente en la identidad del “nosotros mismos” con lo “bloques sociales” de épocas anteriores igualmente oprimidos, aunque por otros modos de apropiación.⁵⁰

En este punto, a pesar de sus diferencias,⁵¹ los planteos de Laclau y Dussel nos permiten considerar al ‘pueblo’ como exclusión y su lenguaje como una referencia a lo imposible dentro de la lógica dominante. Esto nos permite pensar el lugar del silencio como lenguaje del pueblo y la “retórica del silencio” como la productividad discursiva del pueblo, que la incluye en tanto ‘exceso’ que cuestiona los moldes de dicha lógica.⁵²

tribunales serían parte del cuerpo cívico que aluden al todo que es el pueblo. No obstante Hansen (1989): 213-218, en su respuesta a Ober propone que la representación sólo se aplica a los δικαστήρια (ya que sus poderes se derivan del δήμος ateniense), pero no a la ἐκκλησία que es el δήμος en sentido institucional, el cual significaría “pueblo en asamblea” (señalando a todos los atenienses o al estado ateniense), teniendo un alcance institucional como sinónimo de δημοκρατία y social con la gente común. La asamblea no representaría al “pueblo”, sino al “pueblo actuando como cuerpo político” (Hansen, 1999: 104).

⁵⁰ Cf. Dussel (1991): 407-412.

⁵¹ Dada la extensión de este trabajo y los límites a los cuales debemos ajustarnos, no nos detendremos aquí en los puntos de disidencia entre ambos planteos. Las diferencias entre uno y otro planteo serían tema de otro trabajo.

⁵² El ‘exceso’ es planteado por Dina Picotti como un ‘exceso de significado’ lo cual enriquece al lenguaje, de modo que “los signos sólo pueden indicar, sugerir,

La construcción de una discursividad latinoamericana

El pueblo como actor histórico asume la responsabilidad de construir una discursividad que le permita expresar su propia experiencia del ser, puesto que su lenguaje no solamente tiene que ‘poder decir’ al ser, sino que además tiene la responsabilidad de hacerlo. De modo que desarrolla un discurso capaz de expresar, desde el silencio como lenguaje, su propia experiencia.⁵³

El discurso del ‘pueblo’ latinoamericano se presenta en este contexto como *otro* discurso, el discurso del silencio, de lo que no se ha dicho, de lo imposible de ser dicho por la filosofía europeo-occidental. En este sentido, sostiene Dina Picotti (1990: 56), “todo discurso dice algo desde un horizonte que hace al mismo existente y que abre la posibilidad de un antidiscurso.” Puesto que, “la cultura popular está en silencio; su expresión es reprimida; su exposición violada” (Dussel, 1977: 143), se revela entonces como:

“la nada del sistema, el más allá de todo ente, lo que trasciende la totalidad, lo metafísico («ante lo cual es necesario guardar silencio», diría Wittgenstein), es el no-ser, el otro que lo dado.” (Dussel, 1977: 116-117)

Esta discursividad es lo que, para Laclau, permite la construcción de identidades sociales, la cual como producto de las prácticas articulatorias se modifica como resultado de dicha

permaneciendo como lo que da a pensar” (Picotti, 1990: 64), en este sentido, sostiene casi veinte años después, “todo lo que es ‘dice’ en la medida en que se manifiesta, aunque en signos que requieren ser interpretados, o ‘calla’, en cuanto se sustrae o excede, a lo que corresponde el lenguaje humano nombrando, convocando, o callando en actitud de retención y espera” (Picotti, 2010: 40).

⁵³ Arturo Roig sostiene que es propio del pensamiento latinoamericano la “emancipación mental” a partir del discurso: “No es casual que la problemática de una «filosofía americana» apareciera, pues, dentro de la búsqueda de un «discurso propio» (...). [Los cuales] No se desarrollaron, por lo demás, ajenos a un saber histórico...” (Roig, 1981: 286).

práctica.⁵⁴ De modo que la originalidad de esta discursividad latinoamericana está *fuera* del discurso europeo.⁵⁵

La voz del pueblo se presenta, entonces, como un discurso propio de América Latina, el discurso de los acallados, de los que no tienen voz, ni lugar en la historia, es el discurso de los periféricos, de los que no son parte del todo y se reconocen en esa no-pertenencia.⁵⁶ El discurso que irrumpe desde su exterioridad, desde la novedad del no-ser, que destruye la historia de Occidente desde *su* no-lugar.

A modo de cierre

La confrontación histórica propuesta por Heidegger nos permite retomar los planteos de Dussel y Laclau para poder meditar en torno al ‘lugar’ del pueblo como productor discursivo de un

⁵⁴ Cf. Laclau & Mofe (1985): 142-143.

⁵⁵ “Parece que es posible filosofar en la periferia, en naciones subdesarrolladas y dependientes, en culturas dominadas y coloniales, en una formación social periférica, desde las clases explotadas, sólo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre otro discurso. Dicho discurso para ser otro radicalmente, debe tener otro punto de partida, debe pensar otros temas, debe llegar a distintas conclusiones y con método diverso. (...) Pero, lo que es más, pensar lo nunca pensado: el proceso mismo de liberación de los pueblos dependientes y periféricos. El tema es la misma praxis de liberación; la opción por dicha praxis es el comienzo de un protodiscurso filosófico.” (Dussel, 1977: 194)

⁵⁶ “...como latinoamericanos, participantes de una comunidad de comunicación *periférica*, donde la experiencia de la «exclusión» es un punto de partida cotidiano –y no de llegada–, es decir, un *a priori* y no un *a posteriori*, debemos encontrar el “lugar” filosófico de nuestra experiencia de miseria, de pobreza, de dificultad en el argumentar (por falta de recursos), de incomunicación o meramente de no-ser-partes de la comunidad de comunicación hegemónica” (Dussel, 1994: 72). En este sentido, sostiene Dina Picotti (1990: 69), “el avance despiadado de la conquista y la civilización, que no reconoció el valor de otras culturas, salvo excepciones y sólo en algún grado o modo, obligó a callar, a plegarse, cuando no aniquiló produciendo el silencio de la muerte.”

‘vacío’ referencial dentro de las lógicas dominantes y el consecuente silencio al que ello conlleva. El vacío producido por los oprimidos como los negados de la historia, los que fueron relegados al silencio y cuya voz se presenta como una retórica que pretende decir lo indecible en un contexto de enunciación que procura representar lo irrepresentable: el silencio como otro lenguaje y, por ende, como ‘otro pensar’.

La representación del pueblo en tanto cuerpo político resulta imposible dentro los parámetros del lenguaje del ‘primer comienzo’ del pensar; esta razón llevó a que los análisis de los movimientos populares en América Latina tiendan a desmerecer la función política del pueblo. Tanto Laclau como Dussel atribuyen este ‘olvido’ del pueblo a la negación de su identidad en tanto ‘excedente’ del discurso hegemónico vigente, fundamentándose en los obstáculos ontológicos del substancialismo Occidental, el cual niega al pueblo su existencia convirtiéndolo en un no-ser donde el λόγος no puede ‘nombrar’ al ser. Por lo cual, en esta lógica el ‘pueblo’ *ha muerto* como cuerpo viviente en la totalidad de sentido de la ‘vida política’. La muerte ontológica del pueblo niega su presencia objetiva como cuerpo viviente. No obstante, esto revela la resistencia del pueblo ante el reduccionismo de la lógica de totalizaciones absolutas, se manifiesta como un desafío a la ontología, a la semántica, a la filosofía misma. Así como el fantasma, el muerto que no muere jamás, que está siempre por aparecer y por (re) aparecer, el pueblo se patentiza como un ‘espectro’⁵⁷.

La ‘espectralidad’ permite el asedio de lo ausente, la resistencia a toda totalización plena, ya que transita entre los umbrales mismos de lo posible y lo imposible, de la vida y la

⁵⁷ Tomamos como punto de partida la *hantologie* en tanto “ontología asediada por fantasmas” desarrollada por Derrida (1995): 15-77. Para un análisis de la ‘lógica del espectro’ desde un punto de vista filosófico ver Cragolini (2007): 49-56; mientras que para una lectura política ver Laclau (1996): 68-73.

muerte, del ser y el no-ser, de la voz y el silencio, del yo y del tú. El pueblo en tanto ‘espectro’ porta consigo una ausencia que permite instaurar un quiebre en el tiempo presente, ya que toda aparición del pueblo en la ‘vida política’ es la seña [Wink] de una ausencia que se anuncia como porvenir. Por esta razón, la inclusión del pueblo en una articulación hegemónica absoluta nunca es plena, sino parcial y permanentemente amenazada, es lo nunca plenamente realizado. El espectro del pueblo le permite aparecer y desaparecer en la ‘vida política’ como exclusión nunca integrada en una totalidad cerrada, una amenaza constante del orden que pretende incluir en la comunidad una identidad que se construye en tanto heterogeneidad, esto es, como alteridad irreductible a la lógica de las identidades substanciales.

Bibliografía citada

ADDRUINI, Stefano & DAMIANI, Matteo (2010). *Dizionario di retorica*. Covilhã: LabCom.

ARISTÓTELES (1988). *Las categorías*. Trad. esp. H. Giannini y M.I. Flisfisch. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

BURNET, John (1921). “Philosophy”. In: *The Legacy of Greece*, R.W. LIVINGSTONE (ed.), Oxford at the Clarendon Press, 1951⁸.

CRAGNOLINI, Mónica (2007). *Derrida, un pensador del resto*. Buenos Aires: La Cebra.

DERRIDA, Jacques (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional*. Trad. J. M. Alarcón y C. de Peretti. Madrid: Editora Nacional [2005].

DUSSEL, Enrique (1964). “¿Una generación silenciosa y acallada?”, en *América Latina. Dependencia y liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro: 13-17.

DUSSEL, Enrique (1973). *Filosofía ética de la liberación*, 4 vols. 3ra Edición. Buenos Aires: Megápolis [1987].

DUSSEL, Enrique (1977). *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora [1985].

DUSSEL, Enrique (1986). “Towards a Clarification of Terms”, *Theology by the People. Reflections on doing Theology in Community*, WCC (Geneva): 27-32.

DUSSEL, Enrique (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. México: Siglo Veintiuno.

DUSSEL, Enrique (1991). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los ‘Grundrisse’*. 2da edición. México: Siglo veintiuno.

DUSSEL, Enrique (1994). “La razón del otro. La «interpelación» como acto-de-habla”. In: Dussel, E. (comp.). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores: 11-36.

GADAMER, H.-G. (2003). *El inicio de la filosofía occidental*. Trad. esp. J. Mussarra. Buenos Aires: Paidós.

GALLEGO, Julián (2003). *La democracia en tiempos de tragedia: Asamblea ateniense y subjetividad política*. Madrid: Miño y Dávila.

GIGON, O. (1962). *Problemas fundamentales de la filosofía antigua*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.

GROUPE μ (1982). *Rhétorique Général*. Paris: Edition du Seuil.

HANSEN, Mogens Herman (1987). *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes. Structure, Principles and Ideology*. Norman: Univesity of Oklahoma Press [1999].

HANSEN, Mogens Herman (1989). “*Demos, Ekklesia and Dikasterion*. A Reply to Martin Ostwald and Josiah Ober”. IN: *The Athenian Ecclesia II. A Collection of Articles, 1983-89*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 1989: 213-218.

HEIDEGGER (1989), M.: *Beiträge zur Philosophie (von Ereignis): 1936/38. Gesamtausgabe, III Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen*. Band 65. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann

[Trad. esp. de Dina V. Picotti C., *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*. Buenos Aires, Biblos-Almagesto-Biblioteca Internacional Martin Heidegger, 2003].

HEIDEGGER, M. (1956). *Was ist das—die philosophie?*. Tübingen: Verlag Günther Neske Pfullingen. [Trad. esp. de J.L. Molinuevo: “¿Qué es eso de la filosofía?”. In: HEIDEGGER, M. *¿Qué es la filosofía?*. Madrid: Narcea, 1978].

HEIDEGGER, M. (1962). “Schöpferische Landschaft: Warum bleiben wir in der Provinz?”. IN: *Nachlese zu Heidegger. Dokumente zu seinen Leben und Denken*. Berna.

HEIDEGGER, M. (1977): “Der Ursprung des Kunstwerkes”, en: *Holzwege. Gesamtausgabe*, I: Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914-1970. Band 5. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann [Trad. Esp. H. Cortés y A. Leyte: “El origen de la obra de arte”, en: *Caminos de bosque* Madride Alianza, 2001].

HEIDEGGER, M. (1981). *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung. Gesamtausgabe*, I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976. Band 4. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann [Trad. esp. De J. S. Valverde: *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*. Barcelona: Ariel].

HEIDEGGER, M. (1992). *Parmenides, Gesamtausgabe*, II: Abteilung: Vorlesungen 1923-1944, Band 54, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann [Trad. esp. de Carlos Másmela, *Parménides*. Madrid: Akal, 2005].

HEIDEGGER, M. (1995). *Seminario de Le Thor 1969*. Trad. cast. D. Tatián. Córdoba: Alción Editora.

HEIDEGGER, M. (1997). *Besinnung (1938/39). Gesamtausgabe*, III Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen. Bande 66. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann [Trad. esp. de Dina V. Picotti C.: *Meditación*. Buenos Aires: Biblos-Biblioteca Internacional Martin Heidegger, 2006].

- HEIDEGGER, Martin (1998). *Die Geschichte des Seyn. Gesamtausgabe*. III. Abteilung: Unveröffentlichte Abhandlungen Vorträge-Gedachtes. Band 69. Frankfurt am Main: Vittorio Klosterman.
- HEIDEGGER, M. (2000a). “Das Ding”, en *Vorträge and aufsätze, Gesamtausgabe*. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976. Band 7. Frankfurt am Main: Vittorio Klosterman, 2000 [trad. esp. de E. Barjau: “La cosa”. In: de E. Barjau: “Ciencia y meditación”, en: *Conferencias y artículos*. Barcelona: Del Serbal, 2004].
- HEIDEGGER, M. (2000b): *Hegel*. Trad. esp. Dina V. Picotti C. Buenos Aires: Almagesto.
- HEIDEGGER, M. (2002). *De camino al habla*. Trad. Esp. de Yves Zimmermann. Barcelona: Del Serbal.
- HEIDEGGER, M. (2007). *Sobre el comienzo*. trad. esp. Dina V. Picotti C.. Buenos Aires: Biblos-Biblioteca Internacional Martin Heidegger.
- HEIDEGGER, M. [1959]: “Apuntes del taller”. In: *Espacios públicos* 28.
- HEIDEGGER, Martin (1986). *Des de l'experiència del pensament / Desde la experiencia del pensamiento / Aus der Erfahrung des Denkens*. Trad. esp. de Joan B. Llinares. Barcelona: Península/Edicions 62.
- HUSSERL, E. (1992). “Sobre la Historia y la Crisis de la Humanidad Europea”. In: KOGAN, J., *Husserl*. Buenos Aires: CEAL.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica [2010].
- LACLAU, Ernesto (1992). “Universalism, Particularism, and the Question of Identity”, *October* 61, The Identity in Question: 83-90.
- LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipation(s)*. London: Verso [2007].

LACLAU, Ernesto (2001). “Política de la retórica”, en *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica [2006].

LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica [2010].

OBER, Josiah (1988). “”, en *The Athenian Revolution. Essays on Ancient Greek Democracy and Political Theory*. Princeton (New Jersey): Princeton University Press, 1999.

PICOTTI, Dina (1990). *El descubrimiento de América y la otredad de las culturas. El pensar, la historia, el lenguaje*. Buenos Aires: RundiNuskín.

PICOTTI, Dina (2010). *Una propuesta interlógica ante los desafíos del pensar contemporáneo*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

ROIG, Aturo (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

SHELKHORN, Hans (1992). *Ethik der Befreiung. Einführung in die philosophie Enrique Dussel*. Freiburg-Basel-Wien: Herder.

SEMILLÁN DARTIGUELONGUE, Josefina (1995). “El silencio hermenéutico”. In: PICOTTI, Dina (comp.), *Pensar desde América. Vigencia y desafíos actuales*. Buenos Aires: Catálogos: 171-176.

O ORDOLIBERALISMO ALEMÃO EXPRESSO NO IDEÁRIO ECONÔMICO DE ROBERTO CAMPOS

Caroline Rippe de Mello

Resumo: Este artigo aborda a influência do ideário alemão conhecido como “ordoliberalismo”, uma teoria econômica incorporada pela Alemanha no pós-guerra que suscitou o que conhecemos pelo “Milagre econômico alemão” na Guerra Fria, essa proposição foi pensada na Escola de Friburgo, onde um comitê científico elaborou uma teoria que possuísse características mais liberais e menos keynesianas, professando uma economia de mercado livre das intervenções estatais. Essa teoria pode-se ver expressa nas obras do político Roberto Campos no final dos anos 60 em diante, onde o intelectual passa por um processo de mudança em sua maneira de pensar o Brasil, transferindo e adaptando teorias econômicas e sociais para o país, a fim de pensar o seu desenvolvimento como uma nação próspera como as de primeiro mundo, passando a confiar a iniciativa desse desenvolvimento mais na iniciativa privada e empreendedora do que na estatal.

Palavras-chave: Ordoliberalismo; Roberto Campos; Política.

O Ordoliberalismo alemão

Ordoliberalismo deriva do latim *ordo*, significado em relação à ordem interna, em contraste com ordenado “de fora”, ou um imposto externamente (GROSSKETTLER, 1989: 43). Essa teoria surge no oeste da Alemanha com as concepções político-econômicas adotadas pelo país no pós-45. O ordoliberalismo surge na Escola de Friburgo com Walter Eucken como maior expoente intelectual dessa teoria, originária nos anos de 1938, em oposição ao nacional-socialismo e as bases das convicções cristãs. Após 1945, a situação da Alemanha era caótica:

De fato, os números das estruturas de proteção social alemãs são eloqüentes. Destruído na Segunda Grande Guerra, o país volta a crescer com ímpeto impressionante e já no início dos anos 1950 retoma sua liderança industrial na Europa e seu papel de “locomotiva” do continente. Tal crescimento vem acompanhado

da reestruturação de esquemas de seguro-desemprego, proteção previdenciária e assistência à saúde que igualam ou superam, em pouco tempo, os programas similares de países como Suécia e França (RAIMUNDO, 2009: 07).

Sendo assim, no pós-guerra a Alemanha teve muitas vidas perdidas e construções devido aos bombardeios, avanços dos aliados e a política de desmonte e transferência da indústria alemã por parte dos soviéticos no fim dos conflitos, porém mesmo com todo o caos instaurado, “em maio de 1945, pouco mais de 20% do parque industrial da Alemanha estavam destruídos, mesmo no Ruhr, onde grande parte do bombardeio aliado tinha se concentrado, dois terços das fábricas e da maquinaria sobreviveram intactos” (JUDT, 2007: 97), portanto a Alemanha manteve algo próximo de 80% de sua estrutura industrial intacta ou pelo menos muito pouco avariada. Portanto para contornar a crise, “a opção de um socialismo democrático, nesta altura ainda muito eivada da inspiração marxista, apresentava-se como uma espécie de Terceira Via entre o capitalismo e o comunismo (COSTA, 1999: 14)”.

Nesse contexto se vê que o Estado Alemão foi fortemente abalado, pois o papel desse Estado sempre foi atrelado ao desenvolvimento do país desde a unificação, pois “sem a presença decisiva do Estado alemão, o país certamente não teria superado a produção industrial de muitos dos principais países centrais já na última década do século XIX (LANDES, 1995, p. 201-237).” Portanto uma intervenção era necessária para que o país pelo menos se mostrasse próspero, ainda mais sendo dividido com o bloco soviético e de certa forma, o “capitalismo americano”. Sendo assim, é impossível compreender a forma que a Alemanha se recuperou da Guerra sem pensar em como as articulações políticas norte-americanas e soviéticas se deram na Guerra Fria. Pois:

A estratégia de dominação norte-americana, no entanto, não repetia os erros do período pós-Primeira Guerra Mundial. A recomposição das sociedades européias deveria ser feita a partir de um princípio: o Estado dominador seria o estado norte-americano e a reestruturação dessas sociedades deveria ser feita sob sua tutela

e, na medida do possível, a partir de seu modelo liberal. Antigos impérios esfacelados pela guerra, como a França, têm ainda alguns graus de liberdade para tentar opor-se ao avanço norte-americano (como já previsto por Trotsky, anos antes) (RAIMUNDO, 2009: 08).

Dessa forma, o liberalismo peculiar alemão se dá entre 1948 e 1960 de forma mais atuante. O ordoliberalismo se mostra liberal em suas bases, porém faz uma crítica ao aspecto do *laissez faire* liberal econômico, dizendo que a competição e mercados livres foram artificialmente formados historicamente com o suporte, articulação e acumulação de poder em pequenos nichos das esferas públicas e privadas, distorcendo as economias de troca, por serem construídas historicamente de forma parcial, por isso que para o mercado ser viável ao longo dos anos, é necessário que o Estado imponha regras e intervenha na economia. Para o liberal Wilhelm Röpke:

Uma economia de mercado e o nosso programa econômico pressupõem o seguinte tipo de Estado: um Estado que sabe exatamente onde traçar a linha entre o que faz e o que não lhe diz respeito, o que prevalece na esfera que lhe é atribuído, com toda a força de sua autoridade, mas abstém-se de toda interferência externa de sua esfera – um árbitro energético cuja tarefa não é nem de tomar parte no jogo, nem para prescrever os seus movimentos para os jogadores, que é melhor totalmente imparcial e incorruptível e cuida para que as regras de o jogo e de desporto sejam estritamente cumpridas. Esse é o estado sem a qual uma verdadeira e real economia de mercado não pode existir (RÖPKE, 1950: 192).

Dentre os expoentes do chamado ordoliberalismo pode-se listar Ludwig Erhard, Walter Eucken, Hans Grossmann Doerth, Franz Böhm, Willhielm Röpke e Alfred Müller-Armack e Konrad Adenauer, todos voltados para a Escola de Friburgo. A teoria dessa escola prevê uma espécie de fusão entre o socialismo alemão do oeste e o liberalismo, que programou o chamado “Milagre Econômico Alemão” na década de 1950. Essa teoria prevê que o mercado deve ser controlado, e não ser livre totalmente como

previsto pelo liberalismo clássico, mas sim, o Estado deveria ser o seu provedor de forma a garantir a concorrência e a estabilidade monetária. Dessa forma, essa teoria ordoliberal também pode ser conhecida como Economia Social de Mercado, pois combina termos do liberalismo clássico com a economia planejada no estilo soviético. Dentre as políticas do ordoliberalismo, estão:

- Uma política monetária independente;
- O controle de cartéis e monopólios;
- O abandono do protecionismo;
- Uma política econômica estável e previsível;
- Uma imposição redistributiva;
- A correção das reações anormais dos mercados por parte do Estado, de forma que o mesmo venha a intervir, responsabilizando-se por suavizar as flutuações conjunturais e facilitar as adaptações estruturais da economia de mercado;
- O Estado não deve planificar ou dirigir o processo econômico, tal como na economia soviética.

No que diz respeito à política econômica, por próxima que a concepção ordoliberal quanto ao papel do Estado aparentemente esteja das concepções keynesianas, há aqui uma armadilha que deve ser destacada: o imperativo da política monetária traz um viés deflacionista à política econômica (MEDEIROS, 2004, p. 164). A ideia de que cabe ao Estado eliminar as falhas de mercado está mais próxima a uma concepção neokeynesianismo, diretamente derivada do monetarismo, do que de uma concepção originalmente proveniente de Keynes, para o qual o Estado deveria ter a liberdade para utilizar-se das políticas necessárias no momento exigido, sem que se impusesse qualquer tipo de dominância monetária¹.

O Milagre Econômico Alemão – *Wirtschaftswunder*

O período do pós-guerra é conhecido como o II Milagre Econômico Alemão, pois foi quando logo após o desastre provocado pela II Guerra a Alemanha estabelece uma moeda forte – o *Deutsche Mark*, e estabelece novas diretrizes político-econômica para o país, a fim de sair da crise em todos os setores provocados pela guerra. Porém é importante frisar que a Alemanha, segundo a historiografia teve dois “milagres”, um marcado ainda no governo de Hitler (1933-1945), e o posterior que criou teorias e hipóteses provenientes da academia de Friburgo como o ordoliberalismo.

Dessa forma, o I Milagre Alemão seria o que estava em processo desde a chegada de Hitler ao poder até o final da II Guerra, que em longo prazo não se sustentou, pois o país injuriado pela II Guerra vem a cair em outra crise. Na tese de Overy (1996) e Abelshauser (2000), ambos defendem que o NSDAP foi o primeiro grande partido que tomou parte de idéias Keynesianas¹, “dessa maneira a economia caminhava na direção de um grau maior de planificação centralizada (FEIJÓ, 2009: 248)”. A reforma foi feita baseadas nas seguintes diretrizes:

Algumas medidas de natureza tributária e fiscal foram tomadas. O crédito ao consumo desempenhou um papel importante no período. A convicção de que a saída da depressão econômica, que se prolongava desde 1928, passava por políticas de estilo keynesiano de expansão da demanda agregada via gastos públicos era compartilhada entre os membros do movimento nazista. Os radicais de direita alemães nutriam certa simpatia pelas idéias de John Maynard Keynes. O pensador inglês se popularizara entre eles desde que publicou o livro *As conseqüências econômicas da paz* (Keynes, 1991) que denunciava o Tratado de Versalhes, odiado pelo povo e que servia com frequência de mote da mensagem nazista, obcecada em condená-lo como uma traição à pátria (FEIJÓ, 2009: 247).

A economia nazista, conhecida como *zwangswirtschaft* (economia coercitiva) “era mantida de forma centralizada, e

continuou tomando as decisões sobre preços, produção e prerrogativas, além da infra-estrutura de (re) construção. O que causou um colapso monetário no sistema, motivando a proliferação de atividades no mercado negro (RITTERSHAUSEN, 2007:20)” após a II Guerra, por isso, que com as medidas do governo nacional-socialista o país não pôde se sustentar em longo prazo.

Em 1948 o povo alemão tinha vivido sob o controle de preços por doze anos e racionamento durante nove. Adolf Hitler impôs controle de preços sobre o povo alemão em 1936 para que seu governo pudesse montar a armaria de guerra a preços artificialmente baixos. Mais tarde, em 1939, um dos principais deputados de Hitler nazista, Hermann Goering, impôs um racionamento, assim como Roosevelt e Churchill, que também impuseram controles de preços e racionamento. Durante a guerra, os nazistas fizeram flagrantes violações dos controles de preços sujeitos. Em novembro de 1945 a Autoridade de Controle dos Aliados, formada pelos governos dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e União Soviética, concordaram em manter de o controle de preços e racionamento.

Muitas transações que as empresas realizavam e contratavam era “compensatória”, ou seja, trocar a saída de sua empresa por insumos necessários para a sobrevivência, de forma burocrática. Em setembro de 1947 especialistas militares dos EUA estimam que cerca de um terço à metade de todas as transações comerciais nas áreas dos EUA e britânicas foram na forma de “comércio de compensação” (isto é, permuta). Escambo era muito ineficiente em comparação com a compra direto de bens e serviços por dinheiro. O economista alemão Walter Eucken escreveu que permuta e auto-suficiência eram incompatíveis com uma extensa divisão do trabalho, e que o sistema econômico tinha sido “reduzido a uma condição primitiva” (HAZLETT, 1978: 34). Em março de 1948 a produção foi de apenas 51% de seu nível em 1936, e “após a guerra, a produção industrial da Alemanha ficou restrita a 30% do volume alcançado antes de 1939, as dívidas pressionavam e havia um excesso de dinheiro em circulação, o que

acabou minando a autoridade da moeda como indicador de poder aquisitivo (EFE, 2008)”. Sendo assim, após a II Guerra, o período de 1945-1957 é marcado pelo II Milagre Alemão, responsável pela criação da “economia social de mercado”, que possui o mesmo significado de ordoliberalismo.

A mudança mais punjante que se viu nesse II Milagre Alemão foi em 20 de junho de 1948, quando foi implantada uma radical reforma monetária. O *Deutsche Mark (DM)*, substituiu o *Reichsmark (RM)* com uma conversão proporcional de acordo com o caráter das dívidas do país, a partir de zero (dívida pública); 6,5% (depósitos bancários e reservas); 10% (hipotecas e dívidas privadas). A taxa de câmbio foi de 1:1 *per capita* para os primeiros 40DM (HARDARCH, 1980: 107). Portanto, a cada indivíduo foi concedido 40DM de crédito e às empresas foram concedidos 60DM por empregado. As autoridades públicas recolheram o equivalente a receita de um mês (GIERSCH *et al*, 1994: 36). No total, 93,5% das ações monetária foram retiradas de circulação, com mais de 400 bilhões em RM de créditos e responsabilidades anuladas (BRAUN, 1990: 155). Juntamente com a reforma monetária real e liberalizações mais de 400 itens foram imediatamente removidos da lista de produtos controlados. Em julho de 1948, 90% do controle de preços previamente existentes foram abolidos, terminando formalmente o congelamento de preços de 1936 (STOLPER *et al*, 1967: 228).

Porém, ainda havia muito ceticismo de que com uma liberalização maior da economia a Alemanha fosse se reestruturar, como declara sobre esse período John Kennedy Galbraith:

Durante os últimos dois anos, tem sido afirmado com frequência cada vez maior que se, de alguma forma, a economia alemã pode ser libertada de materiais e regulações dos recursos humanos, controle de preços e outras parafernalias burocráticas, a recuperação seria acelerada. No entanto, nunca se teve a menor possibilidade de obter a recuperação alemã por esta revogação, e é bem possível que a sua reiteração adiou a recuperação alemã. A questão não é se deve ou não haver planejamento, a atribuição de

prioridades para a sua reconstrução e reabilitação, a alocação de materiais e mão de obra, o fornecimento de bens de incentivo e todo o resto, mas no que o planejamento tem sido franco e eficaz¹.

Dessa maneira, com essas reformas entre junho e dezembro de 1948, a produção industrial no oeste nas três zonas aumentou 50%. Em maio de 1949 as três zonas foram fundidas para formar a República Federal da Alemanha, comumente chamado de a Alemanha Ocidental, enquanto a Alemanha Oriental permaneceu sob o domínio soviético como a República Democrática Alemã. Em 1958, o PIB *per capita* da Alemanha subiu três vezes. O país superou a França e o Reino Unido, apesar de receber muito menos auxílio do Plano Marshall.

O pensamento ordoliberal de Roberto Campos na política brasileira

Para entender o pensamento político e econômico de Roberto Campos, deve-se primeiramente compreender sua formação intelectual. Teve sua educação voltada para o seminário e o catolicismo, veio a graduar-se em Filosofia em 1934 e Teologia em 1937, e posteriormente vem a formar-se em economia nos Estados Unidos em Economia em 1942. Nos Estados Unidos ainda, atuou como presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico em 1952, e Embaixador do Brasil entre 1961 e 1963. Também foi o idealizador e um dos criadores do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) em 1966 juntamente com Castello Branco e Octávio Bulhões¹ e o Banco Nacional de Habitação (BNH) em 1964¹. É nesses órgãos públicos e medidas estatais é que nota-se a orientação de uma economia social de mercado presente na função dessas instituições, visto que, ampliam e auxiliam a população através da concessão de crédito e outros auxílios.

Campos vivenciou o contexto da Guerra Fria, o antagonismo entre duas potências mundiais, quando Estados Unidos e União Soviética, ao mesmo tempo, divulgavam êxito total, e taxavam uns aos outros como fracassos cambaleantes. Em

outras palavras, a Guerra Fria significou a oposição entre dois modelos de sociedade – a capitalista e a “socialista”, em que as “duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência (HOBSBAWN, 2003: 224)”. A União Soviética controlava uma parte do globo, que o exército vermelho e tropas de força militar estavam ocupando desde a II Guerra Mundial, já os Estados Unidos, por outro lado, controlava a outra parte – o Ocidente, através do consumo, impulsionado pelas políticas econômicas americanas, em vista de deixar sua balança comercial sempre favorável. Ao mesmo tempo, as duas potências evitavam um confronto direto de forças, para não provocar uma III Guerra Mundial.

Roberto Campos foi um intelectual que teve dois grandes momentos: o primeiro de 1964-67, onde permanece no Brasil, antes de assumir a embaixada em Londres onde, ainda muito influenciado pelas idéias ordoliberais e desenvolvimentistas, que fizeram parte de sua formação, Campos acredita que a razão econômica está no Estado, sendo apoiador do mesmo como uma instância que deve gerir e intervir na economia, sem o uso do *laissez-faire* para o mercado no Brasil desta época.

Em termos de pensamento econômico, o antagonismo oferecido pela economia liberal – livre mercado, em relação à socialista – planejamento em todos os setores – parece ter encontrado a resposta numa terceira via mais conhecida como “economia social de mercado”. Essa teoria é conhecida também por “economia mista”, expondo que o Estado desempenharia um papel crucial no planejamento e intervenções criando mecanismos para o controle de oferta e demanda inclusive, sendo uma versão embasada nos escritos de John Maynard Keynes sobre teoria macroeconômica.¹ Inicialmente Campos, adere a essa teoria nos anos 50 e ao longo dos anos 60, apesar desta teoria “mutilar o potencial de poupança e [...] perpetrar a inflação e o subdesenvolvimento [...], pois a terapêutica *keynesiana* aplica-se

muito bem a economias desenvolvidas em depressão, mas nunca a nações subdesenvolvidas com inflação”, como foi dito por um dos intelectuais responsável por sua formação, Mario Henrique Simonsen.

Por isso, Roberto Campos declarou que “na primeira parte dos anos 60 o Brasil perdeu seu ímpeto desenvolvimentista que tinha nos anos 50, por desastres políticos” (SIMONSEN, 1974: 25). Neste sentido, apoiou as políticas do presidente militar Castello Branco, pois sua função era “reafirmar a autoridade para salvar a liberdade” (CAMPOS, 1968: 354), além de conceber Castello Branco como: o *antidemagogo*, reformador de costumes, modernizador de instituições e administrador racional (CAMPOS, 1968: 353).

A imprensa sempre colocou Roberto Campos como um entreguista¹, esse apelido anedótico surgiu por causa da ampla relação amistosa que Roberto Campos¹ tinha com o mundo internacional, principalmente os Estados Unidos e o economista Milton Friedman. O que com a nomeação de Campos ao cargo de Ministro Extraordinário do Planejamento e Coordenação Econômica no regime militar, ocasionou certa polêmica em alguns setores mais a esquerda do país, e seus opositores como Delfim Netto. Campos sempre atuou na participação dos planos de estabilização econômica do país, inclusive no governo de João Goulart, quando na ocasião era embaixador em Washington. Campos participou de dois planos econômicos diretamente – o plano de metas¹ e o programa de estabilização dos preços no governo de Juscelino Kubistchek, juntamente com o ministro Lucas Lopes, o que ocasionou o rompimento de JK para com o FMI em 17 de junho de 1959.

Cabe acrescentar que Campos atuou efetivamente na economia brasileira no governo de Castello Branco até 1967, sendo sucedido por Delfim Netto no governo de Costa e Silva (1967-1969). No primeiro governo militar ocorreu o “milagre econômico” gerenciado por Campos, em que a inflação fora reduzida de 92%

em 1964 para 28% em 1967, abrindo espaço ao *boom*, com uma média de expansão de 10,9%, possibilitando a oferta de crédito e crescimento no setor industrial posteriormente, tal como ocorreu, porém em maior escala na Alemanha do pós II Guerra.

Referências Bibliográficas

ALLEN, Christopher S. “*Ordo-Liberalism*” *Trumps Keynesianism: Economic Policy in the Federal Republic of Germany and the EUA*. London: Palgrave, 2005.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004, 55 p.

BNDE. *Exposição sobre Programa de Reaparelhamento Econômico*, exercício de 1957.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. *Do outro lado da cerca: Três discursos e algumas elegias*. Rio de Janeiro: APEC, 1968.

_____. *Economia, Planejamento e Nacionalismo*. Rio de Janeiro: APEC, 1963.

_____. *Ensaio contra a maré*. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

_____. *Ensaio de história econômica e sociologia*. Rio de Janeiro: Apec, 1964.

_____. *Ensaio Imprudentes*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

COSTA, Carla G. *O modelo alemão e a “economia social de mercado” num contexto de globalização*. Disponível em: <pascal.iseg.utl.pt/~cedin/portugalbrasil/files/cgpa1>

HOBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LEI nº 5.107, de 13 de setembro de 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5107.htm> Acesso em: 17 ago. 2010.

LEI nº 4.380, DE 21 de agosto de 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4380.htm> Acesso em: 17 jun.2010.

LUZ, Olavo. *Roberto Campos: Um retrato pouco falado*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

RITTERSHAUSEN, Johannes R. B. *The Postwar West German Economic Transition: from Ordoliberalism to Keynesianism*. EUA: IWP Discussion Paper, 2007.

RAIMUNDO, Licio da Costa. *Alemanha: mitos, fatos e desafios para o século XXI*. Governo Federal: IPEA, 2009.

ROPKE, Wilhelm. *A Humane Economy: The Social Framework of the Free Market*. EUA: Institute for philosophical and historical studies, 1960.

SIMONSEN, Mário Henrique. *A nova economia brasileira*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

TRIBE, Keith. *Ordoliberalism and the social market economy*. University of Birmingham: Working paper, 1998.

POR UMA FENOMENOLOGIA DO BRASILEIRO – UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO DE VILÉM FLUSSER

Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz¹

Resumo: Viver é assumir-se para alterar-se (FLUSSER:1976). A condição humana é constante diálogo com as circunstâncias assumidas, escolhidas e não escolhidas. Vilém Flusser, filósofo tcheco, em seu ensaio *Fenomenologia do Brasileiro*, coloca o Brasil entre parênteses (BERNARDO:1999), questionando-o sobre quem é o Brasil e o brasileiro, qual a sua identidade e o que este país tem a dizer ao mundo que possa alterá-lo. O diálogo que Flusser estabeleceu com o Brasil, país escolhido entre circunstâncias não escolhidas, foi tão intenso que fez do filósofo um brasileiro (naturalizado). No presente trabalho, elegemos este ensaio como uma provocação para pensar o lócus brasileiro a partir do olhar estrangeiro de um pensador de origem européia, oriundo da fenomenologia, partindo da hipótese de que o pensamento do filósofo imigrante nos oferece uma rica oportunidade de interpelações do contexto brasileiro com a tradição filosófica clássica. O pensamento de Flusser se dá no *entre*, na perspectiva de quem assumiu-se e constituiu-se neste lugar outro, muito distante filosoficamente dos países históricos, marcados por ideologias que se configuram absurdos e nos convida a encontrar caminhos para uma nova antropologia filosófica.

Palavras-chave: Fenomenologia, Identidade Brasileira, Antropologia Filosófica.

Introdução

Nosso interesse por Vilém Flusser se deu por sua atenção à vida, às questões cotidianas e pela profundidade simples de seu pensamento. Considerado o filósofo brasileiro de maior expressão, não sendo brasileiro nato, mas naturalizado, escreve para jornais, o que representa seu interesse pelo cotidiano do Brasil com seus temas emergentes, fazendo questão de atuar no país que escolheu

¹ Mestre em Filosofia da Educação – Universidade Católica de Petrópolis.
Contato: lara.sayao@ucp.br.

para viver. Esse engajamento com o seu *aqui*, próximo do pensamento existencialista nos atrai sobremaneira por entendermos a Filosofia como um diálogo com o real e um mergulhar numa realidade inteira que contempla toda sua riqueza de questões. Entre 1960 e 1971, Flusser escreve para a Revista Brasileira de Filosofia e para o Jornal Estado de São Paulo sobre questões da vida e da existência comum a todos, como amor, sexo, judaísmo, netos, ensino superior, moral, etc., com uma profundidade simples, que significa uma delicadeza e um convite direcionado a todo e qualquer homem, reconhecendo em todos a capacidade de pensar. Concomitantemente, tem profícua atividade acadêmica, ministrando cursos e palestras em várias universidades no Brasil e na Europa, além de encontros livres em sua própria casa para aprofundamento filosófico com aqueles alunos que desejavam aprofundar-se mais nas questões e reflexões discutidas em seus cursos. Apesar de ser conhecido como filósofo da imagem, seu principal comentador, o Prof. Gustavo Bernardo afirma que Flusser se interessava por tudo o que tivesse a ver com a condição humana que fosse acessível pela via do pensamento simples, não formal, e propunha uma filosofia da imagem, da superfície, do aparente como um convite ao que o aparente tem a dizer, por considerar os fenômenos um ensinamento e por entender que as coisas só se revelam a quem percebe que não há nada além da superfície:

Remover neblinas, e tentar mostrar que são neblinas e não algo, me parece ser a única atitude digna. Optei contra a profundidade e a favor da superficialidade. Porque creio que por trás da neblina não se esconde algo profundo, mas que a neblina é uma ilusão que encobre superfície concreta por trás da qual nada se esconde. Isto não é, como parece, jogo de palavras. Ao contrário dos pensadores profundos, não creio que a meta última seja chegar até o fundo da neblina, mas que, depois de rasgada a neblina, começa a verdadeira tarefa: a de tentar apreender e compreender a superfície exposta. O pensamento profundo me parece ser mais superficial que o pensamento que procura captar a superfície das coisas. (BERNARDO, 2011)

Seu autodidatismo e a impossibilidade de comprovar titulação acadêmica, motivos para sua demissão da USP em 1970, revelam também um traço de rejeição ao formalismo do saber na academia. Tal personalidade, no entanto, não torna seu pensamento leviano ou arbitrário, pelo contrário, sua obra revela extremo zelo filosófico pelas temáticas tratadas e pela fundamentação teórica sem ser obscuro ou inatingível. Ser poliglota e escrever em várias línguas também permitiam a Flusser um constante diálogo com outros *eus*, outras concepções de mundo e outras possibilidades de dizer e de significar. Entendia a palavra como morada do Ser, como possibilidade de liame e engajamento, o que nos permite inferir que sua existência permeada pelas inúmeras traduções e produções em várias línguas, alargou sua compreensão do ser do homem, levando-o a um engajamento com a questão antropológica. O que se observa também em sua vida. Os vários depoimentos sobre Flusser, feitos por seus amigos e por personalidades que com ele conviveram, apontam para a pessoa, para o homem que transcende a obra. O trecho abaixo é parte do discurso por ocasião de sua morte proferido pelo Padre Hubert Lepargneur em 04.02.1991 e que revela bem os traços de sua personalidade e de sua expressão filosófica:

Longe de pretender julgá-lo, sentimos dificuldade em situá-lo: Vilém Flusser faz vacilar nossas categorias. O que é um judeu e o que é um ateu? O que é um cidadão nacional e o que é um apátrida, hóspede do mundo? Que identidade inferir de seu destino? Terá seu destino expresso ou traído sua identidade profunda? Como teria ele prosseguido nesse discurso apaixonado, porque Vilém Flusser era um apaixonado – da vida, da palavra, das palavras e linguagens, das pessoas, do ser humano me parece? Que conclusão teria dado ao discurso imprevisível e fatalmente cortado da existência terrestre? Mas quem nega o Alpha, a divindade, não tem de negar o Omega, a conclusão, qualquer que seja? (In: MENDES, 2000, p. 5)

Nascido em Praga em 1920, morre também em Praga em 1991 num acidente de carro após sua última conferência no Instituto Goethe sobre o perigo dos nacionalismos. Judeu, evadiu-

se para Londres após a morte de toda a sua família pela invasão nazista, mudando-se logo para o Brasil, vivendo em São Paulo por mais de 30 anos. Hostilizado tanto pela ditadura quanto pela esquerda brasileiras, volta para a Europa em 1972 para lecionar na Itália, depois na França, onde continua produzindo muito, publica inúmeras obras e leciona em diversas universidades. Escreve de lá suas impressões sobre o Brasil, nas quais anuncia a esperança de uma civilização nova, transcultural, livre dos mitos da raça e da nação. Nosso interesse nesta pesquisa parte da antropologia filosófica a convite do que Flusser denomina a busca de um novo homem na perspectiva da fenomenologia do brasileiro.

A situação da humanidade no final do século XX é uma situação de busca por orientação, segundo Flusser (1998, p. 34) que se aproxima assim da situação do imigrante que precisa de mapas que são uma tentativa de objetivação, e por isso, certamente não são a realidade inteira, nem poderiam ser, pois se fossem, não a elucidariam. Deste modo, pensar o lócus brasileiro do lugar do estrangeiro, que esteve aí lançado, é pensar algumas possibilidades de compreensão do homem nesta perspectiva do anúncio do que se percebe nesta situação acerca da condição humana. Como um filósofo do engajamento, seu ensaio sobre a fenomenologia do brasileiro pretende apresentar seu ponto de vista numa esperança de contribuição para uma mudança do mundo, porque entende que assim como os mapas são limitados, os pontos de vista também o são, no entanto, podem orientar e contribuir para uma efetiva mudança. O que nos interessa propor neste trabalho é a perspectiva da possibilidade de uma antropologia filosófica: o que, do lugar *Brasil*, podemos compreender acerca do ser do homem, uma vez que a situação de cada homem pode contribuir para perceber a condição de todo homem?

O aqui como situação não como condição

Entendemos por método fenomenológico a eliminação do dualismo que no existente opõe o interior ao exterior. Não há mais

um exterior do existente, se por isso entendemos uma pele superficial que dissimulasse ao olhar a verdadeira natureza do objeto. Também não existe, por sua vez, essa verdadeira natureza, caso deva ser a realidade secreta da coisa, que podemos pressentir ou supor jamais alcançar, por ser interior ao objeto considerado. As aparições que manifestam o existente não são interiores nem exteriores: equivalem-se entre si, remetem todas as outras aparições e nenhuma é privilegiada. O fenômeno não tem a dupla relatividade do fenômeno kantiano, mas continua a ser relativo porque pressupõe alguém a quem aparecer. O fenômeno não indica como se apontasse por trás de seu ombro, um ser verdadeiro que fosse, ele sim, o absoluto. O que o fenômeno é, é absolutamente, pois se revela como é, é indicativo de si mesmo. (SARTRE, 2011, p. 15-16)

O método fenomenológico aplicado ao ser brasileiro permite o reconhecimento do que é o homem a partir do que dele se manifesta no brasileiro. Vivendo no Brasil como brasileiro, Flusser tem a experiência do ser brasileiro, porque sendo estrangeiro tem que se relacionar com um totalmente outro ser homem, diferente do europeu e tão homem quanto, mas um novo homem. Ser imigrante não apenas no Brasil favorece uma busca por pensar o homem para além das amarras da identidade étnica, desconfiando da pátria e afirmando que toda pátria limita. As identidades dos grupos sociais e raciais são invenções condicionadoras, fios impostos que prendem as pessoas, as coisas e que, sacralizados tornam-se nefastos, confundem-se com o mistério e o fetiche (BERNARDO In. FLUSSER, 1998, P. 12), elevando-se a uma condição metafísica inquestionável e dogmática.

Não se trata de negar a identidade racial, mas de não sacralizá-la, não glorificá-la para justamente poder ir além dela na busca pela compreensão do ser do homem. Não há como o homem negar sua situação, ou seja, o *aqui* no qual tem que existir, mas, é preciso que seja capaz de superá-lo para alterá-lo, caso contrário comete um crime ético-político ao sedimentar usos e costumes que não cooperam para a realização humana, ou seja, ao assumir como verdadeira condição tudo aquilo que foi inventado nas relações sociais condicionantes.

Talvez só o imigrante consiga ter a clara visão acerca do perigo ético do patriotismo e por isso, a visão de Flusser nos pareceu tão importante para a reflexão acerca de uma realidade brasileira que glorifica seus costumes assumindo-os como condição necessária do ser brasileiro. Flusser propõe uma reflexão axiológica diante do fato de que nos acostumamos com os tais fios impostos, sem questioná-los. Assim, conformamo-nos com a miséria, as desigualdades sociais e o crime como se fossem nossa condição. A proposta por uma desconfiança da pátria move a uma busca por um novo homem, não condicionado, apenas situado, constantemente aberto ao outro e à possibilidade de um outro eu.

Numa perspectiva existencialista, o homem como projeto e construção exige entender-se e assumir-se situado para alterar-se, o que significa dizer que como ser futuro, constrói a si mesmo lançando-se do seu lugar. Está, mas vai para além de si mesmo ao inventar-se, projetar-se:

Antes de mais nada, não há desculpas para ele. Se, com efeito, a existência precede a essência, não será nunca possível referir uma explicação a uma natureza humana dada e imutável; por outras palavras, não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Se, por outro lado, Deus não existe, não encontramos diante de nós valores ou imposições que nos legitimem o comportamento. Assim não temos nem atrás de nós, nem diante de nós, no domínio luminoso dos valores, justificações ou desculpas. Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si próprio; e, no entanto livre, porque uma vez lançado ao mundo é responsável por tudo quanto fizer. (...) (SARTRE, 1973, p. 15)

Assim, o patriotismo poderia ser entendido como a ma-fé sartreana, pois estaria mentindo a si mesmo ao admitir moldes anteriores ou posteriores que o direcionem: o homem está desamparado e condenado a escolher por si, responsabilizando-se por toda a humanidade em cada escolha. Não há uma proposta inicial divina nem um molde étnico do qual seja impossível escapar.

E o imigrante configura-se como exemplo extremo da situação humana: é o imigrante aquele que experimenta a condição de ser lançado de um lugar a outro, tendo que alterar-se, integrar-se, escolher e se inventar. A situação da humanidade no final do século XX é uma situação de busca por orientação, segundo Flusser (1998, p. 34) que se aproxima assim da situação do imigrante que precisa de mapas que são uma tentativa de objetivação, e por isso certamente não são a realidade inteira, nem poderiam ser, pois se fossem não a elucidariam. Deste modo, pensar o lócus brasileiro do lugar do estrangeiro, que esteve aí lançado, é pensar algumas possibilidades de compreensão do homem nesta perspectiva do anúncio do que se percebe nesta situação acerca da condição humana.

Como um filósofo do engajamento, seu ensaio sobre a fenomenologia do brasileiro pretende apresentar seu ponto de vista numa esperança de contribuição para uma mudança do mundo, porque entende que assim como os mapas são limitados, os pontos de vista também o são, no entanto, podem orientar e contribuir para uma efetiva mudança.

O contato com o Brasil dá em etapas, num processo dialético. Uma vez eliminados os preconceitos que encobrem a realidade, o Brasil se apresenta da seguinte maneira ao imigrante:

- 1- Uma massa urbana heterogênea e quase amorfa composta de pessoas diluídas.
- 2- Ao penetrar a massa o imigrante descobre um arquipélago de ilhas em processo de decomposição lenta, com imigrantes de vários países da Europa e do oriente – as ilhas representam as muitas sociedades de origem em decomposição, ora agarrando-se às tradições, ora, mudando-as, esquecendo-as. A decadência favorece a ruptura. As massas são desenraizadas porque não tem estruturas arcaicas e não criaram novas, a não ser as de aparelho, de máquina, num ritmo acelerado e alienante.

- 3- Da massa, cristaliza-se uma camada pequena e estreita de burguesia que dá origem à camada intelectual – a elite acadêmica. Homens perdidos, desenraizados, que buscam identidade desesperadamente. As ideologias européias dificultam o encontro consigo mesmos.
- 4- O imigrante se depara então com os novos ricos que são completamente alienados, mergulhados no luxo, vivem em palacetes e alimentam-se de notícias sociais – servem para salientar o contraste social nas cidades.
- 5- O contato com o homem rural – ao contrário da massa urbana, o homem rural se opõe ao imigrante – para Flusser, essa gente não se enquadra nas categorias européias de compreensão da realidade. O caboclo parece não ter criado cultura, aparentemente fica parado, sofre muito, vive em condições indignas para um europeu, mas justamente, por isso, é capaz de sentimentos de orgulho e dignidade, gentileza e cortesia inacessíveis ao homem civilizado. O imigrante só consegue minimamente compreender essa gente a partir da literatura brasileira. Flusser chama esta situação de a-histórica na qual o imigrante europeu se vê responsável por inculcar a história válida no ocidente, mas também é o imigrante que terá que interagir, fazer escolhas e tentar atribuir um sentido onde ele não o encontra, atribuir seus valores e sua concepção de vida e de realidade histórica.
- 6- O último contato é com as pessoas que se dizem verdadeiramente brasileiras. Uma minoria de pseudo-aristocratas, de nível intelectual e moral alto, fundamentada na propriedade rural, oriundos dos primeiros colonizados do país (variante dos portugueses), que garantem para si a condição de elite decisiva que luta por um Brasil que criaram e que existe apenas em suas memórias e nas obras culturais (1998, p. 44)

Concluindo, Flusser diz que é fácil viver no Brasil como imigrante, mas extremamente difícil integrar-se nele. É um ambiente de fácil penetração já que o primeiro contato não oferece obstáculos (a massa), mas é um ambiente de difícil integração já que a massa rural é impenetrável e a elite decadente é fechada. Para Flusser, integrar-se no ambiente é engajar-se nele. A realidade brasileira oferece imenso desafio para o imigrante porque não oferece obstáculo nem incentivo, constituindo assim, a realidade mais próxima da condição humana. Como o ser brasileiro não está definido, ser brasileiro é extremamente difícil porque configura-se uma tarefa, assim como a vida humana é tarefa:

Pode-se tornar brasileiro apenas quem primeiro dá sentido a esse termo. E, para poder dar esse sentido, precisa primeiro descobrir a realidade. E, para poder descobrir a realidade, precisa primeiro alterar o ambiente. Em outros termos: se dar sentido, descobrir realidade e modificar ambiente é viver, então tornar-se brasileiro é tarefa para uma vida (1998, p. 48)

O novo homem

O imigrante sofre os impactos do lugar e do povo e o lugar e o povo sofrem os impactos do imigrante. O resultado deste processo quando coroado de êxito é a alteração de ambos. No Brasil acontece um processo de síntese dos muitos tipos humanos presentes (imigrantes de todos os cantos do mundo) e essa síntese é a própria essência do ser brasileiro. Neste sentido, encontramos aqui talvez a presença do que Flusser anuncia como o novo homem porque a síntese supera as partes (especificidades raciais) e consegue revelar o universal, o humano. O que costuma-se descrever como mistura de raças não faz justiça ao que Flusser percebe do ser brasileiro porque subentende-se uma perda das riquezas particulares num processo reducionista. A síntese supera a mistura no sentido de que eleva as partes a um estágio que as transcende e porque não é deliberada, é autêntica justamente porque não manipulada, não planejada. Neste ponto, encontramos uma aproximação do pensamento de Martin Buber em relação ao

autêntico encontro, a uma atitude de autêntica abertura ao outro que é constituinte do ser do homem. Talvez aconteça no país da mistura a possibilidade da revelação do homem autêntico, livre dos fios impostos e não determinado por relações estáticas, mas aberto à síntese. Tal perspectiva acerca do homem aponta para um ser capaz da genialidade que não se reduz à racionalidade, ou seja, uma genialidade intuitiva, criativa, sensitiva, sem planejamento, capaz de surpreender, justamente por ser aberta à alteridade.

O olhar estrangeiro de Flusser aponta para uma aparente contradição, pois o Brasil um país positivista com fortes tendências ao dogmatismo e ao planejamento, no entanto, tal tendência é aparente porque o Brasil é um país que se faz às escuras, quando todos dormem. O ser brasileiro se dá apesar das inúmeras tentativas de sistematização, ele é livre, assim como o homem, que é uma constante recusa à determinação:

Pois o que pode significar ser brasileiro no melhor dos casos? Pode significar um homem que consegue sintetizar dentro de si e no seu mundo vital tendências históricas e não históricas aparentemente contraditórias, para alcançar uma síntese criativa, que por sua vez, não vira tese de um processo histórico seguinte. Portanto, pode significar uma maneira concreta e viva de ser homem e dar sentido à sua vida, fora do contexto histórico, mas nutrido por este. Neste melhor dos casos, pode significar o ‘novo homem’ do Marx, sem no entanto continuar a ser determinado dialeticamente. Pode significar viver no ‘terceiro império do Espírito Santo’ de Schelling, sem que tal império signifique a plenitude dos tempos. Pode, em outros termos, significar que aqui está surgindo um homem que supera a história e se transforma em lugar no qual a história é criativamente absorvida (FLUSSER, 1998, p. 54).

Este novo homem de Marx é o homem que deve poder ser um dia poeta, outro dia operário, pescador, o que quiser. Ideia que se aproxima da visão que Flusser tem do brasileiro que consegue fazer tal síntese não apenas social, mas também em sua própria vida, pois está livre das amarras. Em Schelling, haveria um progresso da história que nos levaria ao Terceiro Reino, que significaria uma transformação da natureza humana que resultaria

numa civilização da concórdia e do amor universal – pensamentos que levaram à interpretação nazista do terceiro Reich – próximas também do super-homem de Nietzsche.

A questão ressaltada por Flusser é que ainda que esta definição seja anunciada no ser brasileiro, ela não é possível porque o ser brasileiro é processo, não fato real, a maneira brasileira de ser é a maneira do futuro, do projeto assumido, não a maneira histórica do passado vivido e afirmado. Aproximação com o existencialismo e o pensamento orteguiano:

Vida, no sentido de vida humana, portanto, em sentido biográfico e não biológico, se por biologia se entende a psicossomática, vida é encontrar-se alguém a que chamamos homem (como poderíamos e talvez devêssemos chamar X – já verão por que), tendo de ser na circunstância ou no mundo. Nosso ser, porém, enquanto ser na circunstância, não é quieto e meramente passivo. Para ser, isto é, para continuar sendo, tem de estar sempre fazendo algo, algo, mas isso que há de fazer não lhe é imposto nem prefixado; antes: há de escolhê-lo, há de decidir, intransferivelmente, por si e diante de si, sob sua exclusiva responsabilidade (1973, p. 83).

Como este ensaio foi escrito em 1973, temos a suspeita de que o projeto da burguesia decadente parece ter avançado no que diz respeito à identificação com o pensamento europeu e a subordinação a uma identidade sem rosto do panorama do hiperconsumo. Este ponto parece-nos uma importante interrogação e sugere-nos análises posteriores. Mas, Flusser justifica a ideologia progressista positivista presente na burguesia brasileira pela miséria incontestável na qual vive grande parte da população; pela crença de que tal situação só pode ser sanada pelo progresso tecnológico; pelas ideologias européias do sec XIX que são compreendidas pelos brasileiros, mas não são vividas por eles – a confiança no capitalismo; pelo desejo de participar da história para poder decidir e ter voz, recusando sua condição a-histórica, sua capacidade de superar a história. Porém, há uma expectativa em seu pensamento de que o ser brasileiro dissipe as ideologias e seja capaz de realizar

a esperada síntese entre os opostos, à qual ele chama também de amor.

A vida humana é metafísica em ato porque a metafísica é a superação da situação (Blondel), assim, é o imigrante o exemplo extremo desta necessidade de superação que desvenda toda a estrutura da vida humana. Principalmente, o imigrante no Brasil porque se encontra numa realidade que favorece a liberdade e a projeção de si mesmo. Neste sentido, favorece uma vida pronta a alterar-se, portanto, uma metafísica em ato. E, por isso toca a todo homem porque essa condição tem significado para todos.

A possibilidade de alterar-se é percebida no engajamento, na escolha da vida que vale a pena ser vivida: a vida escolhida. O brasileiro não é o alienado, é antes o engajado numa vida escolhida por ele: a vida lúdica, não mais regida pela economia, mas pelo prazer, pelo jogo, pela esperança, simbolizados pelo futebol, pelo carnaval e pela loteria. Longe de ser uma abstração que o suspenda da realidade, é uma promessa de uma nova possibilidade de existência não reduzida ao trabalho e ao consumo, mas engajada na estética, nas relações e no transcendente. A fenomenologia do brasileiro é um convite a pensar uma nova educação, uma nova perspectiva relacional e quem sabe uma nova proposta de organização social. Pode o brasileiro propor um novo tempo, uma nova sociedade?

Bibliografia

FLUSSER, V. *Fenomenologia do Brasileiro*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. *Em busca de significado*. In: *Rumos da filosofia atual no Brasil – Em auto-retratos*. São Paulo: Loyola, 1976.

_____. *Bodenlos – Uma autobiografia filosófica*. São Paulo: Annablume, 2007.

BERNARDO, Gustavo. *O Brasil entre parênteses*. In: *O Globo*, 13/02/1999. Disponível em: <http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/resenha01.htm>

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

_____. *Que és el hombre?* México: FDC, 1949

ORTEGA Y GASSET, J. *O homem e a gente*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano LTDA, 1973. <http://www.fotoplus.com/flusser/vftxt/vfmag/vfmag005/vfmag005.htm> – acesso em 30 de julho de 2011

SARTRE, Jean-Paul. “O existencialismo é um humanismo”. In _____. *Os pensadores*. Trad. Vergílio Ferreira. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

_____. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PENSAMENTO POLÍTICO DE MAQUIAVEL

Karen Elena Costa Dal Castel¹

Introdução

Este trabalho trata de um estudo do pensamento político de Maquiavel, através de um de seus clássicos *O Príncipe*. Pretende-se analisar o pensamento de Maquiavel através da máxima “os fins justificam os meios” causadora das várias interpretações, bem como tentar esclarecer as polêmicas teorias do pensamento “maquiavélico”, desmistificando-o. Muitos evocam seu nome e/ou os termos “maquiavélico” e “maquiavelismo” derivados do mesmo, e que serão também objetivos dessa pesquisa. Dessa forma, se faz necessário para a compreensão do mesmo um breve contexto do pensador.

Nicolau Maquiavel nasceu em Florença – Itália em 1469, viveu durante o Renascimento, sendo bastante influenciado pelo movimento. Antes de Maquiavel entrar na política quem governava Florença era Jerônimo Savonarola, padre dominicano que foi enforcado e queimado pelas suas pregações do apocalipse. Após a morte de Savonarola toma o poder Soderini, que nomeou Maquiavel para Secretário da Segunda Chancelaria da República Florentina por 14 anos. Com a queda de Soderini, a dinastia Médici representada por Juliano de Médici, retorna ao poder, destituindo Maquiavel de seu cargo. É exilado, e acusado logo após de estar envolvido em uma conspiração para assassinar Juliano. Torturado Maquiavel é preso por dois meses e liberado para seu exílio em San Casciano. Nesse momento escreve a obra *O Príncipe* dedicada ao

¹ Mestranda em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); bolsista Capes; Email: karendalcastel@yahoo.com.br.

sobrinho de Juliano, Lourenço de Médici a fim de retornar ao seu antigo cargo. Sua obra é ignorada, porém foi concedida pelos Médici a função de escrever sobre a história de Florença, originando o livro *Histórias Florentinas*. Em 1527, a dinastia Médici novamente é expulsa de Florença, onde restabeleceu-se a república, destituindo Maquiavel da política. Faleceu no mesmo ano, aos 58 anos.

Maquiavel, um filósofo italiano da Renascença. Mal sabia ele que suas teorias provocariam tantas contradições. Polêmico, irreverente, perspicaz, extremamente audacioso, corajoso, inteligente, instigante, um misterioso florentino que buscou através de sua escrita expressar seus ensinamentos e até suas angústias primeiramente para Florença na Itália e, sem querer, atingiu o mundo desde o mais ingênuo das criaturas ao mais famoso dos políticos. Para Bath, “foi a desgraça que lhe deu a grandeza” [1980; pg. 14]. Bath afirma ter um grande respeito e muita admiração por Maquiavel e um sentimento de tristeza, “um certo *disagio* por essa pessoa que não podemos conhecer bem, que nos escapa”. [1980; pg. 14].

A famosa e polêmica obra de Maquiavel: *O Príncipe*

A obra² *O Príncipe*³, concluída em 1513, tendo sua primeira edição em 1532, possui 26 capítulos curtos e objetivos. Podemos afirmar sucintamente que o clássico contém ensinamentos políticos de como um príncipe deve governar e quais as estratégias que deve usar para manter o seu Estado. Trata-se de um manual para governantes. Inicialmente é explicada como um manual para

² Edição pesquisada para realizar este trabalho é da L&PM, ano 2007. A tradução deste livro feita por Antônio Caruccio-Caporale baseou-se na edição das Opere de Niccolò Machiavelli, publicada por Riccardo Ricciardi Editore em 1954, conforme ao original do séc. XVI, em linguagem toscana.

³ Qualificada pelo próprio autor de “opúsculo”, tem por título original *De Principatibus* – Dos Principados.

políticos, porém foi visto ser mais do que isso, pois traz uma reflexão bastante “atual” mesmo feita há quase quinhentos anos. Traz explicações dos principados, em especial o principado misto, onde insere-se o príncipe novo que seria para Maquiavel a solução de Florença.

Alguns conselhos dados aos príncipes podem ser pensados por intermédio da obra, por exemplo, se é melhor ser amado ou temido? O ideal segundo Maquiavel, seria viver sob ambas condições, porém visto ser difícil acordá-las, o melhor é ser temido, pois que se for amado não terá tanto o respeito de seu povo. Ser temido não significa ser odiado. É uma proteção do príncipe, mas se ele puder ser os dois, melhor. Outra conclusão de Maquiavel é a de que um príncipe deve cuidar para não ser de todo bom, uma vez que se o for se arruinará entre tantos que bons não são. Depois o pensador explicou a *virtù* e a *fortuna*. Para Skinner e Bath, uma está atrelada a outra, de modo que é necessário a primeira para aparecer a outra. A *virtù* são as qualidades, a capacidade; *fortuna* é a sorte, o acaso, a oportunidade. Maquiavel não acreditava em repúblicas ou principados igualistas, para ele eram utópicos. Não queria escrever sob uma visão imaginária, mas sim aquilo que vivenciou – a verdade efetiva, pois que “há porém uma tão grande diferença entre o modo como se vive e o modo como se deveria viver” [*Príncipe*; cap. XV].

Skinner afirmou que o povo seria maleável aos interesses do príncipe desde que este soubesse lidar com os mesmos. Na obra Maquiavel salientou que: “o pior que um príncipe pode esperar de um povo que lhe é adverso é vir por esse povo ser abandonado” [*Príncipe*; cap. IX]. Segue afirmando que: “o povo pede apenas para ser poupado da opressão” e “a um príncipe é necessário ter o povo a seu lado” [*idem*] Cabe a um príncipe saber utilizar os atributos de animal e de homem, devendo espelhar-se a raposa e no leão. A primeira pela astúcia, o segundo pela força. Revelou no último capítulo o que moveu seus pensamentos: a paixão por sua Itália. O sonho de vê-la livre, esplendorosa e forte. Maquiavel concluiu afirmando que a Itália estava pronta para receber este novo príncipe

que iria modificar e salvar o povo italiano oprimido e humilhado pelos estrangeiros.

Faltam-me palavras para exprimir com que amor seria ele recebido em todas aquelas províncias que padeceram com o alúvio invasor dos estrangeiros; com que sede de vingança, com que inabalável fé, com que devoção, com que lágrimas.[*Príncipe*; cap. XXVI]

Para De Grazia, Maquiavel é considerado um “preceptor de príncipes”; é um conselheiro não assumido; um mestre não só do Estado, mas também de regras morais. Possui discurso bastante religioso e faz a relação entre glória e livre-arbítrio. Maquiavel acreditava que Deus deixou-nos livres para escolhermos nossos caminhos e era contrário a idéia que pregava a Igreja, rezar para Deus resolver seus problemas, ele não fará tudo por isso nos concedeu o livre-arbítrio. Para Chevallier, Maquiavel inspira no príncipe a liberdade republicana; coloca que a obra é erroneamente comparada a adjetivos pejorativos por ser talvez “mais citada do que lida”[p. 48]. Skinner chama de “a era dos príncipes” pois antes de Maquiavel escrever sua obra, outros ditos humanistas já haviam escrito sobre este gênero dos príncipes. Mas a obra de Maquiavel rompeu com as teorias de sociedades perfeitas irreais.

Um relevante pensador que será útil para análise da obra-prima de Nicolau vem a ser Antônio Gramsci. Pensador italiano, teórico marxista, deteve idéias diferenciadas acerca do príncipe de Maquiavel. Por ser seguidor das idéias de Marx, certamente analisou a obra de Maquiavel pelo viés das massas, pelo olhar do povo, pelo viés marxista que segue. Para ele o Príncipe viria a ser um partido político, onde não há teoricamente uma pessoa, mas sim todo um conjunto de valores envolvidos, denominado também de organismo, como pode-se observar abaixo:

O moderno príncipe, o mito-príncipe, não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto; só pode ser um organismo; um elemento complexo da realidade no qual já tenha se iniciado a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e fundamentada parcialmente na ação. Este organismo já é determinado pelo desenvolvimento histórico, é o partido político: a

primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. [GRAMSCI; 1989, p. 6].

Segundo Gramsci, Maquiavel escreveu o *Príncipe* para o povo.

Maquiavel faz-se povo, confunde-se com o povo, mas não com um povo “genericamente” entendido, mas com o povo que Maquiavel convenceu com o seu desenvolvimento anterior, do qual ele se torna e se sente consciência e expressão, com o qual ele sente-se identificado: parece que todo o trabalho “lógico” não passa de uma reflexão do povo, um raciocínio interior que se manifesta na consciência popular e acaba num grito apaixonado, imediato. [GRAMSCI, 1989; p. 4].

Gramsci ainda colocou que Maquiavel pretendeu convencer as forças da necessidade de “ter um *chefe* que saiba aquilo que quer e como obtê-lo, e de aceitá-lo com entusiasmo, mesmo se as suas ações possam estar ou parecer em contradição com a ideologia difundida na época: a religião” [GRAMSCI, 1989; p. 11]. Com isso ele faz uma ligação com a filosofia da práxis, onde,

repete-se a necessidade de ser “antimaquiavélico”, desenvolvendo uma teoria e uma técnica políticas que possam servir às duas partes em luta, embora creia-se que elas terminarão por servir especialmente à parte que “não sabia” porque nela é que se considera existir a força progressista da História.[GRAMSCI, 11; 1989].

Concluindo que isso “serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores, assim como a política da filosofia da práxis; isto não deve mascarar o seu caráter essencialmente revolucionário” [GRAMSCI, pg. 11 e 12; 1989]. Esta interpretação de Gramsci é interessante olhada pelo aspecto do povo, é bem possível que Maquiavel, como escreveu Rousseau, fingindo escrever ao príncipe, escreveu ao povo.

Para Skinner, Maquiavel não foi muito feliz com a intenção de conseguir seu cargo de volta, mas “enquanto contribuição ao

gênero literário dos livros de conselhos para príncipes teve um sucesso tão grande que revolucionou o próprio gênero” [SKINNER, 2003; p. 139]

O interesse de Maquiavel em voltar a vida pública, parecia até simplesmente interesseiro no sentido de apenas garantir a sua sobrevivência, mas poderia ser mais do que o simples desejo de no passar mais dificuldades. Conforme afirma Sebastian de Grazia Maquiavel,

provavelmente sentia, porém, que seu trabalho por Florença fazia de si um bom cidadão, o que lhe autorizava automaticamente um lugar no céu. Além disso, tinha provado o sabor de glória na conquista militar de Pisa (...). Como parte do serviço, Niccolò escreveu milhares de cartas, informes, ordens, rascunhos, despachos, e, se isso não bastasse, redigiu coisas não estritamente exigidas pela profissão: notas, breves textos políticos, crônicas políticas em versos. Enquanto ocupou o cargo, Niccolò não teve problemas em se identificar. Ele é Niccolò Machiavelli, secretário e cidadão florentino. Depois de defenestrado, não podia assinar de um jeito nem de outro. Foi afastado das coisas do Estado e despojado de uma relação palpável com o céu. Então quis fazer alguma coisa, praticamente qualquer coisa, para os Medici, não porque não pudesse viver sem a companhia deles, mas porque governavam Roma e Florença, e trabalhar para eles lhe devolveria a ação patriótica em todo seu elevado significado. [DE GRAZIA, 1993; p. 379]

O que pode-se analisar nesta citação é que realmente Maquiavel era bastante apegado a sua nação Itália, a sua cidade Florença. Seu desejo era o de viver em um país com esplendor e glória. Era tão apaixonado que ele próprio se identificava secretário e *cidadão florentino*, interessante essa identificação, era como se o cidadão fosse uma profissão e, se transportarmos esse conceito para hoje, ninguém afirma “sou cidadão brasileiro”, por exemplo, até esquecemos que esta é uma de nossas funções: exercer cidadania em outros momentos, não somente na hora do voto. Este detalhe possuía tamanha relevância na vida de Maquiavel, dizer-se um cidadão de Florença. Em outras palavras, ele gostava de se sentir

útil a sua pátria, tanto o é que quando foi para San Casciano entediou-se por estar afastado das coisas públicas que estava acostumado a fazer, fazendo de tudo para voltar a vida política.

Vale ressaltar que, inicialmente a obra foi um pressuposto de Maquiavel para retornar a política, visto que estava à procura de emprego. Queria especialmente retornar a seu cargo de secretário da chancelaria o qual exerceu-o por 14 anos. Não obteve êxito nesta sua empreitada, mas conseguiu não pela obra *O Príncipe*, mas “devido à sua reputação de funcionário prudente, de hábil político” [CHEVALLIER, 1979; p. 44] uma função incumbida pelos Médicis: escrever a história de Florença, que após foi feito o livro *Histórias Florentinas* e, para isso ganharia uma pensão. Tinha, de certo modo, alcançado seu desejo de retornar a política florentina, “confiam-lhe os Médicis tarefas mais dignas de suas qualidades; mas, ao mesmo tempo, compromete-se com eles.” [CHEVALLIER, 1979; p. 44 e 45]. O grande problema era que Maquiavel não poderia colocar sua opinião sobre os fatos, pois perderia o cargo. Estava ele vivendo um impasse, nas palavras de Larivaille:

O ex-chanceler da república, transformado em historiógrafo a soldo dos Medici, vai, daí por diante, entregar-se à tarefa que lhe é confiada, fazendo todo o possível por respeitar os cânones da historiografia clássica revalorizada pelos humanistas. Mas o vírus político esta tão profundamente enraizado nele que, no modelo formalmente conservado, a história política substitui invariavelmente a historiografia moralizante tradicional. Daí novamente o problema que ele tivera de enfrentar muitas vezes no passado: expressar corajosamente o que tem a dizer ou calar sobre o que poderia dar origem a inimizades. O problema é agora bem mais difícil, pois ele é um assalariado e sente claramente a necessidade de não ferir abertamente a suscetibilidade de um comanditário tão poderoso quanto o cardeal Júlio de Medici, que ascende ao pontificado em 1523, sob o nome de Clemente VII. [LARIVAILLE, 1979; p. 157/158].

Tornava-se difícil então para o filósofo respeitar as metodologias clássicas que ele mesmo era contrário. Se caso se

posicionasse de uma maneira diferente daquela pelos cardeais esperada, estaria excluído da política. É como aceitar um trabalho em tais condições, com tal salário e caso tentares reivindicar algo poderás ganhar a razão ou não, se esta última vencer poderás perder o emprego. Neste empecilho encontrava-se Maquiavel. Para piorar sua situação, em 1527, os Médicis são novamente expulsos de Florença, onde aí a república se restabelece e Maquiavel é destituído do cargo. Pouco se sabe de sua morte, apenas que ele estava muito desiludido com o governo, mais ainda por ter perdido seu emprego. “O pesar se acrescenta a graves males intestinais, para levar, a 22 de junho de 1527, aos cinqüenta e oito anos de idade, Nicolau Maquiavel, munido dos sacramentos da Igreja”. [CHEVALLIER, 1990; p. 45]. Outros autores colocam que o filósofo faleceu em 21 de junho e foi enterrado em Santa Cruz [Santa Croce].

Idolatrado por uns; detestado por outros

É dada uma atenção neste capítulo às expressões “maquiavélico”, “maquiavelismo” e derivados do renome Maquiavel. Teoricamente o “maquiavélico” deveria estar associado ao pensamento político de Maquiavel, porém não é o que ocorre. Esta expressão está envolta a um conceito extremamente pejorativo ao filósofo remetido a ele de forma injusta e distorcida, menosprezando suas teorias. Maria Sadek afirma que o “maquiavelismo” tornou-se mais forte do que Maquiavel. É um mito que sobrevive. Chevallier também concorda que esse nome Maquiavel trazia um adjetivo voltado as piores interpretações possíveis.

Sérgio Bath afirma que considera Maquiavel “maquiavélico” pelo fato de acreditar que há um fundo de verdade nessa definição vulgar do maquiavelismo. Ele argumenta que “é o próprio Niccolò que nos fala sobre a necessidade de agir com o mal, quando necessário”[p. 12]

Renato Janine Ribeiro afirma Maquiavel ter sido o pensador da ética e que, de uns trinta grandes filósofos, apenas dois – ele e Platão – chegaram a tanto. Mesmo quem nunca os leu tem noção do que é *amor platônico* ou *ação maquiavélica*, afirma que o renome de Maquiavel é maior que ele próprio.

A todo momento Skinner relaciona o pensamento de Maquiavel à uma síntese de que um príncipe deve ter e conservar a “honra, glória e fama”. Certamente na obra *O Príncipe*, Skinner coloca que Maquiavel insiste em que a conduta do príncipe deve ser tanto *onesta* quanto *útil*, e por isso mesmo pretende que todos os príncipes tomem como modelo alguma figura histórica que tenha sido gloriosa no passado. Cita como espelho de príncipe Fernando de Aragão e expressa desprezo por Agátocles da Sicília devido ao fato de ele ter sistematicamente aplicado métodos criminosos em seu governo, onde Maquiavel disse que estes artifícios podem proporcionar poder a um príncipe, mas não a glória. Conforme observa-se nas próprias palavras do filósofo: *Assassinar* seus concidadãos, *trair* os seus amigos, renegar a *fé*, a *piedade*, a *religião* não são ações que possamos chamar de “virtuosas”. Por esses meios pode-se conquistar o *poder*, mas não a *glória*. [*Príncipe*; VIII, 40]

Analisando bem este pensamento do filósofo, pode-se afirmar se em algum momento Maquiavel colocou que se for necessário matar ou roubar, ser mal e traiçoeiro para se alcançar algo, neste pensamento acima citado “cai por terra” qualquer idéia de que seu livro teria sido escrito para aplicar a imoralidade na política. A obra *O Príncipe* foi baseada na práxis política, ou seja, nas experiências e vivências de Maquiavel, nas suas observações quanto ser humano e quanto ser político que governa uma nação, ou seja, no empirismo. Pensando no hoje século XXI, nota-se que esta ideia é totalmente aceita e aplicável tanto na política, quanto na vida particular, que tanto um príncipe, quanto o povo ou até mesmo o próprio indivíduo possui o livre arbítrio. Traduz-se aí o pensamento de Maquiavel.

Assim, escolher de meios imorais, falsos, maldosos, traiçoeiros, egoístas, podem sim levar um homem ao poder, podem sim levar-te ao teu maior objetivo, mas certamente não terá um príncipe a glória de seu povo, o orgulho, a admiração de ter conquistado algo por meios lícitos. São escolhas que podem levar mesmo ao poder, como exemplo de práticas imorais temos Adolf Hitler, um ditador que usou dos piores meios possíveis, destruiu milhares de sonhos, de vidas por um ideal que ele julgava ser o melhor para a Alemanha e para ele, mas não o foi. Hoje ele é lembrado das piores maneiras possíveis, sua imagem ficou eternizada como um ditador desumano, ele teve o poder nas mãos, mas jamais teve de seu povo a glória.

De Grazia faz a relação de glória e de graça; de glória e livre-arbítrio num sentido mais religioso.

Nosso filósofo político relaciona a glória e a graça com a ação política virtuosa em sua passagem metafísica em O Príncipe, sobre a conexão entre glória e livre-arbítrio. Se Deus nos concede livre-arbítrio para não nos retirar a parcela de glória que nos cabe, parece que, concedendo o livre-arbítrio, Ele terá feito a sua parte, e “o resto tu mesmo deves fazer”. Deus não quer fazer tudo, afirma Niccolò. O que Ele não quer fazer pessoalmente nos dá chance de ter nosso quinhão de glória, chance de nos governar a nós mesmos e, por extensão, dispensa Deus de ficar perdendo tempo com os assuntos dos mortais. [DE GRAZIA; 1993, p. 394]

Eis a parte a qual De Grazia se refere: “Deus não deseja tudo realizar para não nos tolher do livre arbítrio e de parte da glória que nos toca”. [*Príncipe*; XXVI, 127]. Então o resto nós devemos fazer.

Maquiavel não era contrário a uma fé. O que ele repugnava era a forma como ela era imposta ao povo, como se fosse a única salvação e como se Deus viesse socorrer os que pagassem seus pecados e cumprissem com as indulgências. Isso era tudo enganação. Para De Grazia,

a ação não é apenas uma questão de pura energia física de nosso secretário e autor, nem o ativismo é apenas uma de suas máximas para o êxito na política e no amor. Por trás da insistência de Niccolò sobre a ação política está Deus. Ele concede Sua graça quando é merecida – e é paga em moeda política. Para seres julgado virtuoso, digno de salvação, deves mostrar que preferes a ação política de elevadas intenções em vez de palavras, e preferes palavras que levem a tais ações ou que delas participem. Para Deus, a fé – “enquanto ficas ocioso ajoelhado” – não basta. Se crês que, enquanto te ajoelhas e murmuras preces, Deus irá lutar em teu lugar, estás enganado. [DE GRAZIA; 1993, p. 394]

Sua crença em Deus afasta-se da cultura laica, pregando que o homem está condicionado ao céu ou ao inferno dependendo de suas atitudes na terra, fazendo com que a população ficasse com medo e obedecesse a ordem eclesiástica, pagando suas indulgências sem questionar por quê.

Com relação à frase “os fins justificam os meios” segundo Ribeiro, esta máxima não foi Maquiavel quem escreveu. Ela foi o resultado mais sucinto de uma interpretação. Remete a vários significados. Para Sandra Bagno, a frase constitui um grave equívoco histórico, foi transmitida de geração em geração, foi posta a obra O Príncipe no *Index* e a máxima não constava.

A sentença “os fins justificam os meios” e também as análises bibliográficas levam a concluir que os fins determinam os meios, ou seja, conforme for seu objetivo você irá traçar planos de como atingí-los.

Sérgio Bath ao mesmo tempo em que parece exaltá-lo, afirmando que foi a desgraça de Maquiavel que lhe deu a grandeza; que ele tem muito respeito, admiração e curiosidade pelos feitos do filósofo, finalizando que Maquiavel foi um diplomata dedicado, um estadista infeliz; ele concluiu “acredito, portanto, que Maquiavel seja ‘maquiavélico’.”[1980; p. 12]. Após uma pesquisa em alguns dicionários, Bath, afirma também que “como se pode ver, não estamos muito longe das definições do dicionário”. [1980; p. 13]. Para Bath, o que popularizou o conceito vulgar de

“maquiavelismo” foi principalmente na parte que o filósofo citou que um príncipe que for sempre bom, se arruinará no meio de tantos que bons não são. Por isso um príncipe deve aprender a não usar [apenas] a bondade, praticando-a ou não quando necessário. Bath afirma que o “maquiavelismo” é entendido como “o uso de todos os meios eficazes para alcançar e manter o poder” [1980; p. 11]. Questiona “até que ponto a concepção vulgar do “maquiavelismo” encontra respaldo nas idéias do próprio Maquiavel?” E conclui que “embora a idéia de que o objetivo da manutenção do poder justifica os meios empregados para mantê-lo seja um dos conceitos mais claros de *O Príncipe*, por exemplo, encontramos aqui uma controvérsia.” [1980; p. 11]. A contradição colocada por Bath é de que existem teóricos que deixam as palavras de Maquiavel para construir “interpretações de sentido apologético”. [1980; p. 11]. Embora Bath conserve a idéia de “maquiavélico”, ele explana sua opinião:

não creio que se deva chamar Maquiavel de “inimigo da raça humana”, mas *não* estou convencido de que a definição vulgar de *maquiavelismo* seja desprezível, despida de fundamento. De fato, é o próprio Niccolò que nos fala sobre a necessidade de agir com o mal, quando necessário. Assim, o vulgo tem razão quando usa *maquiavélico* para qualificar a ação política livre de compromisso ético, orientada simplesmente pela busca do poder. [BATH, 1980; 12]

Por isso Bath aceita e considera Maquiavel, “maquiavélico”, mas não quer dizer que não reconheça sua grandiosidade política. É estranho, porém aceitável, uma vez que é difícil separar o “maquiavélico” do Maquiavel, onde alguns autores apenas explanam sobre seu pensamento, sem se posicionar.

Gramsci, sobre o maquiavelismo explica que:

(...) os grandes políticos – diz-se – começam maldizendo Maquiavel, declarando-se antimachiavélicos, exatamente para poderem aplicar as suas normas “santamente”. Não teria sido Maquiavel pouco maquiavélico, um daqueles que “conhecem o

jogo” e estultamente o ensinam, enquanto o maquiavelismo vulgar ensina a fazer o contrário [GRAMSCI, 1989; p. 10]?

O maquiavelismo seria então, segundo Gramsci, uma justificativa, uma desculpa para os homens se dizerem contrários a Maquiavel, difamando-o, como forma de camuflar a política deles. Logicamente que não seriam favoráveis, uma vez que estariam eles próprios se delatando, assim era melhor ser contra, para ficar explícito que eles desconhecem o que Maquiavel codificou no Príncipe, vendo-se livres de qualquer julgamento. Maquiavel teria ensinado de um jeito, e para isso foi enfático e realista, porém o vulgarismo interpretou o contrário.

Gramsci segue colocando um problema de qual foi o significado que Maquiavel teve no seu tempo e quais foram seus objetivos ao escrever seus livros, em especial *O Príncipe*. Para Gramsci,

o estilo de Maquiavel não é o de um tratadista sistemático como os tinha a Idade Média e o Humanismo, absolutamente; é estilo de homem de ação, de quem quer impulsionar a ação; é estilo de “manifesto” de partido (...). Costuma-se dizer que as normas de Maquiavel para a atividade política “são aplicadas, mas não são ditas”. [GRAMSCI, 1989; p. 10]

Gramsci e De Grazia concordam que tal foi este o objetivo de Maquiavel: impulsionar o agir. Suas teorias foram expostas como revolta a tudo que ele julgava e condenava. Foi enfático e suas idéias não eram nada que os homens grandes não conhecessem, talvez foram úteis ao povo que ora estava contente com o governo, ora sofria com as injustiças e opressões. Se parece que seu pensamento foi apenas explanado, sem ter agido, enganam-se muitos pois somente o fato de ele ter ‘revelado’ como via os homens e a política, foi um motivo para incentivar a quem estivesse descontente com o governo a reagir. Gramsci complementa:

o maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores, assim como a

política da filosofia da práxis; isto não deve mascarar o seu caráter essencialmente revolucionário” [GRAMSCI, 1989; p. 11 e 12].

Maquiavel foi revolucionário, segundo Gramsci. Talvez não no sentido que conhecemos de Revolução Francesa, Revolução Russa, tendo necessariamente que provocar a mudança, a transformação, mas no sentido de romper com as teorias antigas de sociedades e homens em harmonia, amando uns aos outros. Pode ter sido neste sentido que Gramsci enquadrou Maquiavel. Para ele, essa idéia do “maquiavélico” que há de pejorativa do filósofo, essa “forma polêmica é puro acidente literário” [GRAMSCI, 1989; p. 16].

Por fim o objetivo deste subcapítulo foi mostrar que a imagem pejorativa de Maquiavel existe, é bastante forte e prevalece nos dicionários. Também conclui-se que a maioria dos autores o considera afastado desse conceito, uma vez que o termo foi criado posteriormente, estando vinculado a uma leitura descontextualizada da obra.

O encanto de Maquiavel

Maquiavel encanta por expressar o que talvez muitos sentiam com relação à política, porém eram calados pelo medo de tornar público as artimanhas do homem. Ao mesmo tempo em que espanta muitos que vêem em seu pensamento alguém que acreditava em um único meio de se obter sucesso: através de atitudes ilícitas, mas como já visto anteriormente não foi bem assim. Trataremos agora de um assunto específico em Maquiavel. O seu discurso que nada tem de utópico e sonhador, muito tem de realista, e por isso o seu encanto.

Escorel (1980) separou os elementos fundamentais do pensamento político de Maquiavel: o *utilitarismo*, onde Maquiavel propõe no Príncipe escrever coisas úteis; o *empirismo*, procurar a verdade efetiva das coisas; o *antiutopismo*, critica aos que imaginavam repúblicas e principados que nunca foram vistos nem

conhecidos como realidade; o *realismo*, que vem a ser a diferença entre o modo como se vive e o modo como se deveria viver.

Escorel concluiu que o realismo analítico e indutivo de Maquiavel lançou as bases da ciência política moderna, afirmando que as observações de Maquiavel são bastante atuais, pois para ele a lei que regula as relações entre os estados é a luta, o choque de interesses, a ambição, onde cada estado deve estar preparado para se defender de seus vizinhos. É inútil isolar-se dos objetivos de engrandecimento e buscar a paz, pois mais cedo ou mais tarde estarás fadado a essa realidade do poder. Caso não se insira neste meio onde todos estão no jogo “estarás abdicando do próprio direito de existir” [1980; p. 24]

Conclui que reconhecer essas verdades é ser profundamente realista “pois a utopia estaria no caso em acreditar que poderemos seguir vivendo indefinidamente no fio da navalha do equilíbrio do terror” [1980; p. 28]. A utopia remete ao ilusionismo, ao estático, ao não acontecer. O realismo remete à ação. Segundo Bath, Maquiavel tem uma visão totalmente aversa a de antigos filósofos onde,

a busca da *verità effettuale della cosa* é que distingue Maquiavel nos leva a afastá-lo de Morus, Erasmo e tantos outros pensadores, imersos na tradição platônica. É uma visão da política que é mais histórica, prática e psicológica do que institucional [BATH, 1980; p. 11].

A visão de Maquiavel é voltada à prática, *práxis* política, onde o que vale é a experiência do que ele vivenciou e a partir daí obteve suas conclusões acerca desta ciência política. Conforme Escorel:

na sua obra inovadora, encontraremos um conhecimento minucioso e anatômico da natureza real da *práxis* política, concebida como uma técnica utilitária posta a serviço do ‘*homo politicus*’ e dos fins do Estado; mas este conhecimento prático deve ser complementado pela reflexão filosófica, sem a qual a

política ficará reduzida a uma estéril luta pelo poder, destituída de finalidade ética e de grandeza histórica [ESCOREL, 1980; p. 16].

Escorel firma-se bem nesta concepção que se tem sobre o realismo em Maquiavel, segue afirmando que “não há dúvida que o realismo de Maquiavel permanece como uma lição válida para a ciência política moderna.” [1980; p. 18], assim ressalta que “Maquiavel foi um precursor do enfoque moderno” [*idem*] visto que, antes dele os fatos reais, bem como a análise das causas e conseqüências não eram utilizadas no campo do pensamento político e das idéias visionárias existentes.

Considerações finais

Após a análise detalhada da obra *O Príncipe*; da polêmica que existe em torno do filósofo através das expressões “maquiavélico” e “maquiavelismo”; e da análise do discurso realista de Maquiavel, juntamente com as interpretações da máxima “os fins justificam os meios” pode-se chegar a algumas conclusões plausíveis. Foi visto que o contexto da obra foi propício ao tipo de escrita que Maquiavel se deteve. A Itália passava por momentos conturbados, na política reinava grande instabilidade, na Igreja o descrédito por parte da população era cada vez maior. Com o movimento renascentista, a ordem clerical passou a ser questionada por vários ângulos. Teóricos intelectuais passaram a estudar a terra e descobriram teorias diferentes das ditas pela Igreja. Mas a dificuldade para superar isso e mudar o sistema de governo era grande.

As ideias maquiavelianas eram fortemente convictas de que o Estado deveria estar separado dos dogmas da Igreja, juntamente com a ética que não poderia estar atrelada à política, e isto não significa a introdução do mal, mas sim que dificilmente encontrar-se-á ética nesse ambiente político de poder e tantas divergências de interesses e opiniões. Era necessário um príncipe novo que impusesse a sua honra, defendendo sua pátria e, para isso necessitava de uma boa base militar, hoje equivaleria a uma justiça

eficiente e uma polícia fortificada; seu método de análise era baseado na experiência histórica, ligado à ciência de seu período; fundou-se na prática política, no empirismo para construir um pensamento inovador para época, rompendo com políticas utópicas, idealistas. Maquiavel centralizou suas idéias num político forte o suficiente para governar sua Itália, esse príncipe deveria possuir as qualidades boas, visto não poder possuí-las deve viver da aparência delas [como o fazem nossos políticos]; necessariamente escolher ser temido, pois se amado for por todos perderá o respeito, a credibilidade e se contaminará entre a maioria não tão boa; deve acima de tudo um governante zelar pela segurança e pelo bem de sua nação, de seu povo, esse não quer ser oprimido, em troca de proteção será fiel ao seu líder.

Maquiavel colocou o livre arbítrio como o que nos move a caminhos bons e maus. Que nós, seres humanos estamos condicionados a regras, e elas são por vezes cruéis. Muito mostrou na obra alguns exemplos. Mas o que vale são as suas escolhas, combinadas com a *virtú* e a *fortuna*. À primeira, resumimos nas qualidades, a segunda na oportunidade que todos temos ao menos uma vez de lutar por um mundo melhor. Não sejamos tão sonhadores, pois a raça humana é cruel com ela mesma, todavia, nem por isso Maquiavel desistiu de brigar por sua amada, a Itália. Foi isso que o moveu a refletir sobre as maldades do mundo. Apesar das grandes decepções, o que valeu foi não desistir de tornar Florença um lugar forte e vigoroso para viver, de tornar a Itália um país respeitado e amado por todos os cidadãos. Para isso a nação necessitava de um príncipe novo, destacado por Maquiavel.

O pensamento político de Maquiavel é complexo e algumas vezes confuso para quem o lê atentamente; é envolto a um linguajar típico da renascença italiana, mas é como se não fizesse quase quinhentos anos que ele escreveu, tamanha semelhança e atualidade de suas ideologias no mundo contemporâneo. Isso prova felizmente ou infelizmente que os homens, embora tenham mudado seus costumes, modo de vestir, relacionar, evoluir tecnologicamente, ainda continuam os mesmos em essência do

período que originou o célebre *Príncipe* de Maquiavel. O fato de ele ter sido realista não significa que não sonhava com uma nação forte e unida, esplendorosa e feliz, pelo contrário ele se baseou na *verità effettuale della cosa* para buscar as respostas de suas inquietações. Ele optou por escrever o lado pérfido do ser humano, aquele lado que todos temos, manifestando-se mais em uns do que em outros, não deixando de crer num príncipe novo, a esperança de sua amada Itália.

Referências bibliográficas

BAGNO, Sandra. “*Maquiavélico*” versus “*Maquiaveliano*” na língua e nos dicionários monolíngües brasileiros. Itália; Universidade de Pádua. – artigo disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewPDFInterstitial/9278/9412 acesso: julho/2009

BATH, Sérgio, ESCOREL, Lauro; MOREIRA, Marcílio; FILHO, Alberto. *Maquiavel – um seminário na universidade de Brasília*. Brasília: Edunb, 1981.

BOBBIO, Norberto. *A teoria das Formas de Governo na história do pensamento político*. Brasília: Edunb, 1980. p. 73-84

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*, volume 2. Brasília: Edunb, 1992. p. 738.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Evelyne. *História das idéias Políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 37-40.

CHEVALLIER, Jean – Jacques. *As grandes obras políticas – de Maquiavel a nossos dias*. Rio de Janeiro: Agir, 1990. p. 17-48.

DE GRAZIA, Sebastian. *Maquiavel no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FOISNEAU, Luc. “*De Maquiavel a Hobbes: eficácia e soberania no pensamento político moderno*”. In: RENAUT, Alain (direção).

História da filosofia política 2 – Nascimento da modernidade. Lisboa – Portugal: Piaget, 1999. p. 169-197.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno.* 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989. p. 3-102.

LARRIVAILLE, Paul. *A vida cotidiana. A Itália no tempo de Maquiavel.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MANENT, Pierre. *História intelectual do liberalismo: dez lições.* Rio de Janeiro: Imago, 1990. p. 23-36.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe comentado por Napoleão Bonaparte.* São Paulo: Hemus, 1977.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe.* Porto Alegre: LPM, 2007.

RIBEIRO, Renato Janine. *Um pensador da ética.* – artigo disponível em:
<http://www.renatojanine.pro.br/FiloPol/pensador.html> acesso:
setembro/2006.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno.* São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 134-159; p. 201-210.

STRATHERN, Paul. *Maquiavel em 90 minutos.* 1ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

VICENTINO, Cláudio. *História Geral.* Scipione: São Paulo, 1997.

WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política.* 4ª edição. São Paulo: Ática, 1989. p. 13-50.

CULTURA E O DIÁLOGO CULTURAL EM PAUL RICOEUR: PARA ALÉM DA TOLERÂNCIA, A JUSTA MEMÓRIA

Roberto Roque Lauxen¹

Resumo: O trabalho se propõe explorar a abordagem de Paul Ricoeur ao tema da cultura fazendo uma recapitulação de textos de períodos cronológicos diferentes de seu percurso intelectual e trazendo à luz o panorama teórico a partir do qual o autor procurou pensar o tema da cultura. A tese principal que sustentamos é que em Paul Ricoeur, apesar da variável cronológica e da ampliação de sua rede conceitual numa fase intelectual mais madura, preserva uma mesma convicção de fundo, uma unidade de ritmo em sua abordagem ao tema da cultura. Tal convicção pode ser descrita nos termos seguintes: a necessidade do resgate crítico e criativo do núcleo valorativo que motiva o viver junto. Tal tese apresenta o seguinte desdobramento: a abertura a um processo de reinterpretação e acolhida a novas leituras da memória (através da tradução e uma economia da memória e do perdão) que congrega crítica e convicção – onde a história exerce o papel crítico decisivo. Uma aposta na constância das “migrações” e a presença do outro em nós (*chez nous*) e a utopia de modalidades heterogêneas de integração. Disto deriva uma identidade cultural frágil, conflitiva, mas comunicativa e intercultural.

Introdução

Paul Ricoeur escreveu muitos artigos e entrevistas circunstanciais face a seu engajamento seja no âmbito da comunidade confessional ou de sua intervenção em diferentes debates públicos em que exerceu, além de sua ampla atividade de docente na França e Estados Unidos, também a tarefa de educador político. Em tais intervenções públicas ele se mostra mais espontâneo e desembaraçado que em suas obras teóricas mais importantes, onde procura dar sua contribuição para a reflexão sobre diferentes temas sociais. É neste contexto que ele tratou da

¹ Doutorando UNISINOS / EPHE-Sorbonne. E-mail: rrlauxen@yahoo.com.br.

problemática da cultura e do diálogo cultural, em períodos diferentes de seu longo percurso intelectual.

Esta problemática remete inevitavelmente para suas obras teóricas mais elaboradas que, ele fez questão de repetir, são frutos de circunstâncias diferentes e de ligações descontínuas. Ainda que possamos concordar com esta auto-interpretação do autor, tornou-se tarefa de leitores e comentadores encontrar certos traços remarcáveis que apontam para uma unidade de ritmo de seu pensamento. É dentro desta perspectiva e em meio a fragmentos que nos aventuramos a identificá-la em relação ao tema da cultura e do diálogo cultural.

Para levarmos adiante esta reflexão, sem dúvida deveríamos percorrer suas obras teóricas mais importantes, que fundamentam muitos dos conceitos que operam implicitamente sobre o tema em questão e que poderiam nos fornecer as coordenadas transcendentais para pensá-lo. Isto porque, aparentemente e forçosamente, todos os grandes temas da filosofia de Paul Ricoeur convergem para o tema da cultura: o símbolo, a linguagem, a narrativa, a identidade, os valores, a responsabilidade, a memória, a história, o reconhecimento etc.

Nossa exposição, ao contrário, está organizada em torno de uma rede semântica limitada e orientada pelo próprio círculo de problemas que pudemos vislumbrar nos contextos apropriados em que Paul Ricoeur pode intervir na condução do tema da cultura e do diálogo cultural. Procuramos reunir estes esboços teóricos, de forma até certo ponto anacrônica e descontextualiza – uma vez que sua intervenção é fruto de circunstâncias e problemáticas diferentes –, numa certa unidade da rede semântica que vai se complementando a cada novo texto que é trazido para a discussão. Acompanhando este desenvolvimento teórico notamos, por um lado, certa progressão do desenvolvimento conceitual do autor e, por outro lado, um sentido de convergência em torno de sua intuição e convicção original que foi perseguida deste o início de

suas reflexões, vale dizer, o resgate do núcleo valorativo da cultura que motiva o viver junto (*vivre ensemble*).

No interior desta escolha seletiva e pontual, organizamos nosso trabalho sobre o tema cultura e do diálogo cultural, sob o eixo de três núcleos principais: a relação da cultura e da civilização universal, o problema da tolerância e o tema da justa memória.

Civilização universal e culturas nacionais

Gostaríamos de apresentar primeiramente uma breve análise de um texto célebre de Paul Ricoeur *Civilisation universelle et cultures nationales* de 1961. Este texto parte da constatação de que a humanidade ingressa numa civilização planetária e universal e seu progresso gigantesco representa para as culturas nacionais e seus valores um problema de *adaptação* e *sobrevivência*. Ricoeur nos alerta desde o início que sua reflexão “não procede de nenhum desprezo a respeito da civilização moderna universal” (p. 322), mas requer um enfrentamento de seu caráter paradoxal.

Embora o título não seja preciso, uma vez que a cultura não tem uma circunscrição territorial tal como a nação ou lugar de nascimento a que se vincula o termo “nacional”, este texto representa um marco de referência de toda a sequência de nossa exposição, uma vez que as intuições principais aí lançadas persistem ao largo de todo seu desenvolvimento teórico posterior ao tema da cultura. Primeiramente apresentaremos as teses principais do autor, em seguida faremos um balanço desta perspectiva.

A civilização universal

O que Paul Ricoeur chama de *civilização universal*, tem na técnica o seu fator decisivo, é ela que unifica a humanidade num sentido abstrato e racional. A ciência é uma conquista do espírito humano: “todo homem posto diante de uma prova geométrica ou experimental, desde que se tenha beneficiado do aprendizado

necessário, pode concluir da mesma maneira” (p. 323). Esta unidade abstrata arrasta todas as outras manifestações da civilização moderna em diferentes níveis: técnico, político, econômico e cultural. A técnica impulsionada pelo contragolpe do conhecimento científico é prometida a uma difusão universal e escapa ao enclausuramento cultural, “cedo ou tarde ela cria um situação irreversível para todos” (p. 323-324). Há de fato uma única técnica mundial. Do mesmo modo a *política*, à nível de direito e da administração, possui uma única estrutura discernível. A *economia*, apesar de finalidades divergentes, possui uma técnica econômica universal: a regulamentação dos mercados, os planos de previsão e decisão. Há uma *cultura* de consumo e de massa e uma uniformização dos modos de vida: habitação, transporte, vestuário, relações, bem-estar, informação etc.

Significado e ambiguidade da civilização universal

Ao perguntar-se pelo *significado* desta civilização universal, Ricoeur vislumbra sua ambiguidade. Por um lado, um progresso verdadeiro, no sentido de acumulação e melhoramento. A acumulação se refere ao “utensílio” tomado em sentido amplo, que inclui a ciência, a política, a economia, o gênero de vida, o lazer, etc. Este fenômeno de acumulação pode ser reconhecido em domínios bem diferentes da ciência, por exemplo, as experiências de fracasso político podem também ser acumuladas. A acumulação produz a “transformação dos meios em novos meios”; seu caráter irreversível contribui para a história humana: “nada é perdido, tudo se adiciona” (p. 327). Mas a simples acumulação não constitui um progresso, o desenvolvimento deve representar uma melhora, e esta melhora que pode ser verificada em muitos aspectos: a tomada de consciência de fazer parte de uma única humanidade; o acesso das massas a um bem-estar elementar; “a certos valores de dignidade e de autonomia” (p. 328); o acesso a uma cultura de consumo e uma cultura elementar que beneficia a todos de algum modo.

Por outro lado, a civilização universal provoca uma sutil destruição do núcleo criador das culturas, de suas imagens e símbolos, uma vez que as nações abdicam de seu passado cultural para entrarem na civilização moderna, através da ciência, da técnica, da política, etc. A esta perda do núcleo criado se agrega um substituto não menos perverso que se vincula à civilização universal: a cultura de massa ou “civilização de pacotilha”: o mesmo mal filme, a mesma torção de linguagem pela propaganda, a mesma coca-cola, etc. O trunfo desta cultura de consumo e o consumo de bens culturais, representa para Ricoeur, “o grau zero da cultura de criação” (p. 331), daí o desafio: como se modernizar sem perder as fontes?

Modernizar sem perder as fontes

É a este desafio que Ricoeur procura responder na terceira parte de seu artigo, apresentando três questões: o que constitui o núcleo criador de uma cultura?; em que condições esta questão pode ser perseguida? como é possível um encontro das culturas diversas? Quanto à primeira questão, o núcleo ético-mítico da cultura são os valores próprios de um povo, “as atitudes concretas em face da vida” (p. 331). Enquanto o utensílio é o conjunto de todos os meios, os valores são o conjunto de todos os fins.

No fundo são as atitudes valorativas que decidem sobre o sentido do utensílio. O que Ricoeur denomina núcleo ético-mítico das culturas se revela diante da cobertura de “imagens e símbolos que constituem a representação de base de um povo” (p. 333). Ele retira esta noção da psicanálise: o núcleo ético-mítico é tal como “o sonho desperto de um grupo histórico” (p. 333), que tem um fundo inconsciente. É neste nível de imagens e símbolos inconscientes de uma cultura “que reside o enigma da diversidade humana. O fato estranho é que há culturas e não uma única humanidade” (p. 333). A humanidade é plural, tal como a diversidade das línguas, existem culturas apenas no plural, “o homem é outro que o homem” (p.

333), há uma não coesão primitiva, uma desorientação (*dépaysement*) original que pode ser ilustrada pelo mito de Babel.

Diferentemente do utensílio que se sedimenta, se acumula, a tradição cultural só permanece viva se ela se recria sem cessar. A humanidade desenvolve dois estilos para atravessar o tempo (temporalidade), pensa Ricoeur, o da civilização com base na acumulação e progresso e o da cultura que repousa na lei de fidelidade e criação: “uma cultura morre no momento que ela não mais se renova e se recria. [...] A criação escapa a toda previsão, a toda planificação, a toda decisão de um partido e de um estado” (p. 334).

A partir daí se põe a segunda questão: em que condições este poder criativo das culturas poderá continuar? Todas as culturas tradicionais subsistem à pressão da erosão provocada pela civilização universal nascida das ciências e das técnicas, “elas não têm todas a mesma capacidade de resistência nem o mesmo poder de absorção” (p. 335). É possível que nem toda a cultura seja compatível com a civilização mundial.

Mas segundo Ricoeur pode-se discernir uma condição *sina qua non*: “só poderá sobreviver e renascer uma cultura capaz de integrar a racionalidade científica” (p. 335). Isto significa, por um lado, que a tradição que simplesmente repete o passado e não se reinventa sem cessar se folcloriza; por outro lado, que a cultura deve saber conjugar a crítica e convicção – marca maior da própria civilização ocidental –, como diz, “só uma fé que integra a dessacralização da natureza e reporta o sagrado sobre o homem pode assumir a exploração técnica da natureza; só também uma fé que valoriza o tempo, a mudança, que coloca o homem em posição de mestre face ao mundo, à história, à sua vida, parece em estado de seguir e durar” (p. 335).

Diante deste dilema põe-se a terceira questão: como é possível um encontro de culturas diversas, melhor dito, um encontro pacífico? As reflexões anteriores parecem sugerir que as culturas são incomunicáveis. É certo que o homem é um estranho

para o homem, como vimos, mas também sempre um “semelhante”, o estranhamento nunca é absoluto. Dizer que fazemos parte da espécie humana é ainda um pensamento cego, é preciso ainda, pensa Ricoeur, elevar este sentimento “ao grau de uma aposta e de uma afirmação voluntária da identidade do homem” (p. 336). É com este pressuposto que o egiptólogo pode interpretar os hieróglifos: crer na possibilidade de que os signos humanos podem ser *traduzidos*, de que a tradução é possível até certo ponto; que o estrangeiro é um homem, e em virtude desta mesma humanidade, a comunicação é possível. O que se pode dizer em relação à linguagem pode-se dizer dos valores & imagens e símbolos culturais. Afirma Ricoeur: “ser homem é ser capaz de se transferir num outro centro de perspectiva” (p. 336).

Para Ricoeur só uma cultura fiel às suas origens e capaz de se auto-recriar no plano da arte, literatura, da filosofia, da espiritualidade, é capaz de se suportar e dar um sentido ao encontro com outras culturas. Ricoeur aplica a expressão de Spinoza para a interpretação das culturas, “quanto mais eu conheço coisas singulares, mais nós conhecemos Deus”, o que significa que quanto mais nos conhecemos nós mesmo, tanto mais estamos habilitados para compreender o outro; no plano cultural ao qual Ricoeur se vincula isto significa: quanto mais aprofundamos nossas raízes cristãs, hebraicas e gregas, mais estamos habilitados a compreender a diversidade cultural. Bem entendido significa que o conhecimento de sua própria identidade é o reconhecimento de quanto de outro existe em nós mesmos, de que somos mais outro que si mesmo.

A proximidade específica do gesto criador das diferentes culturas é suficiente para fazer frente ao ceticismo. O que está distante do problema do diálogo cultural é o sincretismo. Para Ricoeur este é um fenômeno decadente, porque não comporta nada de criador. Ao sincretismo, diz ele, é preciso opor a comunicação, porque “cada civilização desenvolve sua percepção do mundo no confronto com todas as outras” (p. 337).

Balanço crítico e atualidade

Não analisaremos aqui os elementos circunstanciais deste texto, apenas destacaremos o que ele oferece para avançar a reflexão posterior, chamando a atenção também para alguns elementos tópicos que foram desenvolvidos profusamente pelo autor em seu percurso intelectual. Primeiro o aspecto mais aparente, o reconhecimento quase inexorável da civilização técnica universal e da cultura ocidental nos deixa um pouco desconfortáveis. Nota-se que o núcleo civilizatório da técnica não é questionado a partir de uma crítica externa, mas se põe a questão de como as culturas poderão enfrentá-lo partindo desta evidência. De fato Ricoeur demonstra este fato sem uma alternativa romântica. Avalia o fato mesmo de a técnica fazer parte do horizonte universal da civilização e ter demonstrado sua efetividade e positividade em diferentes níveis. O caráter da civilização universal, não é algo passível de escolha é a “condição *sine qua non*”, e uma condição de sobrevivência das culturas. Então a questão decisiva recai sobre como incorporá-la sem perder as origens, mantendo o núcleo criador. Convém destacar que esta posição de Ricoeur encarna uma postura permanente de seu pensamento, seja a valorização da ciência, ou a capacidade de encarar a mudança como um fator decisivo.

Tal crítica interna se afasta de qualquer crítica em bloco, gnóstica, que concebe a terrenidade como um mal em conjunto. Introduce certo apaziguamento do caráter trágico e do horror do século XX que transformou a técnica em arma de destruição em massa. Ricoeur nos diz que inclusive a ameaça atômica nos tornou mais sensível à responsabilidade global. A civilização técnica e a ciência devem ser dialetizadas por valores e não simplesmente descartada, seja como ideologia, na sequência da Escola de Frankfurt, ou como fuga de nossa condição ontológica fundamental (Heidegger). A postura de diálogo com a ciência é um dos fatores dominantes da obra de Ricoeur e teve um grande futuro. A posição hermenêutica que passará a assumir nesta mesma época tem uma via aberta e uma necessidade interna de ampliar a compreensão do

homem através da mediação das ciências do homem. Para sermos mais precisos, a questão fundamental de sua obra pode ser sintetizada no gesto de articular dialeticamente explicação nomológica e compreensão de si.

Um segundo aspecto, é que não precisamos ir tão longe para perceber até onde Ricoeur levará a discussão sobre o núcleo ético-mítico da cultura. Ele mesmo foi extremamente vigilante sobre esta questão, sobretudo em sua fase hermenêutica que se inicia com a *La symbolique du mal*. Neste momento Ricoeur se engaja plenamente sobre o problema do símbolo e do mito e, a partir dele, ao problema da linguagem em geral. Em meio a este itinerário sobre o pensamento simbólico luta em diferentes frentes contra as perspectivas reducionistas, procurando salvaguardar uma visão mais plena da linguagem que inclua o mito, o símbolo, a metáfora, a narrativa, núcleo principal das culturas. Sua estratégia hermenêutica de resgate da linguagem plena tem o objetivo de dar uma compressão mais ampla do sujeito. É assim que Ricoeur procura articular hermenêutica e filosofia reflexiva, interpretar o símbolo para compreender melhor a si mesmo.

Um terceiro aspecto que está posto neste texto, de forma ainda embrionária, é a relação entre uma identidade cultural produto de uma civilização de uniformização e uma identidade criadora, do núcleo ético-mítico das culturas. Ricoeur de refere em *Soi-même comme un autre* a esta dupla noção de identidade *idem* e *ipse* que ele também transfere para o plano coletivo. Como vimos, ele concebe a humanidade sob dois estilos de atravessar o tempo: o da civilização com base na acumulação e progresso e o da cultura que repousa na lei de fidelidade e criação. A função criadora das culturas, destacada por Ricoeur, se vincula, como veremos, à sua noção de identidade narrativa, que é a identidade dinâmica (*ipse*), que não é definida pelo idêntico (*idem*), mas pelo movimento e a criação. Também está claro a tese fundamental de *Soi-même comme un autre* neste artigo: a necessidade de freqüentar o outro e quanto de “outro” em si mesmo para revelar nossa identidade.

Gostaria de ressaltar um último aspecto que diz respeito diretamente ao problema do diálogo cultural, qual seja, o papel da *tradução*. Há uma espécie de “hospitalidade lingüística” na tradução, como diz Ricoeur noutro contexto (*Quel éthos nouveau pour l’Europe?*, 1992, p. 109). Tal gesto nos permite habitar o outro e transferir-se de uma cultura para outra, por isso pode-se falar de um *ethos* da tradução. Num dos seus últimos textos publicado no Jornal *Le Monde* de 2004, Ricoeur menciona o papel da tradução como uma forma de réplica ao problema da pluralidade no sentido relativista. A cultura se diz no plural tal como as línguas; a possibilidade da tradução desta pluralidade não pactua com o relativismo. A postura de Ricoeur se volta para o diálogo e a comunicação, ou seja, para uma posição intercultural. Esta aplicação do modelo da tradução ao plano da cultura já estava dado no texto de 1961.

Após este breve balanço, ao nosso modo de ver duas outras questões atrairão a atenção de Ricoeur sobre a problemática da cultura e o diálogo cultural: o problema da tolerância e da justa memória, que trataremos a seguir.

O diálogo das culturas sob o signo da tolerância e do intolerável

Ricoeur constata em *Le dialogue des cultures – La confrontation des héritages culturels* de 1997 que a virtude da tolerância, virtude individual e coletiva, foi uma grande conquista da sociedade moderna, a qual a humanidade pagou um preço bem caro. A vitória sobre a intolerância é a vitória sobre um princípio forte da natureza humana: a de exercer o poder sobre o outro, de impor aos outros suas próprias convicções. Mas se hoje, na sociedade democrática e institucional, podemos falar de “usura da tolerância”, pensa Ricoeur, é porque é preciso avançar para além deste conceito (p. 97-98).

A intolerância é definida pelo “poder sobre”, ela é justificada pelos que a exercem, através da legitimidade presumida de sua crença e convicção, a presunção da verdade total, resultado

da desaprovação das crenças e convicções opostas ou diferentes. A intolerância é igual (=) a desaprovação mais (+) o poder de impedir.

A Europa das guerras de religião constituiu um grande campo para as experiências históricas de tolerância. Destas experiências Ricoeur reconhece cinco níveis. O primeiro nível da tolerância pode ser resumido na seguinte fórmula: *aquilo que não tenho poder para impedir (contra minha vontade) devo tolerar*. Há a desaprovação, mas a impossibilidade de impedir, faz com que um “terceiro” me force a coabitar, uma coabitação forçada (p. 99). A *Paix de Westphalie* ou o *Edito de Nantes* são exemplos deste nível de tolerância.

O segundo nível, eu *desaprovo sua maneira de viver, mas me esforço para compreendê-la sem aderir a ela*. Há aqui uma *ruptura* da convicção entre, de um lado, a adesão forte e, de outro, “o esforço da imaginação e da simpatia para juntar-se ao outro onde ele está, mas onde eu não posso e não quero ir” (p. 99). Esta postura é marcada historicamente por personagens como Érasmo, Melanchthon e Leibniz; no espaço religioso pelo primeiro ecumenismo, mas que desenhou o destino trágico da Europa, dirigida pelo entrelaçamento de heranças heterogêneas, Greco-romana, judeu-cristã na relação entre crítica e convicção.

Este estágio é insustentável se não passamos para o seguinte e decisivo: *desaprovo sua maneira de viver, mas respeito sua liberdade de viver a sua vontade, porque reconheço o direito de possas manifestar publicamente esta liberdade*. “Não falamos ainda de *verdade partilhada, mas de direito reconhecido*. Pode-se dizer ‘o direito ao erro’, cuja fórmula mais elevada será o direito de abjurar sua religião” (p. 100, grifo nosso). Historicamente esta posição foi sustentada na época do Iluminismo. A partir desta possibilidade de abjuração se formam as liberdades de opinião, de expressão, de associação, de publicação, de manifestação, culminando na mais alta das liberdades, a liberdade positiva, o

direito igual de participar ativamente na constituição do poder político, independente das crenças em jogo (p. 100).

A possibilidade de ultrapassar este modelo da tolerância está ligado ao que Ricoeur descreve como o quarto momento da tolerância: “*não aprovo nem desaprovo as razões pelas quais você vive de modo diferente do meu*, mas pode ser que essas razões exprimam uma relação ao bem e ao verdadeiro que me escapam em virtude da finitude da compreensão humana” (p. 100, grifo nosso). Neste momento se dá a deslegitimação da desaprovação, o desarmamento do poder sobre o outro, o desmantelamento da convicção. O que era uma *ruptura* da convicção (segundo momento) torna-se aqui uma ruptura da verdade, porque a convicção implica um “ter por verdadeiro”, a presunção da verdade. Neste estágio estamos “além do direito ao erro”, presume-se que o outro possa ter uma parcela da verdade, “você toca um lado da verdade que não é a minha, mas que como a minha, está na verdade”, ou seja, “há a verdade fora de minhas convicções”. Aqui justiça e verdade, que estavam separadas no estágio anterior, se juntam, “mas ao preço da implosão da idéia de verdade”. (p. 101)

No quinto nível, nos diz Ricoeur, “tudo pode mudar da tolerância para a indiferença” (p. 101), “onde o reconhecimento das diferenças torna-se indiferença” (p. 102). Essa passagem parece caracterizar as sociedades onde vivemos. Mas à usura da tolerância, do “eu compreendo tudo” se junta a clausula restritiva do “não causar danos”, do intolerável. Não causar danos ao outro é o retentor do intolerável. Ricoeur contesta o modo como lidamos com o intolerável em nossa sociedade, como uma simples “paixão reativa”, no plano da indignação pontual. Afirma que é preciso ir além deste ponto de viragem: sabemos reconhecer o mal, mas não sabemos qual bem é o seu contrário. Para Ricoeur “esse retentor colocado à indiferença não pode suscitar uma política mínima de impedir o dano” (p. 102). Estamos ainda no plano negativo, as respostas que a sociedade moderna dá ao intolerável e todas as formas de mal, são paliativas, ela procura atacá-los com a segurança e a obsessão com a saúde, ou seja, a preservação do

corpo biológico, num sentido do político que faz lembrar Hobbes: o estado com o dever de preservar a vida daqueles que de outra forma entrariam em luta mortal.

A esta visão negativa do político, Ricoeur quer opor um sentido mais positivo, dar uma resposta ética ao político, contrapor um bem: em nome de quê denunciamos o intolerável, sobre qual base ética podemos pensar a seguridade e a saúde? Um exemplo desta perspectiva Ricoeur encontra em Hans Jonas e sua idéia da responsabilidade frágil, responsabilidade tal com se cuidássemos de algo frágil, tal como a infância ou o Estado, em que seu crescimento está sempre em perigo.

Ricoeur nos fala de “refundação” e “cofundação”. Os antigos adversários das guerras de religião afirmavam que era preciso tolerar mesmo desaprovando, ou seja, mantinham uma relação de cofundação, suas *convicções*. Hoje somos confrontados pelo niilismo em relação à obrigação de se associar numa relação de cofundação. Esta “cofundação” é para Ricoeur, repensar o complexo das heranças que nos constitui, aquilo que ele denominou as “promessas não cumpridas” dos empreendimentos culturais e espirituais do passado, “as forças esquecidas de nossa cultura” (p. 104).

Este projeto está em oposição à democracia que se sustenta no vazio de fundação. O intolerável funciona como um despertador numa concepção consensual conflitual de nosso futuro: “admitir que o consenso repousa sobre o reconhecimento das linhas de fratura mas assumidas em comum”: as heranças cruzadas e as promessas não cumpridas (p. 104-105). Além da ausência da interdição que é o nó da idéia de tolerância, Ricoeur segue Rawls no que este denomina a “aceitação dos desacordos razoáveis”, aceitar que há algo irreduzível nas diferentes convicções e que “não se pode purgar todos os conflitos, todas as diferenças. O projeto de uma reconciliação de todos com todos é um projeto finalmente violento. Entre os desacordos alguns são não negociáveis”, por exemplo, a respeito do Islã. “É necessário distinguir entre aqueles com que

podemos discutir e aqueles com quem não podemos discutir” (p. 105), porque não querem discutir.

Notamos neste texto de Ricoeur um retorno à tese fundamental do texto de 1961: a necessidade de uma retomada do núcleo ético-mítico da cultura, ou seja, dos valores e convicções que se partilha numa comunidade como forma de superação da indiferença cultural e, podemos dizer, do relativismo multicultural. Esta convicção não dispensa a crítica e a aceitação dos desacordos, mas isto já supõe que houve um diálogo anterior; o desacordo demonstra que nem tudo é negociável. Um aspecto novo é agregado ao texto de 1961, a refundação de nosso elo cultural através das “promessas não cumpridas”. Esta alternativa se constitui no interior de um trabalho de justa memória que trataremos a seguir.

O diálogo das culturas e a justa memória

O tema da memória a partir do qual seguiremos nossa reflexão sobre a cultura tem uma relação direta com o tema na cultura na medida em que ela é o suporte vivo da transmissão, conservação e transformação das heranças. Se na segunda parte esta herança cultural se via ameaçada pela civilização universal, na quarta parte se verificou exatamente o risco do pluralismo radical que tolera tudo. A prova do intolerável colocou em alerta a tolerância sem limites e a indiferença cultural. A alternativa de Ricoeur ao intolerável e o mal se constituía na contramão de uma política negativa de proteção da sociedade (segurança, saúde), e na direção de uma atitude mais positiva que nos propunha pensar como refundar os valores ou laços culturais adormecidos, “as promessas não cumpridas” e retomada das convicções, ou seja, o núcleo ético-mítico da cultura.

A questão que segue não pretende inaugurar uma nova via em relação aos temas anteriores, apenas aprofundará o problema que foi tocado brevemente ao final do artigo que acabamos de comentar e que, podemos dizer, veio se arrastando deste o texto de

1961, qual seja, o resgate das heranças transmitidas. Ricoeur enfrenta este problema, numa fase mais madura de seu pensamento, com novos recursos conceituais que giram em torno das noções de identidade narrativa, da memória e do perdão, que ele aplica ao fenômeno da cultura e do diálogo cultural.

O conceito central de identidade narrativa, ao mesmo tempo individual e coletiva, tem um lugar de destaque nos últimos trabalhos de Ricoeur. Ele congrega diferentes campos e foi assimilado pelo autor à interpretação do fenômeno cultural. A questão da preservação no núcleo-ético mítico das culturas é a preservação de uma identidade cultural. Porém a novidade do conceito de identidade narrativa é que ele incorpora a dinamicidade no interior da identidade em virtude de sua estrutura temporal, própria da narração; assim, esta identidade é constituída pela referência à memória e à história. A identidade cultural, tal como a identidade pessoal, constituídas pelas narrativas, reafirmam ou reinventam o que somos, o que são os outros e o terceiro que não é um nem outro.

Ricoeur no artigo *Quel éthos nouveau pour l'Europe?* de 1992 se coloca diante de um profundo questionamento sobre o problema do diálogo entre as culturas e como podemos pensar um novo *ethos* cultural. O termo “Europa” enunciado no título remete a um contexto preciso que não tocaremos aqui. Interessa-nos aqui o termo *ethos* e os recursos de sua nova rede conceitual aplicados na sua interpretação. Ricoeur apresenta três modelos para pensar a relação das culturas e do diálogo cultural: o modelo da tradução, já evocado mais a acima, o modelo da troca ou cruzamento de memórias que remete ao problema da identidade narrativa no confronto com as heranças e a possibilidade de “recontar de outro modo”. Por fim, o modelo do perdão, que de fato tem um aspecto inovador e que assumiu um papel decisivo em suas últimas obras, sem paralelo com o texto de 1961.

O modelo da tradução

O modelo da tradução, que apresentaremos com extrema brevidade, supõe um tradutor bilíngüe como mediador, em seguida, tende a encontrar a melhor adequação entre os recursos próprios da língua de acolhida e da língua de origem, elevando o gênio da própria língua ao nível da língua estrangeira, no sentido de habitar o outro.

Este gesto pode ser transferido de cultura para cultura, então, “se pode falar num *ethos* da tradução cujo objetivo será de repetir no plano cultural e espiritual o gesto de hospitalidade linguística” (p. 109).

O modelo do cruzamento de memória e a narração

Este modelo está encadeado com o precedente: traduzir uma cultura estranha na sua própria significa se transferir previamente para as categorias éticas e espirituais do outro. Ora é a diferença de memória que se estrutura no plano dos costumes, regras, normas, crenças, convicções e que fazem a identidade de uma cultura que apela para uma transferência e hospitalidade. Mas esta transferência é uma transferência em simpatia e imaginação.

Falar de memória não é só evocar uma faculdade psicológica que conserva os traços do passado, é destacar a função narrativa que “se exerce no plano público da linguagem” (p. 109). É através das narrativas sobre nós mesmos e os outros que nós configuramos nossa temporalidade no plano individual e coletivo. Há dois fenômenos a serem destacados quanto a este modelo de mudança de memória. O primeiro é a identidade narrativa dos personagens da narração, que recebe sua temporalidade da história e que, podemos dizer, são também postos em intriga, do mesmo modo que a história narrada. Este fenômeno é cheio de consequências: a identidade narrativa não é a de uma substância imutável, mas “a identidade móvel saída da combinação entre a concordância da história, [...] e a discordância imposta pelas

vicissitudes encontradas” (p. 110). A identidade narrativa participa da mobilidade da narração, ao mesmo tempo que as histórias podem ser recontadas de outro modo tendo em vista outras vicissitudes, ou seja, é sempre possível contar várias histórias sobre o mesmo acontecimento.

O segundo fenômeno se refere ao emaranhado de histórias a que se encontra nossa identidade. Cada um recebe certa identidade narrativa das histórias que lhe são contadas ou que ele conta sobre si mesmo. Esta identidade se mistura à dos outros, de modo a engendrar histórias de segundo grau que resulta da interseção destas múltiplas histórias, assim “minha própria história de vida é o seguimento de vossa história de vida” (p. 110).

Da junção destes dois fenômenos resulta o modelo da mudança de memória. A narrativa que contamos sobre nós e que os outros contam de nós, e o encadeamento com outras narrativas numa história de segundo grau surgida da intercessão das histórias múltiplas, nos habitua a frequentar o relato do outro e nos habilita a transformar nossos próprios relatos. Daí surge o modelo de mudança de memória que vem completar o modelo da tradução, cujo alcance ético é fácil entrever. Nos diz Ricoeur, “o trabalho da tradução com sua arte de transferência e a ética da hospitalidade linguística, exige um passo suplementar, consistindo em assumir, em imaginação e simpatia, a história do outro” (p. 110).

Nós nos identificamos com os personagens da ficção através da leitura, que contribuem para a refiguração e remodelação de nosso próprio passado e o dos outros. Mas um engajamento mais profundo é necessário para passar do plano da ficção para a realidade histórica, porque não há como reviver os eventos dos outros na intropatia, muito embora não podemos sair do plano narrativo em que a mudança de memória se oferece para ser compreendida, a partir de onde surge um novo *ethos* da releitura do passado, do cruzamento de memórias e seu reconhecimento.

Do mesmo modo que a identidade narrativa pessoal, a identidade de um grupo, cultura, povo, nação, não é de substância

imutável, mas a de uma história narrada. Observa Ricoeur que estamos longe de perceber esta dimensão narrativa de nossa identidade coletiva, ou seja, ainda mantemos “uma concepção fixa, arrogante da identidade cultural” e é justamente isso que nos impede de perceber “a possibilidade de revisar toda a história transmitida e abranger as muitas histórias sobre o mesmo passado” (p. 111). Nos diz Ricoeur, “o que impede as culturas de se deixar recontar de outro modo é o papel exercido sobre a memória coletiva por isso que chamamos os eventos fundadores, cuja comemoração e celebração repetidas tendem a fixar a história de cada grupo cultural em uma identidade não somente imutável, mas voluntariamente e sistematicamente incomunicável” (p. 111).

Não se quer o abandono das referências histórias importantes, mas um esforço de leitura plural. “*Recontar de outro modo* não é contrário a uma certa piedade histórica, na medida onde a riqueza inesgotável do evento é honrado pela verdade das narrações que dela são feitas, e pela competição que essa verdade suscita” (p. 111, grifos do autor). É esta mesma capacidade de recontar de outro modo os eventos fundadores da própria história cultural, que é a pedra de toque, nos diz Ricoeur, para “a capacidade de partilhar simbolicamente e respeitosamente a comemoração dos eventos fundadores das outras culturas nacionais bem como de suas minorias étnicas ou de suas confissões religiosas minoritárias” (p. 111). Neste sentido a mudança de memória não trata apenas de entrecruzar memórias de eventos fundadores de uma ou outra cultura, mas ajuda a liberar uma renovação de memórias cativas nas tradições embalsamadas.

Ricoeur reservou o termo tradição para o fim deste percurso porque para ele é necessário passar pelas exigências éticas da tradução, o que ele chamou de “hospitalidade linguística” e pela mudança de memória, que significa uma espécie de hospitalidade narrativa, para abordar o fenômeno da tradição em seu aspecto dialético. A tradição é o lado de dívida com o passado, nos recorda que ninguém começa a partir do nada. Ela só permanece viva quando continua adotada num processo ininterrupto de

reinterpretação, ou seja, se ela permanece o contrário dialético da inovação. O traço importante da revisão das tradições transmitidas consiste no discernimento das promessas não mantidas do passado, como nos diz Ricoeur, “o futuro não cumprido do passado constitui talvez a parte mais rica de uma tradição” (p. 112) e o benefício maior que se pode esperar do cruzamento de memórias e das mudanças de narrações. É necessário submeter os eventos fundadores a uma leitura crítica para liberar esta carga de esperança que o curso posterior da história traiu. Nos diz Ricoeur “o passado é um cemitério de promessas não cumpridas, que se trata de ressuscitar ao modo dos ossos do vale de Josapha na profecia de Ezequiel” (p. 112).

O modelo do perdão

O perdão está ligado ao que foi dito anteriormente de dois modos: de um lado ele é uma forma específica de revisão do passado e, através dele, da identidade narrativa; de outro lado, o perdão é uma forma específica da revisão da mutualidade do passado, não mais solitária e introspectiva, cuja liberação das promessas não cumpridas é o efeito mais precioso.

Este terceiro modelo é um fenômeno complementar e contrário aos eventos fundadores que uma comunidade histórica glorifica, a saber, as “feridas” infligidas pelo terror da história. Relaciona-se ao problema do sofrimento e não dos feitos, e isso de dois modos: transforma em vítimas os agentes da história e considera o sofrimento infligido aos outros. Neste sentido inverte-se a ordem de prioridade, não se trata de “rearranjar o próprio, mas de partir do sofrimento do outro e imaginar o sofrimento do outro” (p. 113).

Ricoeur tem consciência de que a história da Europa é uma história de horrores que foi conduzida pelo “recurso perverso da identidade narrativa” (p. 113), sem os corretivos enunciados mais acima: revisão das próprias narrações, encadeamento com as narrativas dos outros. A estes corretivos ele quer acrescentar mais

um: “compreender o sofrimento do outro no passado e no presente” (p. 113).

Assim ao recurso do modelo de mudança de memória se acrescenta a memória do sofrimento infligido e sofrido. Este modelo exige mais que a imaginação e a simpatia, “ela tem qualquer coisa a ver com o perdão, na medida em que o perdão consiste em ‘quebrar a dívida’” (p. 114).

O perdão, reconhece Ricoeur, excede a ordem da categoria política. Ele pertence à ordem da caridade que ultrapassa o plano moral. Pertence a uma economia do dom, cuja lógica é a da superabundância, que excede a lógica da reciprocidade na qual opera o reconhecimento, pressuposto no modelo da tradução e de cruzamento de narrações. Para Ricoeur este nível da economia do dom se apresenta em diferentes instâncias: a redução da pena e a prescrição na justiça penal, as expressões caritativas de solidariedade na esfera social. O perdão “pertence a uma ‘poética da moral’ no seu duplo sentido: a criatividade no plano da dinâmica do agir; o canto e o hino no plano da expressão verbal” (p. 114). A potência poética do perdão consiste em “quebrar a lei de irreversibilidade do tempo, mudando, senão o passado enquanto herança do que nos foi legado, ao menos sua significação para os homens do presente” (p. 114). Ele realiza isso diminuindo o peso da culpabilidade que paralisa a relação dos homens com o passado, mas não remove a dívida, na medida em que permanecemos os herdeiros do passado, apenas ameniza a dor da dívida.

Para se engajar nesta via do perdão é preciso ter um pouco de prudência e se livrar de duas armadilhas. A primeira é não confundir perdoar e esquecer, porque só se pode perdoar exatamente o que não se pode esquecer. A segunda armadilha é tomar o perdão por seu lado fácil, pois não há perdão fácil, o perdão exige longa paciência e está exposto à recusa, porque há vítimas de crimes imprescritíveis e, portanto, há o imperdoável. Observa Ricoeur que a história recente nos mostra certo curto-circuito entre o poético e político na utilização do modelo do

perdão: Willy Brand ajoelhado em Varsóvia, o perdão demandado pelas autoridades alemãs e a reparação concedida aos sobreviventes da solução final. A viagem de Sadate a Jerusalém. Mas se a caridade excede a justiça devemos ter o cuidado para não substituí-la (p. 115).

A crise da consciência histórica e a terapêutica da memória de futuro

Na abordagem anterior a memória foi evocada sobre o eixo da constituição narrativa da identidade. A percepção estática da identidade do passado, muitas vezes sob o “recurso perverso da identidade narrativa” (p. 113), impossibilita que as culturas se recontem de outro modo, criando um círculo repetitivo de seus eventos fundadores e suas comemorações, que fixam a história de um grupo numa identidade imutável. A concepção narrativa da identidade porta em si mesma um modelo de mudança de memória que joga a percepção de si mesmo e do outro nas variações imaginativas. Além disso, o modelo do perdão é um dos recursos que nos permite uma saída do ciclo das memórias feridas. Gostaríamos na sequência de dar continuidade a esta reconstrução crítica das identidades culturais a partir de um novo horizonte conceitual.

Ricoeur em *La crise de la conscience historique et l'Europe* de 1998 nos fala de uma terapêutica da memória que nos permite sair do círculo patológico de nossas memórias coletivas. Neste contexto se apropria dos conceitos de Koselleck de horizonte de expectativa e espaço de experiência. Considera o grande desafio atual que se joga sobre a incerteza de nosso horizonte de expectativas diante da crise da idéia de progresso e de nossa consciência histórica, por isso, nos fala ainda de uma terapêutica do futuro.

O conceito de consciência histórica e de tempo histórico de Koselleck apresenta três traços principais: primeiro, a relação dialética entre “espaço de experiência” (conjunto das heranças do

passado) e “horizonte de expectativa” (as utopias que dão um conteúdo ao futuro), que assegura a dinâmica da consciência histórica (p. 29). Segundo, as trocas entre aqueles conceitos se produzem no *presente vivo* de uma cultura, ele é rico do passado recente e do futuro iminente, que “comporta a forma ativa e prática disso que se pode chamar iniciativa entendida como capacidade de intervir no curso das coisas” (p. 29). Terceiro, o “sentimento de uma orientação na passagem do tempo” que recebe seu impulso do horizonte de expectativa afetando o espaço de experiência, seja para enriquecê-lo ou empobrecê-lo, que confere à experiência do presente o grau de sentido, um valor qualitativo, irredutível ao valor cronológico (p. 29-30).

Crise da consciência histórica

Ricoeur considera que o tecido resultante das várias tradições culturais que se entrecruzaram é extremamente frágil. A consciência histórica européia, por exemplo, é a única que conjugou de modo constante convicção e crítica, sobretudo por meio do cristianismo que interiorizou a crítica e autocrítica através do embate racionalista com seu adversário, neste sentido “a crise não é um acidente contingente, ainda menos uma doença moderna, ela é constitutiva da consciência européia” (p. 30). A heterogeneidade das tradições fundadoras e a discordância entre convicção e crítica é que define esta “fragilidade”. Esta fragilidade da tradição pode conduzir à patologia que se apresenta como crise de memória e de tradição no plano do *espaço de experiência*. A tradição tornase assim um depósito sedimentado e petrificado que uns exaltam e outros tratam de enterrar, ou seja, a falta de memória de um lado e excesso de memória de outro. Há também uma crise de projeção para o futuro, quando o *horizonte de expectativa* se esvazia de objetivo. Ricoeur observa que se assiste hoje a uma “privatização dos desejos e dos projetos, a um culto do consumismo míope; na origem deste movimento em queda facilmente discernimos um desengajamento em relação a toda responsabilidade cívica. Os indivíduos esquecem que a nação só

existe em virtude de um querer viver junto sustentado e ratificado por um contrato tácito passado entre os cidadãos de um mesmo povo e de uma mesma nação” (p. 31).

Essa patologia do elo social torna visível sua extrema fragilidade. Vivemos um momento pós-moderno de nossa consciência histórica precisamente porque perdemos a noção de progresso, que conduz passo a passo a aumentar o sentimento do aleatório, de um destino avassalador, isto quando não conduz a cedermos à idéia de caos, de diferença, de errância (p. 31).

A terapêutica da memória coletiva e a memória viva

É diante deste panorama que Ricoeur articula uma espécie de terapia da memória coletiva e uma terapia aplicada ao futuro, seguindo a dialética entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. Apresenta uma distinção dos níveis da memória coletiva a partir da qual procura discernir uma terapêutica ou confrontação crítica desta memória coletiva em função da possibilidade de reconstrução da consciência histórica.

A memória coletiva se funda em grande parte sobre narrações aceitas pela maioria de um povo a respeito de eventos fundadores. Por portar uma estrutura essencialmente narrativa, uma terapia desta memória coletiva consiste em reconhecer que “é sempre possível contar os eventos de outra forma” (p. 32). A confrontação entre memória e história é o teste crítico da memória coletiva. Tal crítica tem como consequência a colocação à prova de nossa memória-hábito, tal como Freud falava da memória-repetição, que nos impede de tomar consciência da representação infantil do passado e que resiste à crítica. Assim, precisamos realizar uma “terapêutica” da memória “que enferma os povos no ressentimento e no ódio” (p. 32). Outra memória é a que Bergson denomina memória-recordação e Freud rememoração que, ao contrário da memória-repetição, é ativa, discriminante, interrogativa e meditante, é a memória-crítica. Ricoeur considera que certos povos sofrem ou de excesso de memória ou de falta de

memória: ou o deleite mórbido do passado, ou a fuga em virtude da má consciência. Este tipo de consciência histórica reporta-se à memória-repetição, “sofrem do déficit de memória crítica, [...] não aceitam a prova da história documental com a fase necessária da distanciação e objetivação” (p. 32).

Mas Ricoeur leva adiante ainda esta espécie de “terapia” aplicada à memória coletiva, num movimento da reflexão para a ação. A estrutura narrativa da memória, seja ela pessoal ou coletiva, se constitui a partir dos relatos que outros fazem de nos mesmos, neste sentido somos personagens dos relatos que outros narram: “as narrativas de glória se juntam às narrativas de humilhação de nossos vizinhos e adversários passados ou presentes e isso reciprocamente” (p. 32). Ricoeur pensa que este encadeamento da memória não pode ser tratado como um fenômeno passivo, um destino sofrido, é necessário realizar a passagem da memória-repetição à memóriarecordação através da memória crítica, dando um passo a mais para a realização de uma transformação ativa da memória, no sentido de se recontar de outro modo, como nos diz, “passar pela narrativa dos outros para nos compreender a nós mesmos, até mesmo outras grandes culturas que não fazem parte do tecido que formou as culturas fundadoras da Europa [...] aprender a habitar a memória de outros e a habitar suas narrativas”.

Há ainda a relação da memória com o esquecimento, do mesmo modo que há duas memórias, uma memória-repetição e uma memória-crítica, há duas sortes de esquecimento, aquele que se relaciona ao déficit de memória ativa, o esquecimento de escape, relapso, “que cultivado com precaução coloca um fim à vingança sem abolir a responsabilidade moral, solidária da culpabilidade sem fim” (p. 33). Este esquecimento é consequência da memória crítica. Mas há um esquecimento voluntário, “semelhante ao perdão, e que pertence à terapêutica da vingança” (p. 33).

Ricoeur ressalta ainda aqui o vínculo entre tradição e memória, tema já tratado mais acima. Tradição e memória “são

fenômenos solidários” (p. 33). Como vimos, embora a tradição tenha uma afinidade com a memória-repetição, a tradição não é apenas depósito morto. Em virtude de seu caráter de transmissão, a tradição deve ser entendida como uma realidade viva, mas ela só é viva se ela for constantemente reinterpretada. “À luz da crítica histórica, uma tradição se revela ser portadora de promessas não cumpridas, ou mesmo impedidas e reprimida por novos atores da história” (p. 34). Equivale a dizer que os homens do passado eram portadores de expectativas, de sonhos, de utopias que não foram satisfeitas, que importa liberar e incorporar a nossas próprias expectativas, precisa Ricoeur: “é necessário reabrir o passado, e liberar sua carga de futuro” (p. 34).

Terapêutica do futuro e o modelo da migração

Tradição e inovação são duas faces da consciência histórica. A sugestão da tradição como portadora das promessas não cumpridas é uma parte da terapia do futuro, ela oferece um conteúdo a nossa projeção futura. Porém para alimentar o elam de futuro não basta apenas olhar para o passado vivo. Somos convocados hoje, bem mais que outrora, a uma atitude diante do futuro que ameaça se dissociar: problema morais inéditos como do meio ambiente, a intervenção no patrimônio genético, a antecipação econômica que excedem nossa capacidade de integração.

Ricoeur acrescenta a estas duas noções de promessas não cumpridas liberadas do passado em nossa capacidade de projetar o futuro, a integração num mesmo horizonte de expectativa de modalidade heterogênea de integração. Para Ricoeur esta modalidade heterogênea de integração segue o modelo da migração: “integração progressiva de valores heterogêneos num mesmo espaço de acolhida enriquecida de invasões que ameaça sua coesão” (p. 34).

Em nosso modo de ver este modelo se relaciona diretamente com a necessidade de uma retomada do núcleo ético-mítico da

cultura, ou seja, dos valores e convicções que se partilha numa comunidade como forma de superação da indiferença cultural, como afirmávamos mais atrás. Esta terceira componente, “difícil de apreciar em seu justo valor” (p. 34), Ricoeur denomina de utopia em razão de sua distância em relação às medidas concretas para sua realização, embora “os povos não podem viver sem utopia do mesmo modo que os indivíduos sem sonhos” (p. 34). Ricoeur considera que mesmo o horizonte de expectativa tem uma relação com a utopia na medida em que a noção mesma de horizonte é jamais atingida. Tais utopias devem ser responsáveis pensa Ricoeur “tendo em conta o possível tanto quanto o desejável, que se compõe não apenas com as resistências deploráveis do real, mas com as vias praticáveis mantidas abertas pela experiência histórica” (p. 35).

Conclusão

O confronto entre civilização universal e culturas nacionais com a qual abrimos nossa exposição na segunda parte, apresentou três aspectos fundamentais que possibilitou-nos seguir a discussão em torno da cultura e do diálogo cultural: primeiramente, sem desprezar a civilização moderna universal, constatou-se que o seu progresso representou para as culturas nacionais e seus valores um problema de *adaptação* e *sobrevivência*; segundo, que esta civilização universal possui um significado ambíguo: um progresso verdadeiro, no sentido de acumulação e melhoramento aliado a uma sutil destruição do núcleo criador das culturas nacionais com o risco da substituição vazia por uma “civilização de pacotilha” que representa o grau zero da cultura de criação; terceiro, o desafio de modernizar sem perder as fontes: embora nem todas as culturas tenham a mesma capacidade de resistência, absorção e compatibilidade com a civilização mundial, cedo ou tarde tal assimilação se torna inevitável e até mesmo uma condição para a sua sobrevivência, por isso, diferente do utensílio que se acumula, a tradição cultural só permanece viva se ela se recria sem cessar. Em função desta capacidade de se reinterpretar criativamente,

mantendo-se fiel a seu núcleo ético-mítico, uma cultura pode comunicar e entrar em diálogo com outras culturas, porque a tradução ou a capacidade de se transferir para um outro centro de perspectiva é possível.

Após um balanço deste empreendimento na terceira parte, em que a herança cultural se via ameaçada pela civilização universal, na quarta parte se verificou o risco contrário do pluralismo radical que tolera tudo. A prova do intolerável colocou em alerta a tolerância sem limites e a indiferença cultural, ou seja, não se pode tolerar tudo. A solução que Ricoeur encontrava para o mal e o intolerável não era a atitude política negativa da proteção da sociedade, mas a retomada das convicções fundadoras das culturas, seu núcleo ético-mítico.

É assim que na quinta parte encontramos a via positiva desta retomada a partir do problema da identidade cultural que tem uma relação direta com as heranças transmitidas. Ricoeur lidou com este problema a partir do conceito central de identidade narrativa que faltava ao texto de 1961. A novidade do conceito de identidade narrativa é que ele incorpora a dinamicidade no interior da identidade em virtude de sua estrutura temporal, própria da narração, assim, ela é constituída pela referência à memória e à história. A identidade cultural, constituída pelas narrativas, reafirmam ou reinventam o que somos e o que são os outros; em função disso, a mudança de memória é possível e a possibilidade de se *recontar de outro modo*.

Vimos a espécie de inércia da identidade cultural através do recurso perverso da identidade narrativa, quando uma economia do cruzamento das memórias fica estagnado em seu eixo repetitivo dos eventos fundadores, impossibilitando que as culturas se recontem de outro modo. Embora a percepção narrativa da identidade cultural seja compatível com o modelo do cruzamento de memórias, o modelo do perdão, além de incluir a percepção da memória que forja nossa identidade como algo não apenas glorioso,

mas sofrível, é um dos recursos para uma saída do ciclo das memórias feridas.

Na sexta e última parte completamos este quadro através de uma terapêutica da memória que permitiu a Ricoeur sair do círculo patológico das memórias coletivas, mas que foi complementado com uma terapêutica do futuro em função da crise de ideais que se verifica em nossa época, através da privatização dos desejos e dos projetos, e da incerteza de nosso horizonte de expectativas face à crise da idéia de progresso e de nossa consciência histórica.

Em função da estrutura da memória que é essencialmente narrativa, uma terapia da memória consiste em reconhecer que é sempre possível contar os eventos de outra forma. A história é o teste crítico que põe à prova nossa memória-hábito, tal como Freud falava da memória-repetição que nos impede de tomar consciência de nossa representação infantil do passado. Os povos que mergulham no excesso ou na falta de memória sofrem do déficit de memória crítica, não aceitam a prova da história documental. Esta terapia da memória coletiva tem um movimento de reflexão e ação: a transformação ativa da memória procura *recordar de outro modo* não apenas ressaltando o caráter sofrido, mas aprendendo a habitar a memória dos outros para se recriar. A tradição embora se vincule à memória através da memóriarepetição, em virtude de seu caráter de transmissão, pode ser entendida também como realidade viva e como portadora de promessas não cumpridas. Assim ao se reabrir o passado observamos homens portadores de sonhos e utopias não realizadas, uma carga de futuro no passado.

Como tradição e inovação são duas faces do mesmo fenômeno da consciência histórica, a parti daí foi aberta a reflexão sobre a terapia do futuro, uma vez que parte de nosso horizonte de expectativas pode ser preenchida com estas promessas não cumpridas. Porém o elam de futuro não se alimenta apenas do passado vivo, nossas angústias e incertezas presentes que sugerem modalidades heterogênea de integração, tal como o modelo da “migração”. Ricoeur denominou de utopia esta capacidade de

projeção, com a condição que seja responsável, tendo em conta tanto o possível quanto o desejável.

Bibliografia

RICOEUR, Paul. “Civilisation universelle et cultures nationaux” (1961). In: *Histoire et Vérité*. Paris : Seuil, 1967, p. 322-338.

_____. “Tâches de l’éducateur politique” (1965). In : *Lectures 1 : Autour du politique*. Paris : Seuil, 1991, p. 241-257.

_____. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990.

_____. “Quel ethos nouveau pour l’Europe ?”. In : *Imaginer l’Europe. Le marche interieur europeen, tache culturelle et economique*, Paris : Cerf, 1992, p. 107- 116.

_____. “La crise de la conscience historique et l’Europe”. In : *Ética e o futuro da Democracia*. Lisboa: Colibri/S.P. F, 1998, p. 29-35.

_____. “Culture : du deuil à la traduction”. In : *Le monde*. 24 mai

A FILOSOFIA LATINOAMERICANA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO NISIANA

Graziela Rinaldi da Rosa¹

Resumo: O que a brasileira potiguar Nísia Floresta tem a nos dizer? Por que ainda não inserimos o pensamento nisiano em nossa Filosofia? Por que esse rosto latinoamericano, suas ideias e experiências são pouco conhecidas? Nesse trabalho iremos problematizar a exclusão de ideias latinoamericanas na história da Filosofia, na Filosofia da Educação e na Filosofia em sala de aula. Essa problematização será feita a partir das ideias de uma mulher, que nas primeiras décadas do século XIX escrevia no Brasil e no exterior sobre educação, culturas e direitos humanos. Uma mulher que publicou livros; fundou escolas e foi admirada por intelectuais de seu tempo, como Augusto Comte, por exemplo, mas essa não chegou a ser positivista, e sim uma mulher que produziu obras ainda pouco conhecidas. Seu pensamento era latinoamericano, pois problematizava o problema da escravidão, da precária educação, da falta de instrução para meninas, do potencial do Brasil para superar os problemas de seu tempo, e da condição de vida indígena e da situação da educação feminina. Nísia Floresta, pensar de não constar nos livros didáticos de Filosofia ou nas prateleiras de livros da história da filosofia é uma filósofa latinoamericana, que mesmo vivendo 28 anos na Europa nunca deixou de escrever sobre os problemas latinoamericanos.

Palavras chave: Filosofia, mulheres e ideias latinoamericanas.

Introdução

Zea (1994) fez uma crítica dizendo que a América Latina não faz mais que continuar convertendo as filosofias que surgem na Europa em instrumentos de sua preocupação política. Não cria uma metafísica, mas adapta as que foram criadas naquela cultura à sua realidade política e social e faz o que o europeu fez com elas, isto é,

¹ Doutoranda em Educação-PPG-Educação UNISINOS-RS; e-mail: grazirinaldi@bol.com.br.

as transforma em ideologias (p. 48). Reconheceu que os latinoamericanos cada vez mais conscientes da forma utilitária que a filosofia ocidental tomou, tratam agora de mostrar a relação que estas filosofias mantêm com sua realidade. Uma relação na qual a realidade se impõe à metafísica importada. Da inautenticidade original se passa à autenticidade da assimilação. Qual é a diferença entre a relação que a filosofia européia mantêm com a práxis latino-americana? Na cultura ocidental, diz o filósofo, “a filosofia se antecipa à ação, fundamenta-a, justifica-a. Na América Latina primeiro vem a ação, depois sua justificativa” (ZEA, p. 49), Zea (1994), diz

El tema de la posibilidad de una Cultura Americana, es un tema impuesto por nuestro tiempo, por la circunstancia histórica en que nos encontramos. Antes de ahora el hombre americano no se había hecho cuestión de tal tema porque no le preocupaba. Una Cultura Americana, una cultura propia del hombre americano era un tema intrascendente, América vivía cómodamente a la sombra de la Cultura Europea. Sin embargo, esta cultura se estremece en nuestros días, parece haber desaparecido en todo el Continente Europeo. El hombre americano que tan confiado había vivido se encuentra con que la cultura en la cual se apoyaba le falla, se encuentra con un futuro vacío; las ideas a las cuales había prestado su fe se transforman en artefactos inútiles, sin sentido, carentes de valor para los autores de las mismas (p. 49).

Ele já questionava em 1942: “¿existe un conjunto de ideas y temas a desarrollar propios de la circunstancia americana? O bien, ¿habrá que inventar estas ideas?”. Percebo que muitas das mulheres na filosofia, e aqui refiro-me as latino-americanas, pensam a partir de idéias e contextos latino-americanos²⁴. A filósofa mexicana

² Inclusive apresentei essa idéia no Seminário Internacional “Fazendo Gênero 7” A apresentação foi feita no Simpósio temático 56, intitulado Gênero, Feminismo e Cultura Popular, organizado por Edla Eggert. Meu texto teve o título “Filosofia no Feminino: Valorização de saberes femininos e populares” e está publicado nos anais do evento. Este evento contou com a presença de mais de duas mil

Graciela Hierro, por exemplo, afirma que “será sobre o todo da vida cotidiana, que nós, mulheres, poderemos dar origem a uma nova cultura e que é nas relações de trabalho, interpessoais, afetivos, onde se exercitam os valores femininos e a possibilidade de sua Universalização” (1990, p. 122). O que se pensa é em uma *nova cultura*, e ainda nas diferentes culturas existentes nas sociedades em que viveram, que as filósofas escreveram e escrevem muito (ROSA, 2006, s/p). Muitos teóricos e teóricas de países emergentes têm feito a crítica de que precisamos valorizar o que é nosso, inclusive ler mais nossas produções .

Existe quem identificou uma filosofia latino-americana e quem continuou lutando por ela. Por outro lado, há quem não acredite nessa filosofi, não aceitando as diferenças de culturas, gênero, classe social, condição social e política. E há aqueles que fazem de conta que essa discussão não existe, que essa preocupação não tem a ver com o seu trabalho acadêmico e, portanto, nunca abrem um livro de filósofos mexicanos, chilenos, argentinos e/ou brasileiros, por exemplo.

Mas a realidade, a de nossa filosofia, que ela existe, nos oferece outra coisa, uma ideologia empenhada em problemas mais urgentes, os problemas que nos propôs e propõe nossa relação de subordinação com o mundo ocidental. Problemas de desenvolvimento ou subdesenvolvimento, qualquer que seja a forma como os mesmos sejam enfocados. Problemas de antropologia filosófica ou de filosofia da história, enquanto tratamos de expressar nossa humanidade, uma humanidade colocada entre parênteses pela mesma filosofia na qual nos apoiamos para destacá-la. Problemas referentes à nossa situação como povos numa história na qual, de uma forma ou de outra, estamos como subordinados, nela participando, mas em outro nível, aqueles que sabemos, que nos corresponde como povos entre povos, como homens entre homens e já não mais como povos em vias de desenvolvimento, sub-desenvolvidos ou como

peças e foi realizado em Agosto de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina. O texto que me refiro consta nos anais do evento.

infra-humanos. Estamos, por isso, fora da órbita daquilo que deve considerar-se filosofia? (ZEA, 1994, p. 75).

A filosofia Latinoamericana tem como uma de suas principais preocupações a emancipação intelectual de nossos povos; a crítica contra a exploração que é feita em nosso território e com os corpos de nossos habitantes. Foi justamente isso que Nísia Floresta fez, desmistificou no exterior a maneira preconceituosa que os europeus se tratavam a nós, latinoamericanos. Se a filosofia deve, acima de tudo estar preocupada com a construção e o fortalecimento intelectual de um povo, que mesmo carente de bens materiais, que vive em meio a tanta desigualdade, fome, corrupção, desemprego e violência, pensa e têm criatividade para articular idéias em busca de um mundo melhor, precisamos reconhecer e valorizar o pensamento latinoamericano.

Que espécie de homens somos que não somos capazes de criar um sistema, que não somos capazes de dar origem a um filósofo que se assemelhe a um dos tantos que têm sido e são chaves da história da filosofia? Que espécie de homens somos? (ZEA, 1994, p. 19)

Há filósofos e filósofas que construíram e constroem em nosso país uma Filosofia. E mesmo que esta esteja ainda muito “carregada” do peso androcêntrico da Filosofia pensada em outros países, especialmente europeus, novas idéias, categorias, definições e reflexões filosóficas têm aparecido. Concordo com Jorge Jaime (2001) quando ele diz que acredita ser necessária uma história da filosofia brasileira imparcial, despida das tendências tomistas, marxistas, positivistas, ou qualquer outro *ista*, que não se esqueça do muito já produzido de norte ao sul deste país continente, para que não se diga erradamente que o Brasil não possui filósofos e filósofas (2001, p. 29). Há muito que conhecer das produções antes de seguir os passos e continuar lendo *apenas* os clássicos da história da filosofia. É importante conhecer suas idéias, ver o que pensavam em outras épocas, porém temos que fazer o diálogo, perguntando o que isso tem a ver com nossos dias? O que caracteriza um pensamento latinoamericano? O que essa filosofia

tem a ver com a minha vida? A questão aqui, não é esperar uma filosofia *regionalista* brasileira, “o preferível é deter-nos numa filosofia de autores brasileiros” (JAIME, 2001, p. 29) e autoras brasileiras e/ou latinoamericanas.

Se há na América Latina, uma filosofia original, diferente da europeia³, pois esta pensa o pensamento e aquela trata do homem oprimido, espoliado, injustiçado, por que as ideias latinoamericanas são tão pouco estudadas?

Roberto Gomes, em seu livro “Crítica da razão Tupiniquim”, diz que obras como as de Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Machado de Assis, Lima Barreto, Sérgio Buarque de Holanda, Noel, Chico Buarque, além daquilo que se tem feito no campo das ciências humanas nos últimos anos, têm mais a nos dizer do que as maçantes teses universitárias, nas quais a Filosofia se mascara no Brasil (1990, p. 8). Digo, ainda, que obras produzidas por mulheres também entram nessa lista, ou pelo menos poderiam entrar.

A Filosofia no Brasil

De fato, descobrir-se é encontrar-se em, pelo simples fato de não haver um “outro” que eu deva descobrir-desde o início sou eu quem está em questão. A descoberta é, pois, fenômeno primário: um re-conhecimento (GOMES, 1990, p. 19).

Atualmente, o sistema educacional brasileiro vive a implantação da disciplina de Filosofia nas escolas. Esse fato que é vivido não decorre apenas de mera formalidade burocrática. Implantar filosofia nas escolas brasileiras é um ato político e fato marcado na história, pelo menos para quem não esquece de pensar a Filosofia numa perspectiva latino-americana, já que em países

³ Um livro muito interessante que traz uma reflexão sobre filosofia e América Latina é “América Latina-O não ser-“, se trata de uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel, escrita por Roque Zimmermann.

como o nosso, a Filosofia não possui uma história de valorização, a não ser quando foi usada para formar homens letrados e eruditos e, acima de tudo, católicos. Além disso, essa implementação faz parte da busca por uma identidade, de pessoas que pensam a partir de um contexto e uma realidade própria.

O histórico do ensino de filosofia no Brasil é muito recente, comparado obviamente com outros povos e culturas. O ensino de Filosofia e também a filosofia brasileira ainda está frente a um grande muro, que vise perspectivas de expansão, ou seja, que elas sejam valorizadas e reconhecidas em diferentes culturas e em nosso próprio país. O que muitas pessoas que se dedicam a pesquisar e estudar a filosofia produzida em nosso país, é que não existem formas de expressá-la e de popularizá-la para o mundo que não a conhece. Tanto a filosofia brasileira, quanto a história do ensino de filosofia, ainda não são conhecidas como deveriam ser. A idéia de que não há uma filosofia brasileira (o que é ainda pensado por alguns), essa “não existência” é um efeito produzido pelo fato de não se ter informação sobre ela. O mesmo acontece com a história da filosofia escrita por mulheres, por exemplo. Além disso, tem o fato de que a Filosofia não é valorizada como poderia nesse país. Talvez a filosofia brasileira só seja valorizada quando, de fato, a filosofia for estudada nas escolas.

Quanto ao século XX e XXI, percebemos que houve uma evolução nas Universidades, encontros na área da Filosofia sobre o tema Filosofia no Brasil. Isso tem se dado em diferentes regiões, porém ainda temos muito o que avançar se queremos olhares atentos e corpos que se expressem filosoficamente em nossas salas de aula. Mesmo levando em conta o caráter universal da filosofia, penso que podemos pensar e afirmar uma filosofia brasileira em sala de aula, especialmente. O século XX, segundo Jozef (1986), é o momento em que se afirma a Literatura Hispano-Americana. Até então, o que há é o eco das literaturas européias. “Até a década de 1940 imperavam os cânones do século XIX inspirados nos modelos russos, franceses e espanhóis” (p. 63-64).

Precisamos conhecer mais as nossas idéias, pensadoras e pensadores brasileiros. Conhecer a história da filosofia produzida em nosso país é outra questão importante para ser destacada em salas de aula.

Creen algunos poco duchos en Historia, que no han existido ni existen mujeres expertas y doctas en las ciencias y las artes. Ello les parece imposible y no pueden entenderlo aunque lo vean y oigan cada día, persuadidos de que Júpiter sólo ha concedido el ingenio y la inteligencia a los varones, dejando a las mujeres, aunque de la misma especie, privadas de ambos. Pero sí aquéllas tienen la misma alma racional que el hombre, como antes he mostrado claramente, e incluso más noble, por qué no pueden aprender con mayor perfección aún las mismas artes y ciencias que los hombres? (GATELL, 1997, p. 139).

Depois da ditadura militar no Brasil, as mulheres foram em um número significativo para as universidades e inclusive, começaram a organizar núcleos de pesquisas sobre a mulher, e posteriormente núcleos de gênero⁴. Mas, que significados tiveram tais mudanças para as professoras de filosofia? É interessante lembrarmos que na Grécia Antiga, “o único registro histórico de um centro para a formação intelectual das mulheres de que se tem conhecimento foi a escola fundada por Safo, poetisa de Lesbos, nascida em 625 a.C” (MENEZES, 2002, p. 16). Nossas escolas carecem de uma preocupação com a formação intelectual calcada na categoria de gênero, onde meninos e meninas aprendam com base numa educação mais humana, que leva em consideração as diferenças, que não discrimine e procure amenizar os conflitos que temos em nossa sociedade quanto ao ser humano.

⁴ Algumas autoras que trabalham sobre os núcleos de pesquisa nas universidades brasileiras: Bila Sorj; Ana Alice Alcântara Costa, Cecília Maria Bacellar Sardenberg.

Nísia Floresta: Uma filósofa latinoamericana

Nísia Floresta (1810-1855)⁵, uma pensadora brasileira, reconhecida aqui como filósofa e que também foi muito elogiada por Auguste Comte, trocando, inclusive, por um período, correspondências com esse sociólogo, porém ela nunca foi citada em livros didáticos de Filosofia.

Alguns autores⁶ e correntes do pensamento influenciaram suas obras e percebemos isso, ao lermos e estudarmos suas obras. Nísia Floresta foi influenciada por quatro correntes do pensamento: *a filosofia da ilustração*, o *idealismo romântico*, o *utilitarismo* e o *Positivismo*. Inspirada nessas correntes filosóficas, que estavam em voga na metade do século XIX, começou sua produção teórica no ano de 1831. Em *Espelho das Brasileiras*, um jornal dedicado às senhoras pernambucanas do tipógrafo francês Adolphe Emille de Bois Garin, ela começa a surgir como escritora. Durante trinta números do jornal (de fevereiro a abril), ela colabora com artigos que tratam da condição feminina em diversas culturas. Mas é em 1832 que ela publica o primeiro livro, *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*⁷, inspirada no livro *Vindications of the rights of woman*, de Mary Wollstonecraft, obra de cunho feminista, na Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, de Olympia de Gouges e em outras obras europeias.

Mas houve um preço por tal pioneirismo. Seu nome foi envolvido pelo manto do esquecimento e durante algumas décadas não se ouviu falar dela. O pouco que se ouvia estava marcado pelo

⁵ Para saber mais sobre ela, ler. “Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens”, “Fragmentos de uma obra inédita. Notas Biográficas”, “Cartas-Nísia Floresta e Auguste Comte”, “CINTILAÇÕES de uma alma Brasileira” e “Opúsculo Humanitário”.

⁶ Os filósofos franceses da Ilustração, tais como Rousseau, Montesquieu e Condorcet. Bem como o pai do positivismo- Augusto Comte.

⁷ Considerado o texto fundante do feminismo brasileiro, foi escrito por Nísia quando ela tinha apenas 22 anos.

preconceito, ou impregnado da surpresa dos que se deparavam com uma história de vida como a sua, e a novidade de suas reflexões. Viver à frente de seu tempo vai custar lhe o não-reconhecimento do talento: por isso seu nome não costuma ser citado na história da Literatura Brasileira, como escritora romântica, ou na História da Educação feminina, como educadora (DUARTE, 2006, p. 19).

Com a “filosofia da ilustração”, ela trabalhava as idéias do filósofo francês Jean Jacques Rousseau sobre a igualdade de direitos. Destaca-se as publicações “*Direitos das mulheres e injustiça dos homens*” e seu texto “*A mulher*”, que enfatizam o papel da mulher na sociedade.

Com seu posicionamento feminista ela escreve a obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, e no capítulo V, intitulado “*Se as mulheres são naturalmente capazes de ensinar as Ciências ou não*” ela destaca a igualdade de gênero nas ciências. Segundo Nísia Floresta, nós, mulheres somos os seus modelos e mestres, isso porque, segundo ela a eloquência é um talento tão natural e particular às mulheres, que ninguém lhes pode disputar. Nesse sentido ela diz, nessa mesma obra, que nós devemos ser reconhecidas, ao menos como eles, tão capazes de ensinar as ciências. E ainda, se não eram vistas mulheres nas cadeiras das Universidades, não se pode dizer que seja por incapacidade, mas sim por efeito da violência com que os homens se sustentam nesses lugares em nossos prejuízos. Cabe destacar que a partir do século XVIII, as reivindicações feministas foram em toda a parte as de uma vanguarda, mais ou menos audaciosa, de mulheres empenhadas na vida ativa, instruídas, oriundas da pequena e média burguesia. As mulheres, não participando na elaboração das leis, não podiam fazer nada mais do que manifestações e petições em jornais para convencer os que votavam sobre as suas idéias. Na França, militavam com os livres pensadores, os maçônicos, e os republicanos.

Pensando nas mulheres brasileiras no texto *A mulher* (1859), Nísia afirmou que era tempo das mulheres enxugarem as

lágrimas causadas pelas opressões sofridas ou por um arrependimento estéril, e de assumir uma heróica resolução de fazer o máximo para erguer-se da sua prostração, do modo que acham melhor, guiadas e sustentadas pela simples força do coração, despindo-se das fraquezas, de que às vezes, injustamente, as mulheres são acusadas. Para essa pensadora, as fraquezas das mulheres frente às opressões masculinas tinham origem no desejo doentio de agradar seus amáveis dominadores.

Em *A mulher*, ela diz que o coração precisava ser trabalhado com uma educação especial e convenientemente dirigida. Assim, ela pedia que os corações da mulher fossem educados e que o seu intelecto fosse trabalhado com coisas úteis, sem frivolidades, para que as mulheres não se tornassem mais escravas de seus caprichos. Nísia implorou nesse artigo para que o coração da mulher fosse educado e que o esclarecimento de seu intelecto fosse baseado em coisas úteis, sem frivolidades para que não nos tornássemos escravas de nossos caprichos.

No tempo de Nísia Floresta existiam muitos países em que as mulheres estavam politicamente submetidas as vontades e ordens masculinas. Sabemos que apenas com o desenvolvimento do movimento feminista é que as mulheres tiveram êxito nas suas “lutas” e tiveram força política, visto que às mulheres não eram reconhecidas como seres de poder político. Numa perspectiva feminista, Nísia pediu que não se fizesse da mulher a mulher da Bíblia, pois para ela a mulher daquele tempo poderia sair-se melhor do que aquela; nem muito menos ela queria que as mulheres fossem como a da Idade Média. O que ela queria era que “a mulher progredisse com o século dezenove, ao lado do homem, rumo á regeneração dos povos” (FLORESTA, 1997, p. 116-117). Em 1847 novas publicações, de cunho feminista, vêm à luz no Rio de Janeiro: *Daciz ou a jovem completa*, *Fany ou o modelo das donzelas* (1847).

Nísia assumiu seu feminismo, enquanto mulher, educadora e cidadã. Seu “idealismo romântico” foi demonstrado nas obras em

que insistia que a reforma da sociedade começaria no centro da vida privada, tendo a mulher um papel essencial nessa mudança, por isso era necessário investir na educação, especialmente na educação das mulheres, que eram naquele período da história a parcela da população que mais sofria com uma educação repleta de problemas e preconceitos oriundos de uma sociedade machista. Sylvia Paixão (1991), explica que “o Romantismo é o momento em que o poeta investe na identidade nacional, tematizando a natureza e a pátria, enaltecendo o pitoresco e o exótico, como formas de atrair a atenção no sentido de firmar o conhecimento da terra” (p. 86). Encontramos na escrita de Nísia Floresta a invocação à pátria, em que mesmo do exterior Nísia exalta o Brasil, sua pátria, como se buscasse a sua identidade latinoamericana.

Constância Duarte (1989), lembra que a doutrina do utilitarismo foi uma tendência do pensamento ético, político e econômico inglês, dos séculos XVIII e XIX, que via no útil (e na utilidade) o valor supremo da vida (p. 36). A coincidência entre a utilidade individual com a social foi um dos principais temas dessa corrente Nísia tentou mostrar que as mulheres são mais úteis que os homens e deduziu daí a maior importância das mulheres, no contexto social. A mulher era útil para Nísia na medida que dava todo suporte para o marido e os filhos. No capítulo I da obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1832), que talvez do fato das mulheres cuidarem dos filhos (como se isso fosse natural às mulheres), seria merecido o primeiro lugar na sociedade civil (FLORESTA, 1989, p. 36). Com esse exemplo, Nísia mostra que somos úteis e merecemos o primeiro lugar na sociedade (visão utilitarista). Mas, nessa primeira leitura me parece que ela não diz que os homens deveriam desenvolver as mesmas funções. Nísia avança mais no campo educacional do que no social, pois ela colocava a importância da mulher enquanto mães e esposas. Nísia (1989) disse que “as mulheres não deixarão jamais de ser necessárias enquanto existirem homens e estes tiverem filhos” (p. 38). Ainda no capítulo I, da obra *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, Nísia Floresta parece hierarquizar as mulheres úteis e

as “verdadeiramente úteis”. Essas últimas seriam aquelas que se ocupam em conservar a vida dos Juízes, os Magistrados e os Oficiais (FLORESTA, 1989, p. 38). Levando em conta o que falou Roberto Gomes (1990), “que a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento” (p. 52), queremos deixar claro que não é isso que as mulheres filósofas desejam fazer. As mulheres na Filosofia merecem vivenciar novas histórias de vida em espaços públicos reconstruídos, pois, acreditamos que “o lugar da vida boa não está num ‘lá fora’ desconhecido e longínquo, mas no “aqui” que se abre para novas possibilidades” (STRECK, 2006, p. 8). As mulheres que fizeram e que fazem parte do mundo do saber filosófico sem dúvida transgrediram e continuam transgredindo algumas teorias.

Será participando, criando, recriando e decidindo o que será escrito, falado e defendido que, professoras de filosofia, caminharão para uma autonomia intelectual e farão a diferença em ser elas mesmas. Há necessidade de mostrar/identificar os caminhos que as mulheres, muitas vezes, precisam traçar para poder atuar na filosofia. E, ainda, a importância de apresentarmos suas falas colhidas através de narrativas para mostrar o preconceito de gênero que, em pleno século XXI, existe. Mostrar as dificuldades que mais comumente apareceram em suas falas ajudou a entender por que as mulheres não são, ainda hoje, estudadas, citadas e traduzidas na Filosofia como poderiam ser.

Referências

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo-a*. Brasília: Mercado Cultural, 2006. 120 p.

FLORESTA, Nísia. *Cintilações de uma alma brasileira*. Editora Mulheres. Florianópolis, 1997.

_____. *A Mulher*. In.: FLORESTA, Nísia. *Cintilações de uma alma brasileira*. Editora Mulheres. Florianópolis, 1997, p. 82-159.

_____. *Um passeio no Jardim de Luxemburgo*. In.: FLORESTA, Nísia. *Cintilações de uma alma brasileira*. Editora Mulheres. Florianópolis, s/d, p. 183-203.

_____. *Opúsculo Humanitário*. Introdução e Notas de Peggy Charpe Valadares. Editora Cortez: São Paulo, 1989.

_____. *Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens -b- Introdução e Notas de Constância Lima Duarte*. Editora Cortez: São Paulo, 1989-b.

_____. (Por N. F. B. Augusta) *Conselhos à minha filha*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Typ. Im. De Paula Brito, 1845.

_____. *Máximas e Pensamentos para minha filha*. In.: FLORESTA, Nísia (Por N.F.B. Augusta) *Conselhos à minha filha*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Typ. Im. De Paula Brito, 1845.

_____. *Fragmentos de uma obra inédita*. Notas Biográficas. Tradução de Nathalie B. da Câmara. Editora UnB: Brasília: 2001.

_____. Fany ou o Modelo das Donzelas. Por N.B. Augusta. In.: OSÓRIO, Fernando. *Mulheres Farroupilhas*. Porto Alegre: O Globo, 1935).

_____. *A lágrima de um Caeté*. Introdução e Notas de Constância L. Duarte. Natal: Fundação José Augusto, 1997.

_____. Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta. In: DUARTE, Constância Lima. *Inéditos e Dispersos de Nísia Floresta*. EDUFRN: NCCEN, Natal, 2009, p. 105-107.

GATELL, Rosa Rius. De las mujeres “memorables” en lucrezia marinelli: “nobleza” y “excelecia” en la venecia de 1600. In: *Mujeres em la história del pensamento*. Anthropos. Barcelona, 1997.

HIERRO. Graciela. *Ética e Feminismo*. In: Textos universitários. Universidad Autónoma de México: México, 1990.

MENEZES, Magali Mendes de. Da academia da razão à academia do corpo. In *As Mulheres e a Filosofia*. TIBURI, Márcia; Menezes, Magali de; EGGERT, Edla (org.) Editora Unisinos: São Leopoldo, 2002. 172 p.

PAIXÃO, Sylvia. *A fala-a-menos. A repressão do desejo na poesia feminina*. Editora: Numen. Rio de Janeiro, 1991.

ROSA, Graziela Rinaldi da Rosa. *As mulheres e o ensino de Filosofia: Desafios na fronteira do humano*. In.: UNIREVISTA Vol 1, n.1. encontrado em “Publicações eletrônicas no site://www.unisinos.br/publicações_cientificas/”, 2005 (a), p. 1-19.

_____. *Incluindo as Mulheres Filósofas nas Salas de aula*. Anais do 8º Seminário Internacional de Educação. Novo Hamburgo, 2005., p. 195 – 206

_____. *Onde estão as filósofas da América Latina?* Anais do VII Corredor das Idéias. Brasil, 2005.

_____. *Também há mulheres filósofas: uma obra para pensar a Educação e a Filosofia*. Revista Educação: Vol.10, nº 1. Editora Unisinos: São Leopoldo, 2006.

_____. *Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca de equidade de gênero*. In: STRECK, Danilo R. Fontes da Pedagogia Latino-Americana-Uma antologia. Editora Autêntica. Belo Horizonte:2010, p. 89-104.

STRECK, Danilo R. A EDUCAÇÃO POPULAR E A RECONSTRUÇÃO DO PÚBLICO. Há fogo sob as brasas? In.: Anais ANPED. 28. Reunião Anual 2006.

ZEA, Leopoldo. *América Latina em sus ideas*. UNESCO: México, 1986

ZIMMERMANN, Roque. *Uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976)*. Editora Vozes. Petrópolis, 1987.

MULTICULTURALIDAD O INTERCULTURALIDAD: OPORTUNIDADES PARA UN CONOCIMIENTO LATINOAMERICANO

Constanza Astete López¹

Resumen: En la presente ponencia se busca reflexionar sobre algunos planteamientos que permiten la generación de un conocimiento propio de nuestro continente, a través de una lectura de procesos históricos que se han originado en Latinoamérica, en el uso del pensamiento reflexivo, y a sí mismo, dejando a un lado la visión “occidental” y su visión sobre la modernidad. Así, se presentarán dos conceptos que dan diversas pistas para la conformación de un pensamiento propio, la Multiculturalidad y su relación con la idea de Geopolítica y la Interculturalidad entendida desde la Geocultura. Para un proceso de liberación, dentro de una sociedad globalizada, que permita la participación y el diálogo, Kusch señala la necesidad de alejarse del concepto de Multiculturalidad para transitar hacia una interculturalidad, siendo en este, un paso de liberación, cuando emergería un pensamiento en que nos posibilite dar cuenta de la diferencia que existe entre ellos, ya que los gobiernos, a través de sus políticas hegemónicas han destruido la idea de Multiculturalidad y su aplicación en éste continente, favoreciendo a la técnica, tanto en valor como en costo y ganancia, posibilitando la Geopolítica, siendo aquí donde la Interculturalidad sería la respuesta a la búsqueda del nuevo pensamiento latinoamericano. En síntesis, se busca dialogar entre estos dos conceptos, aunque tenga limitación histórica, está en proceso de ser analizado y reflexionado, en donde la liberación y creación de puentes entre uno y otro traerá consigo la interculturalidad y como consecuencia tendrá el fortalecimiento del pensamiento latinoamericano.

Palabras claves: Multiculturalidad- Interculturalidad – Geocultura – Geopolítica-Liberación.

Introducción

El tema a tratar de la Multiculturalidad o Interculturalidad con la finalidad de la oportunidad de crear un pensamiento propio

¹ Contacto: constanzastetelopez@gmail.com. Institución: Universidad Católica Silva Henríquez.

en latinoamericana, para esto debemos contextualizarlo entendiendo que la filosofía es pensada desde la concepción europea en donde surge bajo el alero del imperio español como también el portugués en el fin de conquistar pero también de conquistar tanto las riquezas como también el pensamiento, en este es a través de la evangelización para después ser reemplazada por la razón que esta también traída desde el pensamiento europeo.

Este nuevo pensamiento dejando atrás a la iglesia para dar paso a la razón en su esplendor nos propone una modernidad, ya que el sujeto logra el pensamiento subjetivo y no imperativo que en un principio fue con la iglesia con el fin de entrar a una nueva época no tan son a nivel político, económico y social sino también lograr el cambio total de un nuevo pensamiento, en donde la razón trae consigo el progreso total.

En este nuevo pensamiento, Americana Latina se incorpora cada vez al pensamiento occidental, ya que desde esta mirada los pueblo que carecían de esta razón eran considerados pueblos sin historia, ya que estaban sumergido en la ignorancia misma de su barbarie, entendida esta como la ausencia absoluta de los patrones que esta están dominando los pueblo europeos que en este caso son los considerados civilizados, esta civilización será entendida como la homogenización del pensamiento como también de la sociedad misma en donde se representa bajo un patrón que en la Europa es la modernidad capitalista que en Latinoamérica carecía de este pensamiento pero que poco a poco se lograr incorporar.

Bajo este contexto surge la inquietud de la búsqueda propia de un pensamiento latinoamericano aunque en el contexto actual vemos como se implementado cada vez más este pensamiento modernizador europeo, siendo aquí donde surge el tema a tratar en el presente ensayo, en que se propone que si existe este pensamiento latinoamericano o más bien, se necesita fortalecer, mediante la Interculturalidad y no por medio de la Multiculturalidad.

Es mediante este conflicto que se desarrolla el presente ensayo entiendo que la Interculturalidad sería la oportunidad de fortalecer este pensamiento propio en el continente, entendiéndolo en el contexto actual de globalización y localización dentro del mundo globalizado en donde ambas se enfocan en la minorías étnicas que representan pensamientos propios que surge en contra posición del pensamiento Europeo modernizador.

Multiculturalidad

Este concepto se entenderá en relación a la globalización entendida de la manera más básica que es la tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales, visto de esta manera el concepto refleja la ausencia total de estas fronteras que pasan a ser imaginarias en la sociedad y donde se presenta la multiplicidad de verdades y de pensamiento.

Es aquí en donde la Multiculturalidad entra en nuestro análisis en donde a través de la ruptura de las fronteras se enfrenta el desafío de una coexistencia a nivel global por ende también se entiende un pensamiento universal.

Por lo mismo la Multiculturalidad se presenta como la igualdad de necesidades que existen dentro de este mundo global en donde todas tienen las mismas posibilidades de desarrollarse a nivel social, económico y político con el fin de no pasar a llevar ningún país, pueblo o nación en donde convergente una variedad de pensamientos.

Esta definición es a nivel discurso ya que la realidad que enfrenta Latinoamérica es más bien la exclusión de este sistema global en el caso que no esté de acuerdo con el sistema dominado por el pensamiento europeo o norteamericano, ya que esta Multiculturalidad solo será implementada en el caso que seamos seguidores del pensamiento, que en vez de respetar a la heterogeneidad como también la igualdad de este solo nos

representa la homogenización de nuestro pensamiento que está ligado con el capitalismo modernizador un ejemplo de esto es el consumo en masas y el papel de continente latinoamericano a la mono exportación.

Es decir que esta Multiculturalidad mas que traer tolerancia, respecto o igualdad de posibilidades solo se nos presenta como la forma de dominación y implementación del pensamiento occidental en donde la ausencia absoluta de tener un pensamiento propio se ve dificultado ya que los gobiernos de los países latinoamericanos acogen con mayor importancia este concepto para ser parte de la economía mundial y es lo que transmiten a sus país que solo debe respetar pero no cuestionar, es por medio de esto que se pierde el puente entre el pensamiento propio y el universal.

Según lo anterior se entiende que debe existir un pensamiento a nivel universal en que todos tenemos cierta cuota de conciencia de ellos, el problema se manifiesta cuando la Multiculturalidad anula la comunicación con el dialogo local o propio de cada país, para dar paso a un discurso único que se fundamenta en una tolerancia vacía hacia los países, pueblos y naciones.

Interculturalidad

El segundo concepto es la respuesta a la Multiculturalidad, que surge en los tiempo de la globalización y que responde a la localización, para entender de mejor manera se entenderá como *“una preocupación por las nuevas formas culturales emergentes, por el sentido en que se desenvuelven la agitada vida cotidiana en estos tiempos de la globalización y también de exclusión”*² es decir que la respuesta de fortalecer un nuevo pensamiento que surge por la preocupación de las nuevas formas culturales se ven enfrenta a la

² SALAS RICARDO; “Ética Intercultural”, p. 13, ediciones UCSH, Santiago, Chile.

globalización y exclusión es decir a la Multiculturalidad, la cual se explico anteriormente.

Es decir que este concepto es la vía de oportunidad y fortalecimiento que se debe adoptar, ya que el modelo homogeneizador solo va fomentando la exclusión, ya sean pobres, indígenas, campesinos, emigrantes y jóvenes es decir la cultura de cada país que se ve desplazada.

Es mediante a la interculturalidad que acoge a la transformaciones que se están generando en América latina tanto ya sea a nivel del sentido común como también de las grandes problemáticas a nivel global es por esta vía en donde se puede generar un verdadero puente a partir de las crisis que se está generar a nivel global ya sea moral o individual, es algo que se está gestando en donde lo local está manifestando en el sentido pleno que forman parte de las comunidades y que desde esta nacen el lenguaje familiar único y propio en donde la desvalorización o vacío del discurso mayor está quedando atrás.

Por lo tanto la Interculturalidad adquiere un conocimiento a nivel universal pero a diferencia del Multiculturalidad no se queda con la simple tolerancia de unos dominadores y otros seguidores sino mas bien lograr cuestionarse sus propias problemática mediante su propia comunidad y darle un lenguaje propio para llegar a uno discurso, es decir lograr cruzar puente de comunicación, ya que no tan solo lo entendiendo sino también exige y proponen nuevas vías o forma de pensamiento en donde tanto el pensamiento occidental como también el latinoamericano se construyen en conjunto dejando de lado la Multiculturalidad que mas que incorporación de pensamiento solo fomentaba la unicidad de pensamiento.

Geocultura y Geopolítica

Como se ha desarrollado anteriormente, las dos formas de pensamiento que se presentan en Latinoamérica entran en conflicto

mediante la implementación a nivel de Geopolítico de los países del continente latinoamericano ya que los gobierno su fin es mantenerse en el sistema mundo por lo mismo gestiona su forma de gobernar mediante la Multiculturalidad y su forma de llevar a la práctica es mediante a la geopolítica.

Para entender el primer concepto este contiene como esencial lo espacial mediante la estructura de ordenadores políticos en bases a pares de opuestos un ejemplo de esto es el caso chileno y el boliviano en donde la problemática de este caso es la demanda marítima de un país frente a la negación del otro, en donde el gobierno propone la rivalidad y la fundamentan a través de la pérdida del territorio y por otro lado la adquisición con el fin de crear geográficamente la politización mediante una racionalidad técnica y de estrategia que proviene desde el pensamiento europeo en donde queda de lado la ausencia absoluta de dialogo de cualquier diálogo ya que el conocimiento es desde afuera y propone que el pensamiento no es desde el pueblo o la sociedad latinoamericana sino que el pensamiento es el globalizado que es desde el viejo mundo.

De esta manera es como mantiene la concepción de un pensamiento universal o globalizador en que mantiene la estructura jerárquica de dominación y seguidores, esta forma es la que se debería quebrar para dar paso a una liberación como sociedad e individuo.

Esta forma se presenta mediante la Geocultura del autor Rodolfo Kusch(2005) que se entiende como *“todo pensamiento es desarrollo de una semilla que está en la comunidad: de ahí que los oprimidos son sujetos de su cultural, de su pensamiento y de su propia liberación”*³ es decir, que el sujeto es el protagonista dentro de la comunidad en donde la semilla es el conocimiento que debe

³ SALAS RICARDO; “Pensamiento Crítico latinoamericano: Conceptos Fundamentales, pag.457, ediciones UCSH, Santiago, Chile.

brotar desde el propio sujeto y no desde el pensamiento foráneo por los mismos se transforma en el creador es decir en el gestor cultural y a la vez es el pensador intelectual orgánico que transforma el pensamiento popular de la comunidad como no alienado por lo mismo puede llegar la liberación, a diferencia de la pasividad de la Geopolítica, en donde el sujeto se mantiene alienado al pensamiento foráneo.

Liberación

Entendiendo a la semilla que emerge desde el individuo se debe dejar de lado la Multiculturalidad y por ende la Geopolítica para dar paso a una Interculturalidad y Geocultura esta última porque propone la liberación del sujeto mediante al reconocimiento de la diversidad cultural ya que está dada por la liberación del mismo existir de un pueblo trae consigo que la tierra a diferencia de la Geopolítica es considerada como imprescindible para el desarrollo de cada cultura por lo mismo no presenta ninguna posesión.

También la liberación, desde la Geocultura en donde el conocimiento es desde el núcleo de los sujetos abre el diálogo intercultural tanto como una necesidad ética como también teórica en el sentido que la primera propone una nueva forma de participar en comunidad y la segunda los valores que se pretende cambiar o crear. A diferencia de una Geopolítica que mantiene permanente el conflicto con el otro, es decir, el opuesto a mí o a mi país lo que significan la ausencia de diálogo.

La liberación como sujeto y pensamiento será la acción de ponerse en libertad mediante la Geocultura es la vía en donde cada pueblo, nación y país es capaz de lograr su propio pensamiento ya que la semilla de cada uno lograra incorporara un nuevo conocimiento el cual será la respuesta a esta globalización ya mediante este proceso se reconoce el valor real y actual de la cultura popular es decir del mismo existir de cada pueblo por ende mediante esta forma llegamos a la exigencia de una doble

liberación por el reconocimiento del valor de lo propio y de necesidad de remover los obstáculos que lo impiden.

Conclusión

En conclusión el fortalecimiento del pensamiento Latino América es través de la Geocultura, el cual quiebra con el modelo globalizador y universal en que la sociedad está sumergida en la actualidad ya sean por la implementación de los países en que su papel ha sido de seguidor, bajo una geopolítica implementada por los gobiernos y los países de Latinoamérica que trata cada vez mas de alejar un puente de construcción tanto para los pueblos como naciones y comunidades indígenas dirigiéndose solo a un vacío sin ninguna creación de pensamiento, la Geocultura llegará a implementar este nuevo pensamiento donde los sujetos son los protagonistas como también la tierra el pueblo y la cultural que se representarían a través de este nuevo pensamiento, que sería la oportunidad para América latina.

Por ende mediante esta vía es posible dejar atrás el pensamiento europeo que se ha implementado, pero para no cometer el mismo error en el cual se cayó a través de la Geopolítica.

Cuando se plantea dejar atrás el pensamiento, se entiende como la forma de generar un conocimiento propio pero también generar el diálogo para llegar a un verdadero puente de conocimiento y de pensamiento en el cual la posibilidad de igualdad que plantea la globalización como la Multiculturalidad sea de manera real en donde la subordinación de uno sobre otro no sea la base de ello.

Finalmente, ya que como Latinoamericano es fundamental lograr esta Geocultura y entenderla para llegar a una liberación consciente de todo los pueblos, naciones y países pero llegar a una coexistencia real y no bajo los parámetros de fines económicos de unos pocos por sobre los demás.

Bibliografía

SALAS. R. “*Ética Intercultural*”, Ediciones UCSH, Santiago, Chile. 2003.

_____. “*Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*”, Ediciones UCSH, Santiago, Chile, 2005

RÍOS, M. “*La ética en el horizonte de la reflexión contemporánea*”. Cuadernos de ideas N^o21 Y N^a 22. Santiago. Ediciones UCSH, 2008.

A PERSPECTIVA TRÁGICO-DIONISÍACA (AUTORAL) NO CINEMA DE RUY GUERRA

Eduardo Portanova Barros¹

“Como pode o homem, apesar da vida, tornar-se poeta?”
(Bachelard)

Em “O ar e os sonhos”, Gaston Bachelard amplia a sensibilidade do nosso olhar em relação à ordem natural das coisas. Vejamos um exemplo, bastante ilustrativo (a nosso ver), para introduzir as particularidades deste artigo. Segundo Bachelard, a imagem fundamental de um vôo está contaminada pelo conceito de pássaro. Quer dizer: ao vermos um bando de pássaros percebemos o animal, mas não a singularidade do vôo. Em outras palavras, Bachelard afirma que, para um sonhador, “o vôo apaga o pássaro e o realismo do vôo faz passar para segundo plano a realidade do pássaro” (2001, p. 72). Poderíamos fazer uma analogia desse devaneio poético em Bachelard com aspectos relacionados ao cinema trágico-dionisíaco (autoral) de Ruy Guerra. E é disso, basicamente, que trata este artigo, ou seja, da não-racionalidade no ato de criação cinematográfica neste cineasta autoral atento ao pássaro, ao elemento corpóreo, ao estado da materialidade, sim, mas principalmente à natureza etérea do vôo. Atento, analogamente, ao filme-pássaro, mas principalmente ao cinema-vôo.

Abrindo parênteses: o que entendemos por não-racional é diferente de “irracional”. O irracional descarta a razão. É o oposto dela. Já o não-racional é considerado, aqui, como uma

¹ Doutorado com bolsa CAPES/PNPD/Unisinos (PPG em Ciências Sociais).
Endereço eletrônico: eduardoportanova@hotmail.com.

particularidade individual imanente e que emana de si, sem isolar as características psicológicas próprias *do* e *no* ser humano. O lado artístico de Ruy Guerra é um exemplo de manifestação não-racional. É a maneira como o ser humano estiliza (antes como necessidade pulsional do que racional) a existência – e a existência de Ruy Guerra se relaciona, por sua vez, com a arte cinematográfica. Guerra, desde o início da sua militância cinematográfica, mantém o mesmo espírito. Esse espírito, porém, se deparou com outra realidade social, a de caráter pós-moderno. Nos anos 1960, o Cinema Novo fazia cinema de contestação. Contestava o reduzido espaço para criações autorais, entendidas como as que nascem de uma vontade pessoal do realizador, sem a preocupação primeira com regras mercadológicas.

O sonhador que viveu o Cinema Novo e o que vive a pós-modernidade, porém, é o mesmo. Um sonhador que luta pela poesia e pelo ato de criar. É uma luta tríplice: de si para si, de si com o Outro e do Outro com ele. O tempo e o espaço, como ele, Guerra, não se cansa de dizer, são a medida de todas as coisas. E é sintonizado com o cosmos – no âmbito existencial – que Guerra filma, procurando, na dimensão temporal e espacial do cinema, um sentido, nem que, paradoxalmente, só o faça para ele mesmo, Guerra. O autor cinematográfico, protótipo dessa ambivalência que é o espelho do Outro, desafia os “melhoradores do mundo”, para usar uma expressão nietzschiana. Nasce, com a Nouvelle Vague francesa (a partir dos anos 1950), o *autorismo*, e com ele o cineasta ambíguo. Uma *sensibilidade autoral*, própria dessa ambiguidade entre o autor e o mercado, flerta com o acaso e procura – nos múltiplos aspectos do cotidiano desse autor, tanto pessoal quanto profissional, uma forma de equilíbrio. Um filme autoral só existe, porém, como percepção especular. Isto é, pelo olhar do Outro.

Há um princípio *contraditorial* predominante na autoria e no perfil de Ruy Guerra que este trabalho pontua. “Contraditorial” significa incorporar o que é contrário e o que é des-regrado. É uma maneira *dionisíaca* de ver o mundo, porque, no mundo grego, Dionísio era o único deus cuja loucura é um de seus atributos

(Pedraza). A loucura do *autor* – e a de Ruy Guerra – é da ordem dionisíaca, assim como o era, exemplifica Pedraza, a de Pablo Picasso: “Não há dúvida de que a arte de Pablo Picasso nasce de uma natureza dionisíaca (...). Com Pablo Picasso, temos, finalmente, um grande artista cuja visão provém de uma consciência dionisíaca” (2002, p. 38). Porém, este modo de se apresentar no presente é mais vivido do que racionalizado. É o que Ponty (1999) entende por “evidência da percepção”: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (1999, p. 14). Dionisíaco nos remete, também, à “circulação dos afetos” (MAFFESOLI, 2005, p. 71).

O *autor* cinematográfico não mais se enclausura em um mundo alheio à coletividade e ao cotidiano. Ao contrário: é desse cenário caótico que organiza a imaginação sob a forma de narrativa e nos faz, como disse Truffaut, entrar no seu sonho. Todos os elementos dionisíacos, com base em Maffesoli, se aplicam à Nouvelle Vague ou ao Cinema Novo: “rebelião pontual”, “heresia libertadora”, “dinamização criativa”. Sob o comando dele, Dionísio, as Bacantes dilaceram todo aquele que em nome da racionalidade se recusa à efervescência fecundadora, conforme Maffesoli. Por isso, Dionísio provoca escárnio ao poder estabelecido, introduz a desordem, insufla a perturbação, transgride a moral (Maffesoli). A Nouvelle Vague francesa, de inspiração dionisíaca, reagiu contra o cinema clássico francês, transgredindo forma e conteúdo, líber(t)ando um imaginário autoral. Imaginário que, conforme Gilber Durand, “é o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana” (1998, p. 41).

A autoria cinematográfica na pós-modernidade – autoria identificada como expressão de um estilo, de uma estética e de uma poética – pode ser, acima de tudo, um simples desejo de participação social para além do ego (individualista) e fechado sobre si mesmo. O desejo é o de comunhão, é o de um “eu” aberto e complexo. Dessa forma, cairia por terra a prevalência de uma identidade única e estável, de uma história linear e de um sujeito

político, como aconteceu – e não aconteceria mais – com os cineastas ditos autorais na contemporaneidade, entre os quais Ruy Guerra. Segundo Bachelard, “o devaneio que trabalha poeticamente nos mantém num espaço de intimidade que não se detém em nenhuma fronteira – espaço que une a intimidade de nosso ser que sonha à intimidade dos seres que sonhamos” (1988, p. 156). Reflexão semelhante à de Nietzsche:

Não são somente, como poderá talvez parecer, imagens agradáveis e deliciosas o que o artista desenvolve dentro de si e estuda com absoluta nitidez: também o severo, o sombrio, o triste, o sinistro, os obstáculos súbitos, as contrariedades do acaso, as expectativas angustiantes, numa palavra, a “divina comédia da vida”, com o seu “inferno”, tudo isso se desenvolve aos olhos seus. (2002, p. 41).

Uma forma de sentir só pode se situar na esfera do que é próprio dele, um *autor*, e da forma como ele vê o seu filme, resultado de seu trabalho, e cujo significado passa a fazer sentido na relação com o Outro. O “olhar”, na opinião de Guerra, é, também, o não-visível. É um raciocínio às avessas: se olhamos algo, aquilo que para Ruy Guerra está “dentro-do-quadro”, deixamos de olhar, conseqüentemente, o que não está sendo dirigido pelo nosso olhar, o “fora-do-quadro”. Em “O ato fotográfico”, Philippe Dubois explica que o “fora-do-quadro” é “o espaço-foto e sua exterioridade no momento da produção da imagem” (2004, p. 178). O que Dubois quer dizer, e aqui vemos uma aproximação com a tese de Ruy Guerra, é que o que está “dentro” é tão importante quanto o que está “fora”, o que faz com que a fotografia (podemos nos referir à fotografia cinematográfica, também) seja “portadora de uma ‘presença virtual’, como ligada consubstancialmente a algo que não está ali, sob nossos olhos, que foi afastado, mas que se assinala ali *como excluído*” (DUBOIS, 2004, p. 179). Dubois faz questão, mais adiante, de tratar do caso específico do cinema, afirmando que, nele, o “fora-de-campo” tem um estatuto diferenciado, e que se afirma com base na *continuidade* e na *narratividade*, ao contrário da fotografia, cujo “fora-do-campo” acontece em um corte temporal estrito.

Outra característica autoral de Ruy Guerra se baseia na distinção entre “fazer cinema” e “fazer filme”. O interessante nisso é que o traço distintivo reforça tanto um lado quanto o outro, se observarmos esse par sob a lógica do “contraditório”. Ou seja, como não existe só uma forma de “fazer cinema” ou de “fazer filme”, estes dois elementos – que poderíamos chamar “pólos” – estão em constante e permanente atração e repulsão. Para ele, o que conta mais é “fazer cinema” (o vôo), ao contrário de “fazer filme” (o pássaro), que, na opinião de Ruy Guerra, transmite a sensação de um produto separado da pessoa que o executa, o que, nele, está fora de cogitação. Com isso, aparece outra característica autoral de Ruy Guerra: a ligação, umbilical, entre ser e executar. Um *autor* não transforma o produto de seu esforço em simples mercadoria, o que nos remete à tese frankfurtiana de crítica à massificação da arte ou à arte como mercadoria, que tem ainda sua validade, apesar de a existência de arte pura ser, cada vez mais, inapropriada.

Apesar de ter sido conhecida por esse nome, a Escola de Frankfurt não era uma escola, estritamente falando, mas sim um grupo de pensadores alemães que criaram o conceito de *indústria cultural*. Walter Benjamin, apesar de não pertencer ao primeiro grupo, também é considerado um dos pesquisadores da crítica em comunicação. É bom ressaltar que eles não pertenceram, diretamente, ao campo da comunicação. Eram, antes, pensadores independentes. A cultura, incluindo aspectos relacionados aos meios de comunicação social, era, para eles, o referencial para o entendimento, sempre de caráter crítico, da sociedade moderna. Havia, como pano de fundo, a história de uma Europa em guerra (meado dos anos 1940) e um socialismo que não correspondera às expectativas. Viram, pois, o surgimento do capitalismo neoliberal e o incentivo ao consumo de massa. Perceberam que, apesar da intenção de se dar aos indivíduos maior conforto por meio do progresso tecnológico, o capitalismo engendrou, por outro lado, novos problemas, como o da massificação, inclusive pelo cinema.

Ora, se progredir significava consumir cada vez mais, o que antes era considerado obra de arte para os eruditos frankfurtianos

acabaria sendo patrolado pela reprodução de produtos de segunda categoria. Para Walter Benjamin, o caráter único e artesanal das obras de arte criava ao redor dela uma *aura* e uma dimensão de *culto*. Era uma tentativa de resgatar o valor da criação artística, o que, conforme eles, parecia se perder na Indústria Cultural, e, ainda hoje, é grande o número de simpatizantes dessa tese. O termo pode lembrar a tese frankfurtiana de crítica aos produtos de “massa”, e, aqui, é bem o caso. O “novo sempre igual” não é expressão de retórica para Ruy Guerra. Vemos, segundo ele, uma série de filmes diferentes, que, porém, são iguais na forma de tratar a vida, por meio do que Guerra chama de “naturalismo”, aquilo que procura provar que a realidade está ali, na tela. Por isso, Guerra se declara “anti-ilusionista”, porque trata o cinema como cinema, e relativiza as suas características como arte do real, quando se pensa no documentário como algo verídico.

Para ele, ficção também é verídica. A imaginação é real. E um documentário sempre será, sob o olhar dele, indistinto da realidade. Um traço característico em Ruy Guerra, reiteramos, é a necessidade de “fazer cinema” – e não a de “fazer filme” – do *jeito* que ele faz. E que jeito é esse? Em primeiro lugar, é não assumir responsabilidades que o desgostem. Em um episódio envolvendo os produtores de *Quarup*, por exemplo, que queriam diminuir a duração do filme, considerada longa comercialmente (mais de três horas), impondo vários cortes na película, Guerra se desgostou, mas acabou aceitando. Mais tarde, arrependeu-se da sua decisão, mas explicou que, por serem produtores inexperientes, tentou ajudá-los, e o resultado foi inesperado. Ruim, na opinião dele. Assumi a angústia deles, como declarou, e lamentou ter de fazer isso, porque não foi atrás de sua intuição, e a intuição, no caso de um *autor*, é a única forma que ele tem de não errar. A intuição, ao contrário da razão, não falha. A razão é incerta, apesar de termos sido educados a pensar o contrário.

Ao agir de forma racional, portanto, Guerra conseguiu viabilizar o filme, sim, mas este filme, se ele permanecesse com sua idéia inicial, seria antes dele do que dos produtores. E qual o

problema de um filme não ser do cineasta que o dirigiu? Para um cineasta autoral, é nisso que reside, justamente, o problema: aceitar um projeto que não parte de si. Tudo depende da vontade. Ao assumir a autoria de seus projetos, mas de forma não-racional, Ruy Guerra, ainda hoje, se considera um diretor marginal, mas não marginalizado. Escolhas inconscientes, porque não podem ser de outra forma, dele. Guerra se retirou não só de um cinema que não o interessa, mas de um modo de fazê-lo, cujo paradigma vê a imagem (visual, icônica, traçada) com a lente do figurativo renascentista. Guerra vai ainda mais longe e, tocando no ponto nevrálgico da tese de Vilém Flusser, gostaria de inventar outro equipamento fotocinematográfico, que direcionasse o olhar – de novo o olhar – para uma realidade múltipla. Agora, este dionisíaco cineasta parece ainda mais experimental do que na época do Cinema Novo, quando filmou um nu frontal de Norma Bengel em *Os cafajestes*.

Vejamos o que Flusser pensa da autoria. Ele, na verdade, questiona-a, por achar que as imagens de um cineasta (ele não se refere a um cineasta, propriamente dito) seriam todas previsíveis, já que o aparelho é limitado e programado para desempenhar um número específico de funções. Daí o nosso questionamento: o desafio do cineasta autoral, portanto, não seria o de agir “contra” o programa dos aparelhos no interior do próprio programa, seguindo a lógica de Flusser? Para Flusser, ainda, o fotógrafo (análogo ao cineasta, no nosso entender) só faz o que o aparelho lhe permitir fazer e que, portanto, ele não é o autor da imagem. É com o que tem disponível, porém, que Ruy Guerra procura uma linguagem própria. Um exemplo dessa linguagem é o trabalho de câmera em *Estorvo*, que se transforma em uma espécie de personagem do filme. É a câmera, neste filme, que comunica a angústia existencial do Eu. Mas, para Guerra, seria possível entrar no interior do aparelho, como postula Flusser?

A tese de Flusser é a de que a atividade criadora não acontece de forma isolada, por obra de Gênio, mas sim pelas diversas relações que o autor estabelece com o Outro. Um autor, e é este o paradoxo, não é um átomo isolado, mas se inspira tanto em si

quanto no Outro. Maffesoli aproveita a relação Eu-Tu para falar de um sentimento comunitário. Ele tentou mostrar em um de seus livros, “A transfiguração do político”, que a identidade (dura, cartesiana, fria) do indivíduo se despedaçou e que vivemos uma lógica de “identificação” (maleável, plural, inesperada). Esta “solidariedade orgânica”, feita de atrações e repulsões, de identificações afetuais ou de emoções partilhadas, em todos os domínios, não tem mais a ver com a Política, e sim com uma espécie de versatilidade das emoções. Talvez seja o que observemos em Ruy Guerra. O traço que marca seu imaginário é o de uma *sensibilidade trágica*. Sua imagem, agora no sentido bachelardiano do termo, o da metáfora, é a de ser parecido com um vampiro: o sangue, mais do que um juízo de valor, é vital.

Maffesoli reflete sobre o trágico e o drama. No primeiro, nos deparamos com algo improvável e imobilizante, porque não há uma solução aparente. Já o dramático, segundo ele, aponta para uma resolução. Dramático, em segundo lugar, agora sob o ponto de vista estético, pode ser comparável ao recurso técnico formulista ou manuais de roteiro, que Ruy Guerra despreza. É que isso traria uma submissão do *autor* a um esquema pensado previamente, como se fosse uma espécie de aplicação financeira na bolsa de valores para algum tipo de rendimento. E não é assim que Ruy Guerra vive. Nem que ele fizesse um só filme para resolver sua vida financeira, o cineasta moçambicano afirmou que não o faria, a não ser que se sentisse estimulado a fazê-lo por seus próprios ideais e com seus próprios referenciais.

De fato, um projeto dele tem de vir dele próprio. Mas será que um cineasta autoral como ele conseguiria fazer um filme que *não* respondesse a um desejo, a uma vontade, a uma paixão, que são os sentimentos com os quais ele trabalha? Todos os cineastas considerados autorais pelos ex-críticos de cinema da *Cahiers du Cinéma* e que foram entrevistados por eles (Jean-Luc Godard, François Truffaut e Jacques Rivette), em uma publicação denominada “A política dos autores” sentem o mesmo que Ruy Guerra: um forte sentimento de individualidade (e não

individualismo, voltamos a reiterar). Poderíamos dizer, até, que todos vivem, no cinema, um processo de individuação, de conhecimento do *self* que os transforma em cineastas maduros. Jean Renoir, por exemplo, procurava – não aprioristicamente – um contato entre a obra de arte e a espiritualidade, na tentativa de, simplesmente, fazer bem ao homem por meio do trabalho artístico. Para ele, é um erro se meter em um empreendimento para o qual não nos sentimos (reparem a importância do sentimento na opção autoral) atraídos (s/d, p. 19).

Um filme autoral nasce, portanto, da atração do cineasta por seu empreendimento (empreendimento esse que tem menos um caráter mercadológico do que passional). Outro exemplo é Roberto Rossellini. Naquela mesma edição, de 1976, o diretor italiano afirma que o que importa é a “personalidade de um artista, de um homem que pretende, que quer e que *tem de ser* um ser humano que observa certas coisas e as conta aos outros, para servir, precisamente, de elo entre as suas emoções e as deles” (1976, p. 104). Novamente, por meio desse depoimento, reparamos na relação Eu-Outro, que, em nenhum momento, é menosprezada por qualquer um dos cineastas entrevistados neste livro². Rossellini se refere a um elo, uma imagem presente no imaginário autoral de cineastas que procuram antes a comunhão do que o isolamento do mundo, e a melhor forma que encontraram para isso foi o cinema. O cinema é uma forma de expressão pessoal. Ruy Guerra pensou em ser escritor e disse que, antes de ser cineasta, só faltou alguém investir na sua formação para se tornar músico.

Guerra, no entanto, escreve para o cinema e compõe para a música. De alguma forma, os talentos pessoais de Ruy Guerra são canalizados para três formas diferentes de produção artística: a literatura, a música e o cinema. A linguagem cinematográfica o

² Além de Jean Renoir e Roberto Rossellini, constam Fritz Lang, Howard Hawks, Alfred Hitchcock, Luis Buñuel, Carls Dreyer, Robert Bresson e Michelangelo Antonioni.

habilita ao exercício literário, tanto é que, atualmente, escreve um romance para podê-lo transformá-lo, depois, em roteiro de cinema. Um roteiro, para aquele projeto de filme, ficaria aquém da sua imaginação. É preciso, então, pensar literariamente para desconstruir a narrativa. A linguagem, não só cinematográfica, mas como modo de expressão e de comunicação humanas, faz toda a diferença no imaginário autoral. A linguagem comunica. Em 1948, o cineasta Alexandre Astruc, que comparou o cinema autoral à literatura, afirmando que fazer um filme era o mesmo que escrever um livro, defende que dirigir é uma forma que o artista-cineasta tem de expressar seu pensamento, por mais abstrato que seja. Astruc diz que o “abstrato”, neste caso, se traduz por suas obsessões, recorrências, manias e, como diria Truffaut, segredos de fabricação.

Daí surge, e que ele, Astruc, inaugura, a expressão “*caméra-stylo*”. Truffaut se apropria dessa idéia para justificar o estilo de cineastas que ele e seus colegas de redação da *Cahiers du Cinéma* passariam a admirar. É todo cineasta que não se esconde atrás da câmera e cujo sentimento parece evidente, translúcido no filme. O mesmo poderíamos dizer de Ruy Guerra. O sentimento que este cineasta tem da modernidade (que nós traduzimos por “pós-moderno”, por se basear na tese de Michel Maffesoli em relação ao novo convívio social, amparado por uma idéia de imaginário) é representado em *Estorvo*, por exemplo. Poderíamos ir até um pouco mais longe. Ruy Guerra se reconhece na figura do “eu” – o protagonista do filme. É um homem sem nacionalidade, que circula – mesmo que tenha se radicado no Rio de Janeiro – como um nômade. Para ele, tudo é relação, como diria Maffesoli. Ruy Guerra reforça a ambivalência, também em Maffesoli, do nomadismo como “reintegração e exílio”, ou, como havíamos sugerido antes, do enraizamento etéreo.

Não que o nômade não tenha raiz, mas o seu solo é arquetipal, projeto para outro estado de espírito, no qual “a preocupação consigo se expressa com os outros, em função dos outros e, muito freqüentemente, em referência ao Outro”

(MAFFESOLI, 2001, p. 151). O perfil autoral de Ruy Guerra tem relação, também, com a forma como ele vê as adaptações literárias para o cinema. Em um dos momentos de uma entrevista feita por este autor na casa dele, em 2008, o cineasta comentou que, em outra entrevista, alguém perguntara a ele porque fazia tantas adaptações literárias para o cinema, e Guerra disse que não eram tantas assim. Em seguida, nós dois começamos a listar as adaptações, e Guerra, em primeiro lugar, ficou surpreso. Não esperava que fossem tantas. Porém, reparamos que a maioria de seus filmes (computamos os longas-metragens exibidos comercialmente no Brasil: ou seja, os principais deles) é adaptada da literatura. Porém, se incluirmos *Sweet hunters* (*Ternos caçadores*, de 1969), *Mueda – memória e massacre* (1979), *Monsanto* (2000), *Portugal S/A* (2003) e seus novos projetos, comentados na entrevista, aí não é maioria. Segue o restante da lista: *Os cafajestes* (1962): não; *Os fuzis* (1964): não; *Os deuses os mortos* (1970): não; *A queda* (1977): não; *Erendira* (1982, de Gabriel García Márquez): sim; *Ópera do malandro* (1985, de Chico Buarque de Hollanda): sim; *A fábula da bela Palomera* (1987, de Ruy Guerra e Gabriel García Márquez): sim, com ressalvas, porque Ruy Guerra e Gabo criaram a história, originalmente, juntos); *Kuarup* (1989, de Antônio Callado): sim; *Estorvo* (2000, de Chico Buarque de Hollanda): sim; *O veneno da madrugada* (2004-2005, de Gabriel García Márquez): sim.

Apesar de fazer várias adaptações literárias, e por isso ele se surpreendeu com a quantidade delas, principalmente dos seus filmes lançados no Brasil, de *Erendira* até *O veneno da madrugada* (que ele simplifica, carinhosamente, chamando-o “O veneno...”), Ruy Guerra considera *seus* estes filmes. A explicação mais provável para isso é que o cineasta transcriba ou transpõe o livro para a tela sem uma preocupação de fidelidade com a obra escrita no original. Foi o caso que ele relatou em *O veneno...: o autor, Gabriel García Márquez, elogiou o filme, mas que, porém, descaracterizara o livro. A maneira com que Ruy Guerra adapta é semelhante à tese das adaptações literárias da Poética dos Autores.*

Truffaut, o principal crítico do modelo de transposição da literatura ao cinema daquela época, nos anos 1950, porque procurava ser fiel ao livro, propunha outra postura do cineasta em relação à obra literária: que não se procurasse fazer com que o filme fosse o equivalente cinematográfico ao texto literário. Sua tese aparecera em um artigo, intitulado *Uma certa tendência do cinema francês*, no qual tentava definir essa tendência, delineando seus limites, explicitada no título do artigo e que ele denominara “realismo psicológico”.

O problema apresentado por Truffaut é que o “realismo psicológico” supõe que, na adaptação de um romance, existem cenas filmáveis e não-filmáveis (realizáveis ou irrealizáveis). Assim, ao invés de suprimir as cenas não-filmáveis, procurava-se algum modelo de cena equivalente, isto é, cenas que o autor do romance teria escrito para o cinema, por meio da seguinte “bandeira”: inventar sem trair. Mas esse lema incomodava Truffaut, porque ele não estava convencido de que um romance comportasse cenas não-filmáveis, em primeiro lugar. Depois, porque a pretensão de considerar uma cena não-filmável parecia um axioma, uma lei inquestionável, que todo mundo aceitasse naturalmente. Segundo Truffaut, neste artigo, não seria exagero considerar que de 150 filmes franceses realizados anualmente, naquele período, contavam uma mesma história: a de uma vítima, geralmente um corno, enganado pela mulher. O que o cineasta francês defendia, e é o que Ruy Guerra faz nas suas adaptações, é respeitar os códigos de representação de dois universos diferentes, um é o da literatura; outro é o do cinema.

Em *Estorvo*, Ruy Guerra não se preocupa em retratar, fielmente, o livro, apesar da semelhança do personagem do livro com o do filme. Em *O veneno...*, porém, não há qualquer relação direta entre o desfecho do livro e o do filme. Não se trata de uma traição, mas de uma releitura própria no cinema da literatura do texto literário, que pode adquirir diversas formas. É uma tríplice imersão no universo ficcional. Primeiro, a do escritor e da relação que ele estabelece com o seu mundo. Depois, a do cineasta e o uso

que faz do mundo criado pelo escritor, e, finalmente, do receptor que *re-cria*, também ao seu modo, o que se originou do escritor, passou pela imaginação do cineasta e continuou na sua forma de interpretar a obra. Um livro adaptado para o cinema já não é mais o livro escrito anteriormente, assim como o filme dirigido pelo cineasta já não é mais, de certa forma, dele: é do Outro. O que importa na caminhada de Ruy Guerra é “a pessoa que ele é”, “a vontade de fazer” e “a justeza do olhar”, com ele próprio diz.

A raiz de Guerra é a língua (ou a linguagem), formada no húmus de Moçambique para o nomadismo do mundo, conforme se define: meio africano, meio português, meio brasileiro, um tanto latino, meio perdido. Guerra é, como ele próprio se vê, um coquetel de angústia. Consideramos Ruy Guerra um Dionísio, o deus grego do vinho, das emoções e da tragédia. É um deus local (porque grego) e também estrangeiro. Guerra apresenta um perfil semelhante: nasceu em Moçambique (o local grego) e vive no Brasil (o estrangeiro dele). E vice-versa. Pode também ser local-brasileiro ou estrangeiro-moçambicano. Assim como Dionísio, o corpo de Guerra parece em constante repouso, preguiçoso. A mente dele, porém, fervilha. Dionísio não é só o deus da embriaguez, mas também do sossego e da quietude. O herói trágico, e nisso vemos um perfil muito claro em Guerra, não luta contra o destino. Antes, embriaga-se na atmosfera de um mundo cujo mistério repousa na aparência.

Dionísio se vinga de Penteu, porque este não o cultua ou o reconhece divino, e revela sua divindade sob a forma humana e sua consciência trágica, enquanto é idolatrado pelas mênades (ou bacantes, em referência a Baco, deus do vinho, que é Dionísio). Elas cantam que correm atrás do deus do riso, que o trabalho é alegria e a fadiga, prazerosa. A canção, dizem elas, celebra Baco e as orgias nas montanhas. Devorado pelos Titãs, o coração de Dionísio é resgatado por Atena, mas comido por Zeus, que os fulmina com um raio poderoso e os reduz a cinzas. Das cinzas, porém, nasce o homem: meio divino, meio titânico. E é desse emaranhado de circunstâncias divinas que nasce um outro Dionísio,

agora filho de Sêmele. A essência do mito é esta: Dionísio em oposição aos Titãs. Analogamente, é Ruy Guerra – embriagado pela Arte – em luta contra o titanismo do mundo (que se traduz em mercado) cinematográfico. Se Baco é o deus do vinho (Dionísio), Guerra é a corporificação dessa embriaguez orgiástica nas bacantes da sua imaginação. Assim como o personagem de seu *Estorvo*, denominado emblematicamente de Eu, Guerra não entra em lugar nenhum, mas sai de todos os outros.

Referências

BACHELARD, Gaston (2001). *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1988). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.

DUBOIS, Philippe (2004). *O ato fotográfico*. Campinas: Papirus.

DURAND, Gilbert (1998). *O imaginário – ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel.

FLUSSER, Vilém (2002). *Filosofia da caixa preta – ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

LÓPEZ-PEDRAZA, Rafael (2002). *Dioniso no exílio: sobre a repressão da emoção e do corpo*. São Paulo: Paulus.

MAFFESOLI, Michel. (2001). *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record.

_____. (2005). *O mistério da conjunção: ensaio sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina.

NIETZSCHE, Friedrich (2002). *A origem da tragédia*. Lisboa: Guimarães Editores.

POLÍTICA DOS AUTORES, A. (1976). Lisboa: Assírio & Alvim.

PONTY, Maurice-Merleau (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

TRUFFAUT, François (2000). *Les plaisir des yeux: écrits sur le cinéma*. Paris : Cahiers du Cinéma.

FILOSOFÍA NUESTROAFROAMERICANA Y CONSTITUCIÓN DEL SUJETO NUESTROAFROAMERICANO

Yamandú Acosta¹

Introducción

En el marco del XIV Congreso Internacional de Filosofía realizado en Mazatlán, México en noviembre de 2007 convocado bajo el tema central “identidad y diferencia”, el profesor afro-mexicano Omer Buatu Batubengue expuso su ponencia “Contribución de la filosofía nuestroamericana para la eclosión de la filosofía africana”² en la cual reflexionó sobre a) el modo de hacer filosofía en África signado a su juicio por la heteronomía de una perspectiva eurocéntrica, b) la centralidad de la historicidad en la filosofía que –siguiendo especialmente a Horacio Cerutti Guldberg- presentó como “nuestroamericana” y que frente a la heteronomía de la anterior pareciera ofrecer las condiciones de una autonomía radical especialmente en relación a la matriz europeo-occidental, para terminar c) considerando aportes posibles de la filosofía nuestroamericana a la filosofía africana.

En la presente contribución, – de un uruguayo que no es afrouruguayo y que teniendo ascendientes portugueses e italianos y bastante recientemente la ciudadanía italiana, es y se siente

¹ Magister en Ciencias Humanas – Estudios Latinoamericanos, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: yamacoro@adinet.com.uy.

² Omer Buatu Batubengue, “Contribución de la filosofía nuestroamericana para la eclosión de la filosofía africana”, en *Identidad y diferencia. El pasado y el presente*, Jaime Labastida y Violeta Aréchiga, coordinadores, Asociación Filosófica de México, Siglo XXI editores, México D.F., 2010, 451-459.

simplemente uruguayo por nacimiento y latinoamericano por vocación –, a partir de lo planteado por Omer Batutu Batubengue, sin abrir juicio sobre su primer tópico, se procura profundizar con otra especificidad en el segundo a través de la perspectiva de una filosofía *nuestroafroamericana* que se propone, para desplazarse en el tercero y último de la cuestión de la constitución de una filosofía a la del sujeto que en aquella puede tener su expresión analítico-crítico-normativa en el plano del concepto. Esta constitución es también la de su identidad y diferencia *nuestroafroamericana*. Ella supone una contribución a la constitución del sujeto afrodiaspórico, superadora de una historia hegemónica nihilizante de aquella identidad mediante la construcción de otra historia por la puesta en diálogo de múltiples memorias. Subsidiariamente es también un aporte a la constitución de la universalidad³.

Filosofía latinoamericana, filosofía nuestroamericana y filosofía nuestroafroamericana

La *filosofía latinoamericana*, expresa Arturo A. Roig “se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y se autoafirma como tal. Estos modos de

³ A diferencia de Omer Batutu Batubengue que se propone reflexionar sobre aportes eventuales de la filosofía nuestroamericana a la “eclosión” de la filosofía africana, -aunque obviamente en diálogo con sus reflexiones-, el presente texto supone una filosofía *nuestroafroamericana* en curso de la cual procura señalar hipotéticos comienzos y recomienzos, como ejercicios analítico-crítico-normativos en la constitución de un sujeto, el sujeto *nuestroafroamericano* en su identidad y diferencia, autoconstitución que hace subsidiariamente a la constitución del sujeto afrodiaspórico, y por esta mediación a la una universalidad concreta, constituciones ellas seguramente conflictivas y nunca acabadas. Como en otros textos de nuestra autoría, el título de Norbert Lechner *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado* (CIS, Siglo XXI, Madrid, 1986) que se refiere a la construcción del orden democrático, nos inspira para pensar como “conflictivas y nunca acabadas” las constituciones de sujetos.

objetivación son por cierto, históricos, y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena”⁴.

“Filosofía latinoamericana” –en la que “latinoamericana” no es un adjetivo, sino elemento sustantivo- tanto como “América Latina”, son expresiones que siguen teniendo un sentido estratégico en lo que hace a identidad y diferencia de esta América respecto de sus alteridades, entre las cuáles la América sajona es una alteridad especialmente significativa en la génesis, vigencia y validez de las mismas.

No obstante, la “latinidad” en relación a la interioridad de esta América, tanto de “América Latina” como de la “filosofía latinoamericana” que pretende expresar y constituir filosóficamente a aquella, plantea el problema de la implícita exclusión de los pueblos originarios indoamericanos, así como también, en lo que aquí interesa especialmente, de los grupos, comunidades y personas afroamericanas.

En este sentido, *filosofía nuestroamericana* como aquella en que se expresa y constituye filosóficamente “nuestra América” y que tiene en el texto de José Martí “Nuestra América” de 1891 –del cual se están cumpliendo en este 2011 cientoveinte años- su discurso fundante, resuelve esos problemas, pues tanto en su sentido tópico como utópico, el “nosotros” implícito incluye explícitamente, entre otros, a los pueblos originarios (“el indio”) y a los afrodescendientes (“el negro”)⁵.

⁴ Arturo Andrés Roig, *Rostro y filosofía de América Latina*, EDIUNC, Mendoza, Argentina, 1993, 105.

⁵ Es claro que el espíritu en el cuál Arturo Andrés Roig fundamenta y desarrolla el programa de la “filosofía latinoamericana”, es el “nuestroamericano” explicitado por José Martí en “Nuestra América” de 1891 y por lo tanto incluyente de los pueblos originarios y de los afrodescendientes de esta América. En ese espíritu compartido es que quien aquí escribe se articula con el programa de la “filosofía latinoamericana” del maestro Roig. Ese espíritu es seguramente explícito en la expresión “filosofía nuestroamericana” que Horacio Cerutti

Filosofía nuestroafroamericana, puede ser el nombre del programa filosófico que sinérgicamente con el programa de la “filosofía latinoamericana” en la clave de su espíritu como “filosofía nuestroamericana”, los grupos, comunidades y personas afodescendientes en esta América han venido realizando aún sin pretenderlo, para aportar al ancestral proceso de constitución autónoma como sujetos que supone la de su identidad, la de su diferencia y la de su relación con los mundos afro de África, de la América del Norte, de Europa y de todas las latitudes en que la diáspora africana sea una realidad, como así también con los mundos no afros de esta América y del resto del planeta. Y todo

Guldberg ha contribuido centralmente a consolidar en el campo de la “filosofía latinoamericana”, que Omer Batutu Batubengue asume y que aquí hacemos nuestro para proponer desde ella otra adecuada a las necesidades-posibilidades de constitución de la diáspora africana en esta América como sujeto. No se nos escapa que “filosofía nuestroamericana” como expresión, puede implicar otro tipo de problemas y con mayor razón “filosofía nuestroafroamericana” que en un énfasis de identidad y diferencia proponemos en este trabajo. Pero optamos por argumentar en el espacio disponible sobre las virtudes que suponemos, no solamente de la expresión sino del ejercicio analítico-crítico-normativo implicado en las prácticas que la misma supone, constituyente de la subjetividad y la sujetividad de ese sujeto nuestroafroamericano en el ya señalado como seguramente conflictivo y nunca acabado proceso de su constitución. Escribe José Martí en “Nuestra América”: “Éramos una visión, con el pecho de atleta, las manos de petimetre, y la frente de niño. Éramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norte-América y la montera de España. El indio, mudo, nos daba vuelta alrededor, y se iba al monte, a la cumbre del monte a bautizar a sus hijos. *El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido, entre las olas y las fieras.* El campesino, el creador, se revolvió, ciego de indignación, contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura. Éramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. *El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga; -en desestancar al indio,-en ir haciendo lado al negro suficiente,-en ajustar la libertad al cuerpo de los que se alzaron y vencieron por ella.*” (José Martí, “Nuestra América”, en *José Martí. Obras escogidas en tres tomos*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1992, Tomo II, 484-485.). La cursiva es nuestra.

ello también como potencial aporte a la constitución del sujeto afrodiaspórico y a la construcción de una universalidad en los términos de un universalismo concreto que oficie como horizonte de superación del universalismo abstracto impuesto por trascendentalización ilegítima de la particularidad del occidente blanco, colonial y racista dominante, globalizado y globalizante.

Así como la filosofía de la tradición occidental tuvo lugar originariamente como ejercicio viviente del espíritu subjetivo en las objetivaciones que se pueden referir a Tales de Mileto en cuanto figura emblemática de esa primera generación de filósofos, físicos y fisiólogos; así como las palabras para designar ese ejercicio – “filosofía” – y a quienes lo ejercían – “filósofos” –, vinieron después, probablemente con Pitágoras; nos permitimos afirmar que la filosofía de los afrodescendientes en esta América se ha venido constituyendo desde la llegada de los primeros contingentes de esclavizados⁶ de origen africano en tanto éstos se han posicionado como sujetos en ejercicio del *a priori* antropológico: Hoy nos permitimos proponer bautizar a dicha filosofía como *filosofía nuestroafroamericana*, en la hipótesis de ser el modo de nombrarla que mejor responde a su emergente comportamiento autónomo en

⁶ Esta tesis se articula sinérgicamente, pensamos, con la que Omer Batutu Butubengue propone en su texto como su “primera hipótesis”: “*la cultura no es sólo un cúmulo o un conglomerado de materia que el filósofo debe buscar ordenar; en ella ya hay toda una filosofía presente que hay que rescatar y adaptar a la vida cotidiana*. Lo que busca el hermeneuta no es tanto ordenar y dar sentido, sino descubrir este sentido y este orden que parece larvado en la organización de la cultura en su relación con la sociedad. Si *la filosofía es una reflexión crítica sobre los problemas concretos que aquejan a la existencia humana* marcada por el hombre mismo, su contexto social y ambiental, hay que evitar toda reducción que tienda a destruir la labor filosófica.” (Omer Batutu Batubengue, “Contribución de la filosofía nuestroamericana para la eclosión de la filosofía africana”, en *Identidad y diferencia. El pasado y el presente*, Jaime Labastida y Violeta Aréchiga, coordinadores, Asociación Filosófica de México, Siglo XXI editores, México D.F., 2010, 453.). Las cursivas son nuestras.

el seno de la doble universalidad filosófica: la de los objetos y la de los sujetos⁷.

La filosofía nuestroafroamericana: comienzos y recomienzos

Es tesis de Roig, que hacemos nuestra, “no hay comienzo de la filosofía sin la constitución de un sujeto”⁸. La constitución del sujeto, emergente, discontinua, histórica e inevitablemente defectiva implica el “*a priori* antropológico” – “ponernos a nosotros mismos como valiosos” y “tener como valioso conocernos por nosotros mismos” – como condición de sentido del “*a priori* epistemológico”, de manera tal que la filosofía recupera su sentido originario de “saber de vida”, resignificando la pretensión del “saber científico” al poner la ciencia al servicio del desarrollo de la humanidad en lugar de la humanidad al servicio del desarrollo de la ciencia⁹.

El “comienzo de la filosofía” supone pues “la constitución de un sujeto”. En la tesis de Roig – que aquí compartimos – no hay un único comienzo en el siglo VI a.C. en Grecia y luego un desarrollo que por las mediaciones de la antigüedad greco-latina, el

⁷ Las conclusiones que Arturo Ardao establecía en 1977 respecto de la “Historia de las ideas filosóficas en América Latina” aplican perfectamente a nuestro juicio a las que hacen a la tradición en proceso de constitución de la que denominamos aquí *filosofía nuestroafroamericana*: “Inseparable de los generales sistemas históricos de dependencia latinoamericana, la reflexión filosófica en nuestros países – en sus modos auténticos – ha venido cumpliendo una función emancipadora, por su tradicional empeño en la adaptación crítica sobre la adopción pasiva; y se orienta cada vez más al comportamiento autónomo en el seno de la doble universalidad filosófica: la de los objetos y la de los sujetos.” (Arturo Ardao, “Historia de las ideas filosóficas en América Latina” (1977), en *id. La inteligencia latinoamericana*, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, Montevideo, 1987, 111-130, 130).

⁸ Arturo Andrés Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, FCE, México, 1981, 76.

⁹ *Ibid.*, 9-17.

mundo medieval y la cristiandad, el Renacimiento y la modernidad, – posmodernidad mediante –, llega hasta nosotros, sino múltiples comienzos efectivos o posibles, tantos como sujetos se han constituido o constituyen y en esas emergencias logran hacerse visibles no obstante el manto de invisibilización tendido por el *logos* occidental dominante, autolegitimado como *la* filosofía.

Entre los comienzos efectivos que suponen sujetos que se constituyen están los de la *filosofía latinoamericana*.

Recordemos y amplíemos las consideraciones de Roig a este respecto y reflexionemos sobre su legítima trascendentalización para el programa de la *filosofía nuestroafroamericana*, su papel en la constitución del *sujeto nuestroafroamericano* como autoafirmación y también como aporte a la constitución del *sujeto afrodiaspórico*:

“La filosofía latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y se autoafirma como tal. Estos modos de objetivación son, por cierto, históricos, y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de sujetividad plena.

Sobre esta problemática la Filosofía Latinoamericana organiza sus formas narrativas, las que se expresan de modo rico y complejo a través de diversas construcciones teóricas, dentro de las cuales prestaremos atención a su historiografía (desarrollada preferentemente como Historia de las ideas) que no es ajena a la Filosofía de la historia con la cual aparece implicada en muchos casos.

Aquella afirmación de sujetividad es condicionante, pero también e inevitablemente condicionada. Hacemos nuestras las circunstancias, mas, también ellas nos hacen. Debido a esto la historia de aquél acto de afirmación nos muestra un elevado grado de contingencia y el desarrollo del proceso de autorreconocimiento y autopoiesis, muestra comienzos y recomienzos.

Mas, el valorar un momento como comienzo y proponer un recomienzo implica una prospectividad, una posición proyectiva desde la cual no sólo se mira con una actitud constructiva hacia delante, sino que se mira hacia atrás con igual signo. Se trata de una objetividad que no renuncia al punto de partida inevitablemente subjetivo. Aquí “subjetividad” y “sujetividad” se

identifican. Ponemos en juego un derecho respecto de nuestro pasado, el de medirlo respecto de un futuro vivido desde este presente. De ahí la selectividad inevitable en la determinación acerca de qué sea “hecho histórico” o no para ese sujeto y también la necesidad de fijar el criterio desde el cual se pone en ejercicio.

De este modo surge un tipo de narrativa que es proyectivo, es decir que no se queda en lo constatativo y que, todavía más, reviste pretensión de performatividad. Vale decir, que su enunciado describe una determinada acción del locutor y su enunciación tiene la pretensión de ser equivalente al cumplimiento de la misma.

Si nos remitimos a la polémica que entablaron los antiguos acerca de si su mundo era por naturaleza (*Katá physei*) o si era por efecto de un ordenamiento humano (*Katá nomo*), si se regía únicamente por las leyes del ser o si también y muy específicamente suponía un deber ser, hemos de decir que la filosofía latinoamericana no renuncia en su enunciado a una legalidad y por lo tanto a una responsabilidad. Los mundos humanos son nomológicos y no hay motivo para que no lo sea el nuestro”.¹⁰

La diáspora nuestroafroamericana: entre la situación y el proyecto

El contexto para el comienzo y los recomienzos de la filosofía nuestroafroamericana, esto es, del ejercicio del “*a priori* antropológico” por parte de los afrodescendientes que así se constituyen como sujetos, es el de la diáspora.

Como situación histórica, la diáspora afroamericana implica “tres elementos fundamentales: el traslado forzoso de millones de africanos al Nuevo Mundo a consecuencia de la trata de esclavos (...); la conformación de culturas afroamericanas a partir de la reelaboración de las culturas africanas y su combinación con las culturas europeas e indígenas americanas, y la emergencia de identidades basadas en el origen africano. La idea de diáspora supone entonces considerar el movimiento transatlántico de

¹⁰ Arturo Andrés Roig, *Rostró y filosofía de América Latina*, EDIUNC, Mendoza, Argentina, 1993, 105-106.

personas, creencias, prácticas y productos de África a América y también de América a África.

Por lo que respecta al tercer elemento, las identidades diaspóricas implican una autoexternalización, es decir una búsqueda de la identidad más allá de las fronteras que ocupa actualmente el grupo, que es resultado de una experiencia colectiva de discriminación, subordinación y estigmatización”¹¹.

El contexto afrodiaspórico como situación históricamente dada, está signado por la experiencia fundante de esclavización, desarraigo, arrasamiento de “identidades”, imposición de “identificaciones” homogeneizantes de radical heteronomía, como la de negros esclavos desde los poderes esclavizantes¹². En ejercicio del *a priori* antropológico se responde a la situación vigente mediante procesos de constitución de identidades. En ellos se reelaboran las herencias culturales africanas reterritorializadas, en conflicto y diálogo con las culturas de los pueblos originarios y europeos en esta América. En el grado en que el origen africano aporta la matriz de esas reelaboraciones, son culturas e identidades *afroindolatinoamericanas* las que se constituyen¹³.

¹¹ Gabriel IZARD MARTÍNEZ, “Herencia, territorio e identidad en la diáspora africana: hacia una etnografía del retorno”, en *Estudios de Asia y África*, enero-abril, año/vol.XL, número 001, El Colegio de México, México D.F., 2005, 89-115, 91-92.

¹² La experiencia del empobrecimiento es hoy en el contexto de la globalización y de neocolonización de África, el sucedáneo de la de la esclavización asociada a los procesos de colonización en el Nuevo Mundo luego de su “descubrimiento”. Si la esclavización fue la causa forzada de la diáspora africana hasta la abolición de la esclavitud, el empobrecimiento de sectores mayoritarios del continente africano es la causa de otra manera forzosa de la diáspora africana en los tiempos que corren.

¹³ Parfraseando a José Martí en *Nuestra América* cuando enuncia “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (José Martí, “Nuestra América”, en *José Martí. Obras escogidas en tres tomos*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1992, Tomo II, 480-487,483), los

En cuanto la condición de origen – negro esclavizado – implica – con la esclavitud como presente o como pasado una vez abolida – discriminación y segregación en las tierras de llegada, – para el caso las de esta América –, la constitución del sujeto y con ella de la identidad nuestroafroamericana, implica una fuerte relación transterritorial con África de carácter mítico-utópico. Mítico: África como el paraíso perdido antes de la esclavización al que solo se puede regresar imaginariamente; utópico: África como horizonte imaginado de un futuro-otro sin esclavización, discriminación, segregación ni pobreza, ideas reguladoras para la construcción de un mundo afrodiaspórico en que las negatividades de origen de la diáspora sean superadas.

Desde la condición de situación histórica, pero ahora de un modo más proactivo como proyecto histórico que implica el ya señalado referente utópico como su horizonte o idea reguladora, la “diáspora africana puede concebirse como un proyecto de descolonización y liberación insertado en las prácticas culturales, las corrientes intelectuales, los movimientos sociales y las acciones políticas de los sujetos afrodiaspóricos”¹⁴. Y en última instancia, el “proyecto de la diáspora como práctica de liberación y comunidad transnacional se basa en las condiciones de subalternación de los pueblos afrodiaspóricos y en su agencia histórica de resistencia y autoafirmación. Como proyecto, la diáspora africana es un norte, un horizonte utópico para los sueños de libertad negra”¹⁵.

Si en la primera caracterización, la diáspora era una situación, en esta última adquiere el carácter de un proyecto. En ella los sujetos no se encuentran “arrojados” en una diáspora a la

nuestroafroamericanos podrían decir: *injértese en nuestras culturas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras culturas.*

¹⁴ Agustín Lao-Montes, “Hilos descoloniales. Trans-localizando los espacios de la diáspora africana”, en *Tabla rasa*, N° 7, Bogotá, julio-diciembre 2007, 47-79, 51.

¹⁵ *Ibid.*

cual pueden responder en el sentido de su afirmación y emancipación. La diáspora deja de ser el espacio objetivo por reacción a cuyas determinaciones negativas el sujeto afrodiaspórico se constituye. Pasa a ser el proceso mismo de constitución de ese sujeto, su subjetividad y su sujetividad. En ese proceso de constitución el horizonte utópico hace a la función utópica de las prácticas simbólico-discursivas tanto en el plano de la enunciación como en el de lo enunciado. La función utópica habilita en el universo del discurso y por su mediación en el universo social y cultural que lo incluye, una liberación respecto del determinismo legal implicado en la naturalización de los procesos a través de la historización de estos y de los sujetos que los impulsan; el ejercicio de una función crítico-reguladora respecto del presente con la consecuente posibilidad de la superación de sus modos de ser defectivos; y la puesta en escena la posibilidad de un futuro-otro deseable, que no se reduzca por tanto a una mera extensión del presente¹⁶.

Se trata pues de la constitución del sujeto nuestroafroamericano por la mediación de la constitución de su filosofía concurrente con otras mediaciones culturales en la construcción de un proyecto histórico afrodiaspórico de emancipación, con su horizonte utópico de liberación. Todo ello supone deconstrucción de la historia occidental colonial y neocolonial de la esclavización, – de cierta manera naturalizada en el discurso historiográfico como historia de la “esclavitud” en cuanto historia de los “esclavos” y no de los “esclavizados”. Esa

¹⁶ Estas consideraciones sobre la función utópica del discurso, resumen las que ha fundamentado y desarrollado Arturo Andrés Roig en “El discurso utópico y sus formas en la historia intelectual ecuatoriana”, en *id. La utopía en el Ecuador*, Banco Central y Corporación Editora Nacional, Quito, 1987 y posteriormente ha sistematizado Estela Fernández en “La problemática de la utopía desde una perspectiva latinoamericana”, en *Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en nuestra América*, Arturo Andrés Roig (Compilador), EFU, San Juan, Argentina, 1995, 27-47.

deconstrucción tiene lugar en comienzos y recomienzos desde lugares “afro” de enunciación. Estos efectúan una recuperación y puesta en diálogo de las memorias. La destrucción de aquella historia que les negaba su condición de sujetos y con ella nihilizaba su historicidad, por medio de políticas nuestroafroamericanas de la memoria, hacen posible a futuro la producción de otra historia. Esa producción de una historia alternativa que no es negación sino potenciación de las memorias, supone “prácticas de historización”, como la selección, clasificación, registro, reconceptualización de la experiencia, donde el pasado se integra y recrea significativamente desde el presente, a través de prácticas y nociones socioculturalmente específicas de temporalidad, agencia y causalidad”¹⁷.

Estas “prácticas de historización” efectivas y posibles, son parte de “una afirmación de sujetividad” que hacen a la constitución del sujeto en sinergia con su pasado recuperado y reconceptualizado, que en el caso del sujeto diaspórico nuestroafroamericano, puede remitir – a título de ejemplo – a objetivaciones discursivas del campo intelectual como las de Marcus Garvey en Jamaica, Williams du Bois, Juan Pablo Sojo en Venezuela), Aime Cesaire en Martinica, Nicolás Guillén en Cuba o Jean Price Mars en Haití; a múltiples expresiones del campo cultural afroamericano, algunas de las cuales alcanzan actualmente el reconocimiento como patrimonio intangible de la humanidad en el campo de la música, y a las mediaciones institucionales

¹⁷ Rossana Guber: “Las manos de la memoria”, en *Desarrollo Económico* vol. 36, nº 141, pp. 424 y ss., Buenos Aires, 1996. Citado por José Pedro Rilla, “Historia, memoria y ciudadanía”, en *Ciudadanía en tránsito. Perfiles para el debate*, compilado por Laura Gioscia, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 2001, 69-82, 73. Continúa la antropóloga Rossana Guber en su texto citado por Rilla, comentando su noción de “prácticas de historización” con la que procura aproximar las nociones de historia y memoria: “Con esta noción puedo enfatizar los aspectos creativos y procesuales de los usos del pasado contrastando con el concepto de memoria como contenido y archivo donde se almacenan hechos pretéritos”.

afroamericanas, a través de las cuales el sujeto nuestroafroamericano opera institucionalmente el proceso de su constitución, a saber Gelede de Brasil, Procesos de Comunidades Negras en Colombia, Camafrho en Honduras, Fundación Afroamérica y Unión de Mujeres Negras de Venezuela, Mundo Afro en Uruguay y Movimiento Francisco Congo de Perú, entre otros.

El sujeto y la red

La articulación de redes interpersonales, intercomunitarias e interinstitucionales, favorecidas hoy por las nuevas tecnologías interactivas de la comunicación, no hacen sino potenciar – en extensión e intensidad – esos procesos de autoconstitución de sujetos, – entre los cuales – el sujeto afrodiaspórico.

En el marco del nuevo paradigma de la complejidad, actuar en redes implica autoproducción de un sujeto complejo: “una red es un conjunto de procesos de producción en la que cada componente actúa transformando a los demás. La red se hace a sí misma, es producida por sus componentes a los cuales también produce. Es un sistema vivo: las redes son patrones de la vida. Aquí hay un aporte importante a la teoría de las redes desde las investigaciones biológicas de Maturana y Varela, quienes sostienen que la vida se define por la categoría de *autopoiesis*, es decir, de auto-organización. *Auto* se refiere a la autonomía de los sistemas vivos y *poiesis* significa creación: creación de sí mismo”¹⁸.

No obstante el virtuosismo autopoiético de la red no debe ser ocasión del ser humano como sujeto – como individuo, grupo, sociedad o humanidad – para declinar de la responsabilidad y libertad de su autoconstitución. De declinar, arriesga a que la lógica de la red como lógica de sistema, termine desplazándolo del lugar

¹⁸ José Luis Rebellato, *Ética de la liberación*, MFAL – Nordan, Montevideo, 2000, 37-38.

del sujeto. Esto vale también por cierto para el sujeto afrodiaspórico en proceso de constitución.

El sujeto afrodiaspórico: entre la fragmentación y la comunidad imaginada

La fragmentación social, cultural, política y de las identidades tradicionales parece ser constitutiva de la lógica de la globalización especialmente en su sentido de totalización de los mercados impulsada por las burocracias privadas transnacionales.

Esa experiencia de fragmentación social, cultural y política, así como de las identidades tradicionales, tiene seguramente sus especificidades en la diáspora africana que se incrementa en las últimas décadas como producto del empobrecimiento que como condición de la globalización más que como su efecto, ha asolado especialmente a África en las últimas décadas, relevando como causa compulsiva de diáspora de sus poblaciones a las prácticas de esclavización que tuvieron en el contexto de la primera modernidad y sus lógicas de modernización.

La diáspora afroamericana de esta América responde más enfáticamente a aquella ya lejana aunque siempre presente causa compulsiva de diáspora: la esclavización. La esclavización supuso fragmentación, discriminación y segregación en la tierra de origen y también en las tierras de recepción.

El nuevo contexto no ha hecho sino sobredeterminar la fragmentación que puede remontarse a los orígenes de la diáspora afroamericana en esta América en el contexto del desarrollo del orden colonial. Puede pensarse que la imposición de las nuevas lógicas de fragmentación sobre aquellas lógicas ancestrales, encuentra a las comunidades afroamericanas entre las más vulnerables. Pero también puede pensarse que son, por el contrario, las que tienen mayor capacidad de resistencia a la fragmentación.

Conjuntamente con la fragmentación sobre el eje de la lógica económica, la globalización sobre el eje de los medios de

comunicación interactivos globalizados y globalizantes, abre posibilidades a la construcción de nuevas identidades y nuevas comunidades transterritoriales, entre las cuales las que conciernen a la diáspora afroamericana en esta América.

La constitución del sujeto nuestroafroamericano y su eventual transformación de la diáspora de situación dada a proyecto asumido como sujeto afrodiaspórico, puede encontrar en la implementación del programa propuesto de la filosofía nuestroafroamericana, en concurrencia con otros ejercicios de afirmación discursiva, social, cultural y política, mediaciones para elaborar nuevos sentidos de comunidad e identidad, que en referencia a la comunidad utópica imaginada desde los distintos lugares de enunciación, al ayudar a construir su autonomía y emancipación, lo hagan también con la emancipación universal humana.

La constitución del sujeto nuestroafroamericano y la constitución del sujeto afrodiaspórico a que aquél puede aportar, tienen la identidad de respuestas al llamado a ser sujeto que se experimenta como necesidad cuando esa condición de sujeto es negada, lo que acontece en las largas duraciones de las lógicas colonial y neocolonial sobre grandes contingentes humanos de origen africano: “El llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso. Por eso, el ser sujeto no es un a priori del proceso, sino resulta como su a posteriori. El ser humano como sujeto no es ninguna sustancia y tampoco un sujeto trascendental a priori. Se revela como una necesidad en cuanto resulta que la inercia del sistema es autodestructiva. Se revela entonces, que el ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva. Se revela como una ausencia que grita y que está presente, pero lo es como ausencia. Como tal ausencia solicita. Hacerse sujeto es responder a esta ausencia positivamente, porque esta ausencia es, a la vez, una

solicitud. Se trata de una respuesta positiva a la ausencia, sin eliminarla como ausencia.”¹⁹

Bibliografía

ARDAO, Arturo, *La inteligencia latinoamericana*, D.P., Universidad de la República, Montevideo, 1987.

BUATU BATUBENGUE, Omer, “Contribución de la filosofía nuestroamericana para la eclosión de la filosofía africana, en *Identidad y diferencia. El pasado y el presente*, Jaime Labastida y Violeta Aréchiga (Coordinadores), Asociación Filosófica de México, Siglo XXI Editores, México D.F., 2010, 451-459.

FERNÁNDEZ, Estela, “La problemática de la utopía desde una perspectiva latinoamericana”, en *Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en nuestra América*, Arturo Andrés Roig (Compilador), EFU, San Juan, Argentina, 1995, 27-47.

GALLARDO, Helio, *Siglo XXI. Producir un mundo*, Editorial Arlekin, San José de Costa Rica, 2006.

HINKELAMMERT, Franz, *El Sujeto y la Ley*, EUNA, Heredia, Costa Rica, 2003.

IZARD MARTÍNEZ, Gabriel, “Herencia, territorio e identidad en la diáspora africana: hacia una etnografía del retorno”, en *Estudios de Asia y África*, enero-abril, año/vol. XL, número 001, El Colegio de México, México D.F., 2005, 89-115.

LAO MONTES, Agustín, “Hilos descoloniales. Trans-localizando espacios de la diáspora africana”, en *Tabla rasa* N° 7, Bogotá, julio de 2007, 47-79.

LECHNER, Norbert, *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Siglo XXI Editores-CIS, Madrid, 1986.

¹⁹ Franz Hinkelammert, *El sujeto y la ley*, EUNA, Heredia, 2003, 496.

MARTÍ, José, “Nuestra América”, en *José Martí. Obras escogidas en tres tomos*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Tomo II, 480-487, 1992.

REBELLATO, José Luis, *Ética de la liberación*, MFAL-Nordan, Montevideo, 2000.

RILLA, José Pedro, “Historia, memoria y ciudadanía”, en *Ciudadanía en tránsito, Perfiles para el debate*, Laura Gioscia (Compiladora), Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 2001, 69-82.

ROIG, Arturo Andrés, “El discurso utópico y sus formas en la historia intelectual ecuatoriana”, en *La utopía en el Ecuador*, Banco Central y Corporación Editora Nacional, Quito, 1987.

ROIG, Arturo Andrés, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, FCE, México, 1981.

ROIG, Arturo Andrés, *Rostro y filosofía de América Latina*, EDIUNC, Mendoza, Argentina, 1993.

O DIREITO À VERDADE, JUSTIÇA E MEMÓRIA

Castor M. M. Bartolomé Ruiz¹

Introdução a um dilema

A violência é uma sombra cujo sentido desafia a vida humana e as sociedades. Ela assombra de forma cruel a história das sociedades Latino Americana. Temos o desafio de capturá-la criticamente para evitar sermos devorados por uma impulsividade pretensamente natural. O debate contemporâneo da violência confronta-se com as teses que a naturalizam tornando-a inevitável. Se a violência é natural, estamos presos a uma dinâmica inevitável, e condenados a invocar o Leviatã que nos defenderá dos outros com seu monopólio da violência.

A história moderna dos povos latino americanos foi inaugurada como tragédia de uma conquista. Ao alvorecer do século XVI, quando Europa exalta os humanismos renascentistas e aconteciam os primeiros lampejos da ciência e tecnologia modernas, os povos latino americanos sentiram desembarcar em suas areias a barbárie da civilização. A conquista dos civilizados pauto-se pela barbárie do extermínio massivo de povos e culturas. A seguir, a estratégia dos Estados modernos colocou em andamento a mais demolidora maquinaria biopolítica jamais conhecida: a escravidão massiva em escala comercial de afro-descendentes².

¹ Dr. Filosofia. Professor pesquisador do programa de pós-graduação filosofia, Unisinos. Coordenador da Cátedra Unesco de direitos humanos e violência, governo e governança, Unisinos.

² Muitas das implicações políticas da escravidão na lógica biopolítica dos estados modernos estão ausentes dos principais autores que pesquisaram esta prática. Contudo, Michel Foucault mostra as vertentes racistas que confluem na

Foram mais de três séculos em que se combinou a estratégia do Estado moderno, que já defendia os direitos naturais de todos os homens, e os interesses do nascente mercado capitalista. Este através das suas companhias de Índias possibilitou o enriquecimento dos acionistas que apostaram no tráfico de escravos como o negócio mais lucrativo desses séculos. Milhões de afro descendentes reduzidos a mera vida nua, foram comercializados como animais de trabalho em mercados e praças deste continente. Este é o marco inaugural da política moderna que mostra quanto ela começou sendo (e continua a ser) uma biopolítica, um governo utilitarista da vida humana³. O genocídio indígena e a escravidão posicionaram tragicamente os limites aos que se direciona a biopolítica moderna quando no paroxismo da mercantilização da vida humana se transforma em tanatopolítica. Esta, a tanatopolítica, está nas origens históricas de nossos povos. A perversa combinação da estratégia de Estado e interesses de mercado consolidaram a violência bio/tanatopolítica como a marca de ferro e fogo na vida dos povos latino americanos. A violência tornou-se o marco inaugural das nossas sociedades latino americanas. De lá para cá esta sombra pérfida nunca nos abandonou.

O século XIX saudado como século das independências em todos os países latino americanos, pode também ser denunciado como o século das barbáries nacionais em quase todos eles. Os diversos governos nacionais, que se consideravam ilustrados, se lançaram a conquistar os territórios que as metrópolis ainda não tinham ocupado. Esta estratégia de Estado trouxe consigo a conclusão do extermínio de povos inteiros na Patagônia Argentina, no sul do Chile, no Brasil, Uruguai, entre outros. Os Estados independentes latino americanos imitaram mimeticamente as estratégias da barbárie colonialista. A mimese da violência

constituição do Estado moderno como parte de sua lógica biopolítica. Cf. Id. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

³ Sobre a genealogia da biopolítica moderna cf. FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martin Fontes, 2008.

inoculou-se no âmago das instituições políticas e na raiz das estruturas sociais destes novos povos ao ponto de suas elites perpetuar-se no poder fazendo da violência uma técnica habitual de governo. Governar com violência e governar a violência tornou-se uma constante nas práticas políticas dos Estados latino americanos. Tal incorporação mimética da violência levou nossos povos a viverem e sofrerem permanentes golpes de Estado, ditaduras de toda índole e uma gama variada de autoritarismos legais e ilegais. Cada país tem sua própria história de violência, porém todos eles têm a violência como marca destacada de sua história.

No Brasil, a República que se pretendia ilustrada e positivista (ou talvez por ser tudo isso), deu seqüência à violência estrutural dos regimes anteriores. Episódios como Cabanagem (1835-1840), Balaiada (1838-1841), Sabinada (1837-1838), Guerra dos Farrapos (1835-1845), Canudos (1896-1897), Contestado (1912-1916), revelam um ápice da violência estrutural imperante. Merece um comentário especial a guerra contra o Paraguai (1864-1870). De forma irônica e sintoma de uma história de violência, a guerra do Paraguai se constituiu no primeiro episódio de “colaboração” internacional das nações do cone sul. Uma guerra de rapina para roubar descaradamente território a um país independente, Paraguai, uniu ao Brasil, Uruguai e Argentina, com apoio econômico e militar da Inglaterra (nesse momento a superpotência dominante internacionalmente). A guerra contra o Paraguai é um episódio a mais que dá seqüência à barbárie fundante das estruturas políticas de nossas sociedades latino americanas. Não é uma maldição que nos persegue. Persiste a seqüela da violência de Estado perpetuada de forma estratégica ao longo dos tempos como tática de governo dos povos.

O mais recente episódio de violência Estatal foi vivido também de forma generalizada em toda América Latina nas ditaduras que, a partir da década de sessenta do século XX, se espalharam como sementes do mal na quase totalidade dos países. O Brasil registra a fatídica data de 1 de abril de 1964, na qual os militares destituíram o governo legítimo de João Goulart.

Argentina o 28 de julho de 1966, Uruguai 27 de junho de 1973, Chile 11 setembro de 1973, data do assassinato de Allende pela ditadura de Pinochet, Bolívia 21 de agosto de 1971, e ainda Paraguai tinha seu ditador particular, Alfredo Stroessner, que se perpetuou no poder desde 1954 até 1989. Estas são as tristes datas que conectam o Cone Sul do continente latino americano entorno de uma estratégia política de violência de Estado.

A tragédia comum da violência biopolítica dos povos do cone sul, se desenvolveu de modo particular em cada país. Contudo, cabe-nos analisar alguns traços comuns a esta violência de Estado que nos permita captar os fios ocultos da violência estrutural a fim de podermos desenhar estratégias que possam neutralizá-la. Penetrando pela fina capa dos eventos históricos, nos propomos mergulhar na análise de duas constantes da violência de Estado em Latino América e no Cone Sul: o estado de exceção e o potencial mimético da violência. Sua compreensão pode-nos ajudar a desenhar estratégias políticas, culturais e até filosóficas eficientes para neutralizar a violência inerente a muitas de nossas instituições e culturas. No final apontaremos para uma análise do testemunho e da memória da das vítimas como potência neutralizante da violência.

O estado de exceção e a captura biopolítica da vida humana

Todas as ditaduras latino americanas de segunda metade do século XX, em especial no cone sul, tiveram apoio internacional das agências de inteligência e o exército dos EEUU. Além disso, seu denominador comum foi decretar o estado de exceção como meio político de controlar os opositores políticos. A exceção suspende os direitos fundamentais e torna a vida humana frágil e vulnerável à vontade soberana dos ditadores. Na exceção a lei se identifica com o arbítrio da vontade soberana e a vida humana fica totalmente exposta à arbitrariedade. No estado de exceção os direitos fundamentais são substituídos pelo arbítrio da vontade soberana, a dos militares. Neste caso a vida humana fica exposta ao

controle biopolítico. O estado de exceção é a técnica biopolítica mais eficiente para controlar a vida humana. Nele a violência se torna um método de governo e uma tática a mais da eficiência biopolítica. Os seqüestros, torturas, desaparecimentos, confinamentos, são meros recursos técnicos ao arbítrio da vontade soberana para neutralizar os opositores do regime. Os estados de exceção foram uma episódio a mais na lógica violenta da biopolítica dominante em nosso continente. A truculência das ditaduras militares recentes configurou, mais uma vez, o traço da violência como a marca da identidade latino americana.

A chamada operação Condor é um exemplo desta violência biopolítica de Estado em que a vida humana é reduzida a mero objeto a ser neutralizado. Ela soube, no ápice da racionalidade instrumental, utilizar-se da potência mimética que assola nossas sociedades para articular uma rede internacional de tortura e repressão seletiva contra todos os opositores das ditaduras. A denominada operação Condor teve a capacidade de criar em todo o cone sul, com apoio do EEUU, uma rede internacional de comando de inteligência de Estado para capturar, seqüestrar, torturar e fazer desaparecer a milhares de opositores nos diversos países do cone sul. Os governos militares de Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Bolívia, com participação ativa dos EEUU, criaram em 1970 a operação Condor. O nome do belo pássaro do Andes, nada tem a ver com o significado que os mentores do nome da operação lhe atribuíram. Assim como o Condor se alimenta de carniça, a rede internacional de repressão se propunha triturar a vida de milhares de opositores. Uma vez mais a captura da vida humana e sua redução a mera vida nua⁴ é o anverso da vontade soberana. A operação Condor deu coesão estratégica á técnica biopolítica comum das ditaduras do cone sul, o estado de exceção.

⁴ O conceito de vida nua foi desenvolvido por Walter Benjamin para designar a vida humana despojada do direito. Cf. Id. "Por uma crítica da violência". Id. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: 1986, p. 174.

Importa conhecer a lógica interna que articula filosófica e juridicamente o estado de exceção para também podermos compreender os procedimentos políticos que o implementaram. O conhecimento das entranhas da Górgona é pré-requisito necessário para neutralizar sua monstruosidade. A monstruosidade da barbárie tem muitos rostos, seu olhar petrifica a vida que captura de forma violenta. Para podermos olhar de frente a barbárie temos que conhecer a lógica dos seus dispositivos. Um dos recursos modernos da Górgona é se utilizar do dispositivo político jurídico da exceção como técnica para impor os governos autoritários.

As ditaduras se caracterizam pela ruptura da ordem constitucional com objeto de defender a ordem social. Ou seja, se violenta aquilo que se pretende defender. O artifício jurídico e político que se utilizou para suspender a ordem constitucional e impor a vontade dos militares como nova ordem foi o chamado *estado de exceção*⁵.

O estado de exceção coloca-se no limite da ordem e do direito. Ele define os limiares que (des)velam os fundamentos políticos da ordem e a legitimidade de qualquer direito⁶. As medidas excepcionais encontram-se numa situação paradoxal já que elas não podem ser apreendidas nem compreendidas plenamente no plano do direito por sua própria condição de excepcionalidade, caso contrário não seriam excepcionais. Por isso o estado de exceção criou-se como forma legal daquilo que não pode ser legal. Tenta legitimar aquilo que não tem legitimidade

⁵ Para uma mais ampla compreensão das implicações biopolíticas do estado de exceção, cf. AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: 2004.

⁶ Remetemos ao estudo clássico de SCHMITT, Carl. *O conceito do político*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. em que desenvolve a tese de que o estado de exceção é a figura jurídico-política que coloca em funcionamento a vontade soberana. Ele defendia uma visão autoritária, absolutista do poder.

jurídica, ou seja, a exceção, e como consequência a arbitrariedade de quem decide a exceção⁷.

O estado de exceção é uma figura jurídica criada pelo Estado de direito. Nos regimes de soberania absoluta não era necessário o estado de exceção, pois a vontade soberana governava como exceção permanente. Ela era a norma arbitrária da ordem e do direito. Nesse caso a exceção era desnecessária porque era permanente. O Estado de direito foi instituído para abolir a arbitrariedade da vontade soberana e em seu lugar instituir a lei de forma isonômica. Porém o Estado de direito não conseguiu abolir plenamente a vontade soberana, senão que ela persiste oculta como potencia do Estado para ser utilizada quando necessária.

Na base da exceção encontra-se sempre uma vontade soberana que tem o poder de decretá-la, de forma mais ou menos arbitrária, suspendendo, total ou parcialmente, a ordem. A exceção revela o soberano. Ao decretar a exceção, o soberano sai das penumbras do direito e mostra-se como aquele que tem o poder de suspender o direito e impor uma ordem a partir de sua vontade soberana.

A exceção não só revela a potencia da vontade soberana oculta no Estado de direito, senão que existe em relação à vida humana⁸. A vontade soberana não exerce sua soberania sobre as coisas, as instituições, o território ou a riqueza, senão sobre a vida humana. A soberania só existe como vontade arbitrária que captura a vida humana sob a norma de sua vontade. Sem a captura da vida humana, a soberania se desmancha em seus fundamentos. Essa correlação faz da exceção o dispositivo original graças ao qual o direito se refere à vida. O que torna a referência do direito e a vida

⁷ Uma excelente compilação de trabalhos sobre o estado de exceção na ditadura de 64 pode ser encontrado em TELES, Edson e SAFATLE, Vladimir Org.). *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010.

⁸ AGAMBEN, Giorgio. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 79 ss.

algo paradoxal, como a própria soberania, já que inclui a vida dentro de si (dentro da exceção) por meio da suspensão do direito. É uma inclusão excludente, ou uma exclusão inclusiva. Exclui do direito para incluir a vida na exceção⁹. A exceção opera como estrutura política paradoxal que captura a vida humana ao mesmo tempo que a abandona à condição de mero ser vivente.

A figura do estado de exceção desvela a vontade soberana oculta nas penumbras do Estado de direito, pronta para ser invocada como técnica política de governo da vida humana. Cada vez que a ordem social estiver ameaça por qualquer pessoa ou grupo social, poderá ser invocada a figura da exceção para suspender, total o parcialmente, o direito sobre essas pessoas. A exceção retira o direito da vida e torna a vida humana pura vida nua, homo sacer. Nessa condição, a vida humana se torna frágil, vulnerável e facilmente controlável. O estado de exceção visa sempre o controle (bio)político da vida humana. Ele se torna uma técnica biopolítica e policial muito eficiente para controlar e governar os grupos sociais perigosos. Nesta condição os Estados modernos não cessam de utilizar uma e outra vez a exceção jurídica como uma técnica política e policial de governar as populações que eles consideram perigosas. Neste sentido que Agamben enuncia a tese de que o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como o paradigma de governo dominante da política contemporânea. Há uma tentação dos Estados em deslocar as medidas provisórias e excepcionais para técnicas de governo. Entanto as medidas excepcionais se tornam mais habituais, a exceção tende a ser normal, a tornar-se norma. O uso constante da exceção como forma de controle das vidas “perigosas”, torno-a uma técnica política de governo da vida humana amplamente utilizada pelos Estados modernos.

⁹ Agamben, seguindo a Benjamin, mostra as raízes biopolíticas da exceção jurídica: *ela é uma estrutura originária na qual o direito se refere à vida e a inclui em si através da própria suspensão*”. AGAMBEN, Giorgio. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 35.

A barbárie das ditaduras latino americanas está conectada com o claro significado biopolítico da estrutura original do estado de exceção em que o direito inclui em si o vivente por meio da suspensão do próprio direito. Os últimos governos militares de toda América latina utilizaram-se do estado de exceção como figura jurídica para suspender a ordem, ou seja, os direitos e garantias constitucionais, com objetivo de defender essa mesma ordem. Todos os opositores dos regimes foram imediatamente inscritos na forma da exceção e incluídos pela suspensão dos direitos ficaram excluídos na forma de novos homo sacer.

A vida humana é capturada dentro da ordem na medida que está presa á figura da exceção. Ou seja, a vida humana existe dentro do direito sempre com a ameaça potencial de ser decretada vida nua¹⁰. A vontade soberana, que tem o poder de decretar a exceção, continua sendo constitutiva da ordem moderna, inclusive do Estado de direito. Tal prerrogativa coloca a vida humana, todas as vidas humanas, sobre a potencial ameaça da exceção. Isso quer dizer que, se por qualquer circunstância uma pessoa ou um grupo populacional representasse uma ameaça, real ou suposta, para a ordem, eles poderão sofrer a suspensão parcial ou total dos direitos para melhor controle de suas vidas. Nas ditaduras latino americanas foi amplamente aplicada a exceção como técnica de controle dos opositores políticos cujas vidas eram declaradas perigosas. Em tal condição essas vidas caíam numa zona de indistinção jurídica em que, por ser um perigo para a ordem, existiam sob regime de exceção. Eram vidas capturadas pela inclusão na exceção e excluídas dos direitos fundamentais para garantir a sua sobrevivência. A vida dos opositores que o regime decretava a

¹⁰ Derrida dedicou uma obra para comentar criticamente o conceito de vida nua na relação entre direito e vida humana proposta por Benjamin. Cf. DERRIDA, Jacques. *Força de lei*. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

exceção tornava-se uma vida nua, desprotegida pelo direito e capturada pela exceção¹¹.

A política da exceção jurídica foi e continua sendo amplamente utilizada como técnica biopolítica para controlar os grupos sociais perigosos para a ordem. A questão é quem tem o poder de decidir quem é perigoso e porque é perigoso. Quem detém o poder de decidir a periculosidade de uma vida para a ordem é a vontade soberana. Nesse caso qualquer um pode ser perigoso para a decisão soberana, por qualquer motivo por ela determinado. Assim sendo, todos os seres humanos têm sobre si a possibilidade de que lhes seja decreta a exceção, e como tal reduzidos à condição de homo sacer¹². Esta potencial ameaça da vontade soberana se tornou realidade nos regimes autoritários das ditaduras latino americanas, que fizeram da exceção uma técnica biopolítica de controle férreo da vida humana dos opositores.

A vida nua, expulsa da ordem pela exceção da vontade soberana, está condenada ao banimento. Ela é uma vida banida e como consequência uma vida bandida. A consequência da exceção sobre a vida é o banimento. A vida banida da ordem se torna uma vida bandida. O bando, que também é uma figura jurídica do banimento, se transforma socialmente numa vida banida. Esta foi a condição a que ficou reduzida a vida de milhares de opositores das ditaduras latino americanas. Banidos da ordem pelo decreto da exceção se tornaram bandidos. Foram banidos e se transformaram em bandidos pelo arbítrio de uma vontade soberana que tem o

¹¹ Uma importante compilação de textos sobre a condição humana nos estados de exceção pode ser encontrada em RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. *Direito à justiça, memória e reparação. A condição humana nos estados de exceção*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011. A obra pode ser acessada digitalmente em http://www.unisinos.br/catedra_direitos_humanos.

¹² Merece destaque a tese VIII *Sobre o conceito de história* de Walter Benjamin quando afirma: “*A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral*”. Id. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 226.

poder de decretar sua exclusão inclusiva dos direitos fundamentais, que os tornou pura vida nua.

A terrível experiência das ditaduras latino americanas mostram que a soberania existe pelo poder que tem sobre a vida nua. Nelas toda vida humana incorporada na ordem política existe numa relação de inclusão excludente. Ela é incluída pelo direito mas poderá ser excluída pela exceção decretada pela vontade soberana. Nenhuma vida humana está livre da exceção, exceto a vontade soberana, que já é uma exceção soberana. Todas as vidas, em caso de emergência ou necessidade, estão vulneráveis ao estado de exceção. Nessa condição se manifesta a essência constitutiva do direito e da ordem, o poder soberano, e sua violência.

O campo, espaço de controle biopolítico da vida humana

A exceção tornou-se uma técnica de governo da vida humana. Porém a exceção ainda trouxe consigo a modalidade do campo como espaço geográfico ou demográfico onde ela, a exceção, vigora como norma. O campo é o lócus em que a exceção se torna norma¹³. Nele se aplica em toda a plenitude o controle biopolítico da vida humana. O campo é um espaço diferente da cadeia ou da prisão. Estes são espaços legais contemplados no direito penal e regulados por lei. A vida humana dentro da cadeia ou prisão está ainda sob o direito já que sobre ela vigora o direito penal que a condena mas também a protege. No campo o direito está suspenso. O campo existe fora do direito. É o espaço da exceção. No campo o direito suspenso é substituído pela vontade soberana¹⁴. O campo é o espaço onde a vontade soberana arbitra de

¹³ AGAMBEN, Giorgio. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 173ss.

¹⁴ Hannah Arendt analisou a importância dos campos como figura política dos regimes autoritários. "*Os campos de concentração e de extermínio dos regimes totalitários servem como laboratórios onde se demonstra a crença fundamental*

forma plena. Nele o arbítrio do soberano é a lei. O campo está fora do direito e dentro do arbítrio da vontade soberana. A vida humana que cai no campo entra numa zona de exceção em que os direitos ficam suspensos e sobre ele impera o arbítrio do soberano. A lei do campo é a vontade soberana. Quem legisla no campo é a vontade arbitrária do soberano. As vidas das pessoas que caíram sob tal condição estão submetidas a todas as arbitrariedades possíveis porque no campo a arbitrariedade é a lei e a exceção a norma.

Os presos políticos que caíram sob a exceção das ditaduras latino americanas vivenciaram na própria pele a virulência do campo. Suas vidas, desprovidas de qualquer direito, entraram num espaço da arbitrariedade total em que o carrasco assumia o papel de vontade soberana. Os torturadores agiam com soberania. Muitas delegacias de polícia e repartições do exército e da marinha se tornaram em autênticos campos de exceção. É um erro considerar que a tortura e os torturadores foram fenômenos pontuais ou atos descontrolados de fanáticos dos regimes. Enquanto não considerarmos os campos de tortura e aniquilamento uma figura essencial à violência biopolítica não conseguiremos neutralizar sua potência estrutural. O terrível da barbárie é que o uso sistemático da tortura obedece à lógica interna da estrutura política da exceção. A exceção produz o campo como espaço em que pode vigorar plenamente a vontade soberana. Os porões da tortura, os espaços do DOPS, as delegacias de polícia, os espaços militares delimitados para tal finalidade, foram todos eles criados dentro da lógica biopolítica do campo. A vida capturada sob a exceção não pode simplesmente ser condenada pelo direito penal, ela tem que ser exposta ao controle pleno da vontade soberana. Isso só pode acontecer no campo. O campo é a consequência necessária da exceção.

do totalitarismo de que tudo é possível". Id. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2009, p. 448.

No campo, a vida humana é capturada pela exceção jurídica na forma de uma exclusão inclusiva. Ela é excluída dos direitos fundamentais, mas está capturada pela vontade soberana que decretou a exceção e a tornou uma vida nua, vida abandonada. O campo tem um estatuto jurídico paradoxal. Aparentemente é um território colocado fora do ordenamento jurídico normal, quando na realidade representa a exterioridade interna da ordem que o instituí a partir da vontade soberana. É uma exterioridade da ordem social, porque a ela não pertence, mas sua existência revela a oculta interioridade do Estado em que continua vigente a vontade soberana como poder decisório sobre a vida humana e garantidora, em último extremo, da ordem que criou¹⁵. O campo representa o paradigma dos autoritarismos. Nele a vida humana sofrerá a suspensão parcial ou total de seus direitos, o que irremediavelmente a colocará numa forma de exceção em que a lei é substituída pela vontade dos torturadores.

A vida humana despojada dos direitos fundamentais cai num estado de exceção que a transforma em pura vida nua. O estado de exceção tornou-se a norma para a vida de milhares de pessoas durante as últimas décadas do século XX no cone sul. Os porões da tortura são os espaços biopolíticos em que a exceção se torna a norma e a vontade arbitrária dos torturadores é a lei soberana. Estes são espaços de exceção onde a vida humana perde seus direitos e fica reduzida a mera vida biológica. Os porões da tortura são os campos onde a exceção vigora como norma e se utiliza como estratégia para controlar e dominar a vida dos opositores. O campo é o espaço onde a exceção se torna norma. Quando a exceção se torna a norma, a sociedade inteira se torna um imenso campo. Algo verificável no cone sul em que as ditaduras transformaram as sociedades num imenso campo onde os opositores eram capturados de forma arbitrária e seqüestrados

¹⁵ AGAMBEN, Giorgio. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 125ss.

brutalmente para serem torturados barbaramente. O campo, como espaço de controle biopolítico dos opositores, se tornou a figura política por excelência das ditaduras latino americanas. O campo, a exceção e a tortura não foram ações pontuais de elementos exaltados. Elas são produto da racionalidade estratégica da violência biopolítica do Estado. O ponto básico dessa violência é transformar a vida humana em pura vida natural para agir sobre ela com vontade soberana.

A mimese da violência

O segundo aspecto que nos propomos analisar criticamente diz respeito aos mecanismos de naturalização da violência nas instituições e práticas de nossas sociedades. Constatamos que a violência não é um fato pontual que desaparece simplesmente ao cessar o ato violento. A violência não se apaga sincronicamente ao virar a página do tempo. A violência tem uma persistência diacrônica cujos efeitos perduram no tempo. A lógica do tempo linear não se aplica à violência, seu passado é presente. A violência continua a existir mesmo quando termina o ato violento. Ela lateja como potencia ativa nos sujeitos e sociedades que contaminou. A violência contém uma consistência tal que contamina as estruturas, instituições e pessoas que toca.

Para entendermos criticamente a história de violência e barbárie que assola nosso continente, assim como para pensar estratégias que possam neutralizar a violência de Estado, temos que analisar suas entranhas da Górgona, sua *potencia mimética*.

A violência não desaparece, sem mais, quando se termina de violentar o outro. Ela tem uma vigência, qual eco contaminador, nas seqüelas que deixa tanto nas vítimas como nos violadores¹⁶. Esse caráter inconcluso de toda violência, costura uma linha de

¹⁶ Sobre a potência mimética da violência remetemos à obra de GIRARD, Rene. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1990.

continuidade entre a violência do passado e nossa violência presente. Embora nos pareça imperceptível, essa linha alimenta muitas das condutas violências que atualmente nos apavoram. Ela está ativa nas práticas de violência institucional de muitos corpos do Estado e também na violência social que impregna nossas sociedades. A violência foi muito mais do que o mito fundador de nossas sociedades latino americanas, ela foi a barbárie legitimadora de suas instituições, que começou nas lógicas colonialistas e teve continuidade nos Estados autoritários.

A violência do nosso presente está conectada com a violência histórica mal resolvida. Uma sociedade violenta, com agentes violentos, com instituições violentas, com valores e hábitos sociais violentos, se quiser entender-se criticamente, tem que procurar sua gênese para além do imediatismo do seu presente. Há algo de intangível na nossa história de violência que dificulta sua neutralização e se perpetua como sombra da nossa realidade.

Os estados de exceção vividos nas últimas décadas do século XX no conjunto dos países do cone sul latino americano, não devem ser lidos como meros episódios pontuais da violência histórica. A simples análise política dos fatos, sendo importante, não possibilita uma compreensão plena de porque a violência continua sendo uma técnica de governo tão comum em nossos estados. A tortura, a repressão, a truculência dos aparatos do Estado ou de agentes do Estado, e ainda de milícias paramilitares, continuam assombrando a vida cotidiana de nossos povos. Temos que reler a barbárie sofrida nas últimas ditaduras (e sua continuidade no nosso presente) na seqüência de uma violência endêmica que assola nossas sociedades. Ela está enquistada nas estruturas do Estado, nas lógicas institucionais, nas práticas políticas e até nos valores sociais e práticas cotidianas de muitos sujeitos. Nesse caso, e antes de pensarmos práticas políticas eficientes para neutralizar a violência, é pertinente nos perguntar como a violência consegue estabelecer uma linha de continuidade nas instituições, nas estruturas, nos comportamentos sociais e nos hábitos culturais? Talvez possamos encontrar um princípio de

resposta a esta questão se entendermos que a violência contém o que denominaremos de *potência mimética*.

A mimese pode ser definida como o impulso a repetir por imitação a conduta externa. O que caracteriza a mimese é a reprodução imitativa do comportamento externo. A violência não é um ato asséptico que se anula na execução do ato. Pelo contrário ela possui um impulso próprio que tende a sua auto-reprodução, o que confere à violência uma potência mimética!¹⁷ A mimese é uma pulsão que tende a repetir aquilo que a origina ou ainda imitar aquilo com o qual se relaciona¹⁸. No caso da violência, a tendência mimética tende a reproduzir a violência praticada ou sofrida como se fosse uma forma de ação e reação instintiva do ser humano¹⁹. A violência, uma vez praticada ou até sofrida, desencadeia no sujeito e na sociedade uma espécie de instinto violento que tende a

¹⁷ Ainda que concordamos com Rene Girard a respeito da potência mimética da violência, discordamos do caráter naturalista e compulsório que lhe outorga. Cf. Id. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1990, p. 182 ss. Entendemos que todo desejo humano é, também, uma produção simbólica de sentido que possibilita sua reconstituição para além da mera mimese. Sobre este ponto cf. RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. *Por uma crítica ética da violência*. São Leopoldo: Unisinos, 2009, p. 87-112.

¹⁸ Walter Benjamin analisa a capacidade mimética do ser humano como uma característica própria de nossa aprendizagem. Daí a responsabilidade que temos ao propor ou impor determinadas práticas que tenderão à imitação mimética dos outros. “*A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir as semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética*”. BENJAMIN, Walter. “A doutrina das semelhanças”. In. Id. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 108.

¹⁹ Destacamos a ênfase que Benjamin outorga à capacidade mimética do ser humano como possibilidade de repetir as semelhanças, que no caso da violência implica numa reprodução de si mesma: “*O dom de ser semelhante, do qual dispomos, nada mais é que um fraco resíduo de violência compulsiva, a que estava sujeito o homem, de tornar-se semelhante e de agir segundo a lei da semelhança*”. BENJAMIN, Walter. Op. Cit. p. 113.

reproduzi-la e até perpetuá-la. A potência mimética naturaliza a violência como um ato de normalidade. A normalização inerente à potência mimética torna a violência algo natural. A violência gera violência, desencadeia a violência como atitude normal de reação e hábito de conduta. O resultado dessa espiral é a normalização da violência. Nessa condição ela pode ser praticada como se fosse um comportamento natural a escala social, institucional, e até ser exaltá-la como valor social.

A mimese, por definição, produz um impulso que tende a imitar um comportamento como se fosse algo natural²⁰. A mimese naturaliza o comportamento, neste caso violento, e o reproduz de forma inconsciente como algo normal. A mimese normaliza a violência tornando-a um componente normal da vida social ou uma tática natural para o governo institucional. A potência mimética produz a violência e a reproduz de forma natural. A mimese naturaliza a violência, outorgando-a uma aparência de naturalidade, ocultando desse modo sua gênese histórica. A naturalização da violência confere-lhe uma espécie de transcendentalidade com uma aparência de fatalidade inevitável. Nos bastidores da presumida naturalidade da violência age um dispositivo mimético. Nas tramas ocultas da normalização da violência opera a mimese como potência auto-reprodutora. Se a violência fosse uma mera estratégia racional dos sujeitos ou das instituições, seria relativamente fácil neutralizar seus efeitos incentivando novos discursos racionais contrários a ela. Os discursos formais contra a violência assim como as declarações institucionais se desmancham no ar quando confrontadas com a potencia mimética de uma violência que se reproduz nos porões inacessíveis das estruturas sociais e das consciências dos sujeitos. A mimese, ao naturalizar a violência, a legitima como uma estratégia inevitável de governo. Se quisermos neutralizar o potencial destrutivo de qualquer violência teremos que

²⁰ GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na Cultura*. São Paulo, Annablume, 2004.

alcançar essa potência mimética que a naturaliza ao ponto de normalizá-la no comportamento habitual e estratégia institucional.

A potência mimética da violência opera sobre todos que a contatam. Ela os contamina de modo a torná-los naturalmente violentos. Todos os que de uma ou de outra forma são tocados pela violência tendem a reproduzi-la como meio normal de comportamento. O potencial mimético da violência tende a se reproduzir naqueles que a praticam, fazendo do ato violento uma forma natural de agir, o que torna a estratégia da violência uma técnica normal de governo.

A violência atinge em primeiro lugar às vítimas. A violência é perversa porque nega a alteridade humana. No sentido estrito não se comete violência contra as coisas, mas só contra as pessoas. A violência existe como produtora de vítimas²¹. Há muitos atos agressivos que destroem coisas, mas só os atos violentos atingem o humano. A violência existe correlativamente à negação total ou parcial da alteridade humana. Este é o primeiro e principal efeito de toda violência. O fato da violência existir como destruidora do humano a torna intrinsecamente perversa. Ela faz das vítimas seu efeito necessário. Sem vítimas não há violência, sem violência não há vítimas. Para além de todas as casuísticas que podermos pensar sobre os tipos de violência e as modalidades das vítimas, só há violência quando se produz uma negação da condição humana, uma vítima. Só existe a vítima porque um ato violento negou nela, total ou parcialmente, sua alteridade humana. A potência mimética da violência induz a sua prática como ato de normalidade, normalizando a existência das vítimas como um subproduto

²¹ Uma das derivações políticas da potência mimética é a teoria do sacrifício necessário. Muitas das perseguições, torturas e mortes de opositores se legitimam como parte do sacrifício necessário para salvar o corpo social de um perigo que o ameaça. Neste sentido, a teoria do bode expiatório continua a ser utilizada como técnica política para justificar a repressão e até a morte de opositores. GIRARD, René. *O bode expiatório*. São Paulo: Paulos, 2004.

inevitável das sociedades. A mimese naturaliza as vítimas como efeitos colaterais de práticas estruturais naturalizando-as qual paisagem cotidiana de nossas sociedades. A repetição mimética dos atos de violência, desde a tortura institucional até a violência familiar, a torna algo corriqueiro com o que parece termos que nos acostumar como parte constitutiva do nosso ser cultural ou social. Este é primeiro efeito da mimese.

Outro efeito mais perverso da potencia mimética da violência se manifesta quando inclusive algumas vítimas tendem a reproduzir nos outros a violência que eles sofreram, como algo natural. Por exemplo, muitas vítimas da violência familiar tendem a reproduzir a violência vivida ou sofrida sendo eles verdugos contra outras vítimas da sua própria família. Esta espiral perversa do mimetismo da violência está no âmago de muita violência familiar contra a mulher, crianças e idosos que se reproduz com naturalidade sem que o violento tenha remorso da sua barbárie. O potencial mimético da violência induz o violento a cometê-la de forma trivial. A mimese normaliza a violência como um comportamento natural das pessoas, de grupos sociais e até de sociedades inteiras.

Ainda há um terceiro efeito da violência, desta vez sobre aquele que a comete, o violento. O potencial mimético da violência afeta diretamente o violento. Ninguém sai imune da prática da violência. O violento não poderá praticar a violência sem sentir seus efeitos perversos. A violência provoca no violento uma progressiva desumanização de modo que a cada ato de violência se internaliza nele a barbárie como um ato normal. Isso já é um efeito do mimetismo. Ao internalizar a violência como comportamento normal, o mimetismo provoca, no agressor, uma perda de sensibilidade sobre o outro. A mimese desumaniza o violento ao ponto de apagar sua capacidade de reconhecer no outro um semelhante. A potência mimética da violência vai anulando a capacidade de reconhecer no rosto do outro uma alteridade humana. O violento, na medida que pratica a violência como um ato normal, se embrutece ao extremo de não reconhecer no olhar do

outro o rosto de um semelhante. A violência apaga no violento a capacidade de enxergar no olhar o do outro um lampejo de humanidade. Para o violento, o rosto do outro não passa de uma máscara vazia sem significado²². A mimese da violência apaga nele uma parte da capacidade ética de reconhecer no outro um ser humano como ele. A repetição mimética da violência vai se tornando para ele um ato normal. Ele se normaliza como violento e normaliza a violência como método legítimo, natural e eficiente para conseguir os fins que pretende. Cada ato de violência o afunda num embrutecimento desumanizador sem limite definido.

Todas as estratégias de barbárie requerem táticas de embrutecimento e desumanização dos violentos ou verdugos. A mimese é uma potencia inerente à violência que se presta eficazmente a esta tarefa. A reprodução mimética da violência consegue que o violento veja na vítima um mero objeto negativo que deve ser negado. Ao normalizar a violência, o violento apaga os rasgos humanos do outro e reduz seu rosto a um conceito sem significado. Ele é um bandido, um subversivo, um marginal, um terrorista, um... ser sem significado. A mimese apaga a significação do rosto humano²³. Um rosto insignificante está exposto a uma violência natural. A insignificância do rosto torna o ser humano vulnerável a toda violência. Ainda poderia se dizer que a violência só é possível porque houve um trabalho prévio de apagamento da significância do rosto do outro. Quando o violento se confronta com um rosto com significado para ele, a potência mimética da

²² Neste ponto remetemos aos estudos de Emmanuel Levinas a respeito da violência como negação da alteridade humana em que o rosto tem um significado além da mera face. O rosto é o símbolo através do qual reconhecemos a revelação da humanidade do outro e vemos nele um semelhante diferente. Id. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Ed. 70, 2000.

²³ Para Levinas o rosto tem uma relação não violenta, desarma a violência.: “*O rosto recusa-se á posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão*”. Id.op. cit. p. 176.

violência se dilui. A diminuição da potência mimética da violência é proporcional ao significado do rosto. Um rosto com pleno significado dissolve a possibilidade de qualquer violência. É muito difícil cometer violência quando se reconhece no outro alguém com um significado importante para mim. Para que a violência aconteça é necessário produzir o violento como um ser que repete a violência de forma mimética. O violento é um produto, desumanizador, da própria mimese violenta que ele pratica. Ele, ao praticar a violência, se produz a si mesmo como um ser embrutecido, capaz de cometer a barbárie de forma mimética sem qualquer remorso. A potência mimética apaga nele a capacidade de indignar-se com o sofrimento do outro e ativa o dispositivo da normalização que legitima a violação do outro como um ato natural para um fim desejado. Esta é uma lógica biopolítica amplamente difundida nas sociedades modernas. O embrutecimento do violento é uma condição necessária para que a violência possa se reproduzir como um ato de normalidade institucional e pessoal.

Neste ponto cabe lembrar que os torturadores têm que ser produzidos como tais. A terrível Escola das Américas tinha (e ainda tem) como objetivo primeiro produzir o torturador como um ser insensível para o outro. As técnicas para insensibilizar o torturador são muitas e sofisticadas, cientes de que delas depende a eficiência futura da tortura. Todas estas técnicas de tortura foram amplamente ensinadas, durante as ditaduras, em muitos dos corpos de segurança dos Estados do cone sul. Ainda na atualidade, por um efeito mimético não neutralizado, tais técnicas se transmitem de forma subterrânea, clandestina, entre agentes do Estado. Guantánamo é o símbolo contemporâneo dessa continuidade mimética no continente. A prática habitual da tortura como técnica de interrogatório contra suspeitos consentida e até legitimada em Guantánamo não é um ato pontual irrelevante, senão a ponta do iceberg que reproduz mimeticamente uma prática de Estado. O fato dela se cometer num território ocupado fora dos EEUU, também não é casual. Guantánamo é o paradigma do campo biopolítico que representa a continuidade das torturas praticadas neste continente

durante os últimos estados de exceção. Os torturadores de Guantánamo são discípulos daqueles que na Escola das Américas ensinaram técnicas de tortura aos militares do cone sul e outros países latino americanos. Guantánamo é o paradigma da reprodução mimética do campo em que a vida humana se torna pura vida nua no estado de exceção.

A potência mimética não se detém na subjetividade humana, ela contamina também as instituições e estruturas sociais. A potência mimética tende a contaminar o conjunto das relações sócias tornando a violência um hábito cultural. Ela inocula-se nos âmbitos institucionais do Estado sob o manto de tática normal para governar as vidas perigosas. A legitimação da violência no Estado contém um potencial que a torna mais perigosa já que o Estado detém o monopólio legal da violência. A ele lhe cabe o direito exclusivo a monopolizar toda a violência, como dispositivo para defender da violência dos outros²⁴. A coexistência, no Estado, do monopólio legal da violência e a persistência de uma potência mimética, produz uma combinação sombria e ameaçadora para o conjunto da sociedade. A potência mimética permanece oculta nas instituições do Estado sob o véu do naturalismo, tendendo a consolidar o que podemos denominar de uma cultura da violência. As instituições não estão isentas desta contaminação. Pelo contrário, na medida em que o mimetismo da violência se torna algo normal numa sociedade, as instituições tendem a serem naturalmente violentas. A violência tende a incorporar-se como parte natural de seu agir institucional.

O potencial mimético da violência também se inocula nas práticas institucionais ao ponto de torná-las práticas normais de governo. Ao deter o monopólio legal do uso da violência, o Estado

²⁴ Este seria um dispositivo imunitário que a biopolítica utiliza como mecanismo para sacrificar umas vidas, que considerar ameaçadoras, para preservar as vidas normais. Sobre a dimensão da biopolítica cf. ESPOSITO, Roberto. *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Madrid: Amorrurtu, 2005.

se arbitra como uma forma de violência legal cuja única legitimidade é a de defender de outra qualquer violência que ameace a vida humana inocente. Mas quando a mimese da violência latente em muitas instituições do Estado induz a praticar a violência como uma tática de governo, a potência letal dessa violência se multiplica ao extremo. A combinação de mimese e monopólio da violência, quando devidamente articulada, se torna uma temível máquina biopolítica de controle humano em grande escala. A barbárie em grande escala das últimas ditaduras militares se explica, em grande parte, porque o mimetismo da violência não foi desconstruído e continua contaminando muitas das instituições públicas do Estado, notadamente as áreas de segurança, polícia e defesa. A prática da violência como método de governo biopolítico de populações perigosas nunca deixou de praticar-se. Ainda pior, as práticas de violência, os métodos de tortura, as táticas de repressão, entre outras, nunca deixaram de ensinar-se nas escolas militares ou policiais e sempre foram consideradas uma possível tática de governo. O imaginário social da violência necessária sobreviveu na reprodução mimética de uma prática não reconhecida. O potencial mimético da violência também pode embrutecer as instituições sociais e o próprio Estado quando interiorizam a violência como uma prática habitual de governo institucional.

O embrutecimento produzido pelo mimetismo tira a capacidade crítica dos próprios atos, impede aos agressores e violentos perceberem que suas práticas são atos de violação da alteridade do outro. Eles as justificam como práticas normais e necessárias para resolução de conflitos. Este é o ponto cego a que conduz o mimetismo da violência e o ponto álgido da lógica biopolítica.

Memória e mimese da violência

Após a análise crítica sobre o mimetismo da violência e sua lógica biopolítica, a questão que nos colocamos é como neutralizar o potencial mimético da violência. O desafio que nos cabe é

esboçar uma estratégia eficiente para tal finalidade. Se assim o fizermos, talvez poderíamos quebrar a espinha dorsal de uma violência histórica que vem assolando nossas sociedades desde suas origens modernas.

Entre as tentativas ensaiadas para neutralizar o potencial mimético da violência, destacamos duas práticas políticas que se mostraram ineficientes e ainda cúmplices de tal mimese. Um caminho que se mostrou ineficiente para neutralizar o potencial mimético da violência foram os discursos formais e racionalistas. A mimese da violência não se neutraliza através da confecção de instrumentos jurídicos formais de caráter procedimental²⁵. Por mais que estes sejam importantes e até necessários, são insuficientes para neutralizar o potencial mimético da violência. Por exemplo, as seqüelas da violência que os séculos de escravidão provocaram não se anularam através do ato formal da libertação dos escravos. Os decretos da nova república no Brasil não apagaram as marcas da violência histórica e estrutural. De igual modo, não foram as transições formais das últimas ditaduras que apagaram o potencial mimético da violência institucional no Estado. Muitas dessas transições foram meras transações²⁶ negociadas pelos interesses dos militares para perpetuar sua influencia no Estado e ainda comandar todo o processo de modo a não serem julgados por seus atos de violência e manter o poder de agir com violência, se o considerarem pertinente. O caráter transacional, negociado pela força, de nossas democracias as torna muito vulneráveis à

²⁵ Compartilhamos com Reyes Mate que *“o traço mais característico da justiça moderna – traço que comparte com a justiça dos antigos – é a alergia ao passado.”* MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005, p. 267.

²⁶ Devo esta observação crítica entre transição e transação, como figura semântica e política das ditaduras latino americanas, a Jair Krischke, Coordenador do Movimento Justiça e direitos Humanos, na sua conferência no XIII Corredor das Idéias do Cone Sul, realizado 14/09/2011, em Unisinos, São Leopoldo –RS.

continuidade da potência mimética da violência nas suas instituições. A dificuldade de realizar uma autêntica justiça transicional dos regimes autoritários encontra seu maior obstáculo no caráter transacional imposto pelos próprios militares. A transação histórica dos estados de exceção para as novas democracias carregou consigo uma parte importante do potencial mimético da violência institucional. A transação não permitiu fazer uma transição. Não houve um trânsito para a democracia senão que se negociou a continuidade de uma lógica autoritária enquistada ainda na violência institucional que ameaça as frágeis democracias e se manifesta na truculência e tortura praticadas por muitos elementos do Estado. Não são os atos formais de governo que neutralizam o potencial mimético da violência, ainda que se reconheça sua importância para articular o modelo institucional de qualquer sociedade. Não é o aumento de discursos racionalistas que dissolvem a potência mimética da violência. Há algo que permanece nas instituições quando as mudanças se restringem a meras arquiteturas formais do direito.

Também não são o incremento de códigos morais, que só conseguem normatizar ainda mais a vida dos sujeitos sujeitando-os aos interesses institucionais, que possibilitam neutralizar a mimese da violência. Não devemos confundir a formalidade do discurso com sua eficiência nas subjetividades e nas instituições. No caso da violência o vácuo que existe entre ambos é grande ao ponto de tornar o discurso algo vazio quando a violência entra em ação.

A segunda prática política que consideramos ineficiente e ainda cúmplice da violência é o esquecimento. A mimese da violência tem no esquecimento um ponto neurálgico para a sua existência. O esquecimento é o grande aliado do potencial mimético da violência. A amnésia é condição necessária para a perpetuação da violência. Amnésia e violência coexistem como aliados estratégicos.

É comum propor o esquecimento da violência como o meio eficiente para neutralizá-la e evitar seqüelas posteriores. Porém é

justamente o esquecimento que possibilita a perpetuação da violência. A potencia mimética da violência nunca pode ser esquecida senão que fica recalcada. O esquecimento não anula a violência senão que a recalca. O recalque é um dispositivo antropológico e político que oculta uma realidade como inexistente embora ela continue ativa. O recalque da violência a oculta possibilitando sua persistência na sombra. A violência recalcada pelo esquecimento se perpetua como potencia ativa nas estruturas e nas práticas sociais. O recalque provocado pelo ato formal de esquecimento comprime a violência nas sombras do inconsciente humano ou nos porões das instituições, mas não a neutraliza. Pelo contrario, o recalque esconde a potencia mimética da violência com a aparência de esquecimento quando na verdade ela permanece como potencia ameaçadora que virá a se perpetuar em atitudes individuais ou em segmentos institucionais.

O esquecimento não neutraliza a violência, pelo contrario é seu cúmplice mais eficiente. O esquecimento é condição necessária para que a violência se perpetue. O esquecimento sempre opera como um mecanismo formal de silenciamento oficial dos atos de violência cometidos, mas não consegue neutralizar o potencial mimético de sua reprodução. Ao impetrar um ato formal de esquecimento, a violência fica recalcada na interioridade dos hábitos individuais e institucionais, ainda que clandestinamente. A sombra do recalque dá uma aparência de superação da violência quando na verdade ela permanece ativa como potencia ameaçadora pronta para reaparecer em qualquer circunstância. O recalque é sempre clandestino, o que torna seus efeitos mais imprevisíveis.

A violência da barbárie que fundou nossas sociedades não foi apagada pela passagem do tempo. Ela nunca foi esquecida porque o esquecimento por si só não neutraliza a violência, pelo contrário a ativa como força oculta²⁷. A violência se esconde sob a

²⁷ As teses de filosofia da história de Walter Benjamin insistem neste ponto, como a Tese II: “... *O passado traz consigo um indicador secreto que o remete à*

capa do esquecimento para agir mais intensamente pela potencia mimética nos porões das instituições e das práticas sociais. O tempo não apaga a violência, a esconde. Ocultada sob aparência do esquecimento, a violência contagia as estruturas, instituições, práticas e valores de nossas sociedades. As contínuas tentativas de esquecer a violência só contribuem para ocultar seu potencial auto-reprodutor. As políticas de esquecimento como determinadas formas de anistia, leis de ponto final, leis abolicionista, novos contratos, novas repúblicas, pretendem passar páginas da história como se nada tivesse acontecido. Porém o passado não se anula ele é constitutivo de nosso presente. Nenhuma sociedade parte de um ponto zero da história, ela tem que apreender a carregar sua história como parte de sua realidade. A temporalidade sincrônica que a noção moderna de progresso propugna, desconhece que a história contém uma temporalidade diacrônica pela qual o passado nunca passou totalmente²⁸. Os acontecimentos ocorridos são parte constitutiva de nosso presente. O contrato social tende a desconhecer a injustiça histórica e pretende partir de um ponto zero de acordos políticos para apagar a história passada.

A diacronia inerente ao acontecimento histórico se manifesta especialmente ativa nos eventos de violência. Para o ser humano e para as sociedades, o passado nunca passa totalmente. O tempo conecta o presente com o passado através da experiência do acontecimento. O passado sempre forma parte de nosso presente. Somos, em parte, o passado que vivemos. O tempo não apaga os acontecimentos, pelo contrário os recompõe conectando as

redenção. Acaso não sentimos a lufada do mesmo ar que respiraram aqueles que nos precederam?" Id. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 223.

²⁸ Neste ponto remetemos aos estudos de Benjamin, em especial suas *Teses sobre filosofia da história*. Na tese V, diz: "*A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido*". Id. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 224.

vivências do presente com as experiências do passado²⁹. Por isso a barbárie não pode ser apagada por contratos, nem esquecida por atos institucionais. Não se nega de forma arbitrária a influência do passado no nosso presente nem se pode anular os efeitos diacrônicos que a barbárie provocou. O passado da violência assombra nosso presente, especialmente quando se pretende passar página através de atos voluntaristas e racionalistas de esquecimento. O esquecimento não anula a violência, pelo contrário a esconde como potência oculta pronta para agir. A ocultação da violência pelo esquecimento alimenta sua reprodução e a perpetua como ameaça permanente. A violência social e institucional do nosso presente não está descolada dos episódios de violência histórica de passado. Todas as tentativas de esquecimento político da violência histórica só contribuíram para reforçar sua permanência como prática normalizada das instituições sociais e do comportamento cotidiano.

Esquecimento e violência se atraem e se complementam historicamente. A violência naturalizada faz da barbárie uma forma natural de regulamentar as relações sociais e de resolver os conflitos. A violência normalizada reduplica seus efeitos ao se constituir em meio legítimo e fim justo para solução de todos os conflitos sociais. Este é o objetivo original das instituições que sancionam a violência como seu meio legítimo para conseguir determinados fins políticos. O esquecimento da violência perpetua a barbárie sob a forma de tradição natural. Não poderemos entender muitos dos atuais episódios de violência estrutural que assolam nosso país, como é o caso das milícias armadas no Rio de Janeiro, da persistência da tortura sistemática por parte de agentes da polícia, entre outras, se não as compreendermos como efeitos

²⁹ Sobre a importância da temporalidade diacrônica para recompor a injustiça histórica recomendamos a leitura de : MATE, Reyes. *Meia-noite na história. Comentários às teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história*. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

decorrentes de uma violência estrutural ocultada nas instituições por dispositivos de esquecimento.

A violência é narrada desde a perspectiva dos vencedores como uma violência natural da história para que avance de forma progressiva a sociedade. O progresso se tornou uma categoria manipulada pelos vencedores da história para naturalizar a violência como meio legítimo da composição das sociedades. As vítimas “meras florzinhas pisoteadas na beira da história”, segundo Hegel, são olhadas como efeitos colaterais necessários e inevitáveis. Desta forma o esquecimento da violência e das conseqüências trágicas que provoca para as vítimas, se tornou a condição necessária da perpetuação da violência. Porque a violência que se nega pelo esquecimento tornará a repetir-se pela impunidade.

Memoria e violência

Esboçadas as duas falsas soluções (atos racionalistas formais e políticas de esquecimento) amplamente utilizadas para neutralizar a violência, cabe nos perguntar se ainda podemos ensaiar alguma proposta de solução para tamanha potencia destruidora. Podemos sustentar a tese de que se o esquecimento é a alavanca mimética da violência, a memória atua como seu freio. A memória consegue neutralizar, em grande parte, a potência mimética que naturaliza a violência. Cabe perguntar, como a memória consegue dissolver a potência mimética da violência?

A memória contém uma potência anamnética que se opõe de forma eficiente à potência mimética da violência. A anamnese é a potência humana que consegue trazer para a luz aquilo que o recalque tinha ocultado sob aparência de esquecimento. O ser humano tem a possibilidade de reconstituir seu passado no presente, presentificar o passado ao ponto de torná-lo atual. Essa potência absolutamente singular é a anamnese. A anamnese não é a mera possibilidade de reter lembranças, como os animais, senão a potência de trazer o passado para o presente. A anamnese resgata

os acontecimentos passados e os atualiza. Ela consegue passar da mera lembrança animal à reconstituição da memória. A memória é a possibilidade de significar o passado a partir de nosso presente. A anamnese nos permite construir o sentido de nossas lembranças. Ela nos dá o poder de significar o nosso passado, de fazê-lo presente pelo sentido que ele tem para nós hoje. Devido a essa potência diacrônica, a anamnese penetra nos porões inacessíveis da violência recalcada e a traz para a luz do presente expondo a sua brutalidade. A potência anamnética desmascara a pretensa naturalidade de potencia mimética da violência. A anamnese recompõe o acontecimento do passado como uma realidade que toca nosso presente. A anamnese constrói as pontes significativas de uma história ocultada pelo recalque. Deste modo a anamnese neutraliza a mimese da violência. A violência sobrevive através da amnésia. Sua potência mimética se reproduz naturalmente porque se ocultou amnesicamente. A potência mimética resgata as conseqüências perversas de toda violência sobre a vida das vítimas.

A memória é produzida pela história da mesma forma que a história é produzida pela memória³⁰. A memória produz a história porque quebra a compulsão atemporal da inteligência biológica animal e introduz a temporalidade na experiência humana. Mas não é qualquer memória que neutraliza a potência mimética da violência. Os violentos (os vencedores em geral) também utilizam a memória como recurso para legitimá-la. A memória dos violentos atua como mais um artifício ideológico para legitimar a violência. A memória que tem possibilidade de neutralizar a potência mimética da violência é a que decorre do testemunho das vítimas. Aqueles que foram vítimas da violência têm uma experiência única de sua barbárie. Seu testemunho revela a perversão inerente ao ato de violência. O testemunho da vítima atualiza anamnesticamente o lado sombrio e terrível da violência desarmando sua pretensa

³⁰ Sobre a relação entre memória e história, cf. RICOEUR, Paul. RICOEUR, Paul. *A memória a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

legitimidade. O testemunho e a testemunha da violência contêm uma potência anamnética singular que mostra a perversão da potência mimética da violência. Só a potência anamnética das vítimas contêm a possibilidade de neutralizar a potência mimética da violência.

A memória dos violentos tende a ocultar os efeitos da violência sobre a vida humana. A memória dos vitimários produz atos de legitimidade da violência. A potência anamnética das vítimas contêm um olhar próprio sobre a história que revela o lado perverso da violência histórica. O desvelamento da perversão oculta na história desconstrói a pretensa naturalidade da violência mostrando a sua intrínseca inumanidade. A potência anamnética das vítimas revela um lado oculto da história que parecia não existir e que permitia à violência perpetuar-se como algo natural. O lado sombrio da violência, revelado pela memória das vítimas, traz consigo um novo imperativo histórico: a urgência ética de neutralizar os dispositivos naturalistas da violência.

A potência anamnética das vítimas tem o poder de desarmar a potência mimética da violência porque ao confrontá-la com as conseqüências da barbárie, a violência fica deslegitimada. O rosto humilhado das vítimas é um operador ético que atua como elemento neutralizante dos dispositivos de naturalização e legitimação da violência. A memória das vítimas, a anamnese de sua violação, tem a potência de desconstruir a reprodução mimética da violência. Ao trazer para luz a perversidade da violência, se inibe a sua reprodução mimética. O dispositivo naturalizador da violência que a reproduz como algo normal fica desconstruído quando se rememoram as conseqüências da barbárie. A tendência a continuar utilizando a violência como um método normal de governo e de gestão política fica profundamente questionada, desconstruída, quando confrontada com a memória de suas conseqüências. Os atos de memória atualizam as barbáries históricas como meio eficiente para evitar sua repetição. A violência esquecida tende repetir-se como ato de normalidade.

Justiça anamnética

Para concluir temos que esclarecer que a potencia anamnética das vítimas não advém do ressentimento nem da vingança, senão da justiça. Uma justiça que é muitas vezes abafada pelos acordos políticos, pelos atos contratuais que pretendem passar página na história apagando (ingenuamente) os acontecimentos vividos. A memória das vítimas introduz no debate uma nova perspectiva de justiça que é a justiça anamnética³¹.

A memória da violência não tem por objetivo o ressentimento. Se assim for, e poderá acontecer em casos particulares, tal memória não contribuirá para fazer justiça às vítimas, senão para recalcar nelas a dor na forma de ressentimento insuperável. Há que diferenciar memória de ressentimento. A memorização da violência não é motivada por ressentimento senão por justiça. A justiça histórica só poderá realizar-se ao se fazer uma memória da injustiça cometida contra as vítimas³².

O ressentimento é provocado pelo trauma. Sociedades traumatizadas pela violência podem cair na tentação de sobreviverem amedrontadas pelo ressentimento. O medo dos ressentidos não supera a violência, pelo contrário a possibilita. O medo é amplamente utilizado como tática biopolítica de controle social. Por isso em alguns casos particulares das vítimas da violência, o esquecimento poderá ser o recurso final para superar o

³¹ Sobre a justiça anamnética cf. MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

³² Horkheimer já desenvolveu a tese de que o crime é evidente a quem o comete e a quem o sofre (vitimário e vítima), mas para que ele seja acessível às gerações futuras será necessário alguém que dele faça memória. Sem a memória é crime se apagar no esquecimento da história. Admite Horkheimer que só Deus poderá conservar as injustiças olvidadas e deste modo fazer justiça (divina) aos injustiçados da história. Ainda termina sua reflexão com uma grave questão: “*Pode-se se admitir isto e não obstante levar uma vida sem Deus? Tal é a pergunta da filosofia*”. Id. *Apuntes. 1950-1969*. Caracas: Monte Ávila, 1976, p. 16.

trauma. O paradoxal é que o trauma existe porque há uma violência recalcada no inconsciente pessoal ou social. Ela parece estar esquecida, mas existe recalcada. O recalque provoca a angústia do trauma. No trauma a violência não está esquecida, sobrevive recalcada. Para superar o trauma há que se fazer memória do acontecimento. Só a memória, sempre dolorosa, poderá liberar as vítimas e as instituições do trauma da violência. Ao trazer para a luz a violência ocultada pelo trauma, fica transparente a sua barbárie, o que representa o começo de sua desconstrução. Os atos de esquecimento só serão eficazes para superar o trauma da violência quando sejam consequência dos atos de memória. De igual modo, os atos institucionais de anistia só serão legítimos e ainda eficientes para neutralizar a potência mimética da violência, quando decorram de atos de memória história e de devidos processos de justiça.

Em segundo lugar, é conveniente afirmar que a memória da violência não tem por objetivo a vingança. A memória que invocamos não tem por objetivo vingar-se dos violentos utilizando seus mesmos métodos. O objetivo da rememoração da violência histórica é não cometer uma segunda injustiça contra as vítimas da violência³³. O esquecimento perpetra uma segunda injustiça ao apagar da história a injustiça e a violência cometida. Ao esquecer a injustiça histórica se apaga da história os que sofreram a sua violência, as vítimas. O esquecimento é uma segunda violência. Uma violência simbólica que impede a justiça histórica.

³³ Certamente não poderemos naturalizar a memória como uma faculdade intrinsecamente boa. Há perigos na memória e há perversões da memória, mas isso não invalida sua absoluta pertinência para uma justiça histórica. Sobre os perigos da memória cf. TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

A justiça das vítimas só pode ser feita pela memória da injustiça sofrida³⁴. Quando determinadas políticas de “transação”, propõem o esquecimento da tortura, o olvido dos mortos e desaparecidos, a negação da política repressiva do Estado como parte dos acordos políticos, se comete uma dupla injustiça. Se nega a brutalidade da injustiça perpetrada, neste caso pelo Estado, e ainda se pretende a morte histórica das vítimas condenando-as ao olvido. O olvido é uma segunda morte das vítimas. É como proclamar oficialmente que elas nunca existiram e que não têm relevância para nossa realidade e nosso presente. Esquecer as vítimas e a violência contra elas cometida supõe impetrar sua morte histórica. A morte histórica das vítimas, seu olvido, é uma segunda injustiça, uma injustiça histórica. Frente a isso, se contrapõem o testemunho e memória das vítimas como meios para construir uma justiça histórica que por ser tal há de ser uma justiça anamnética.

A memória das vítimas é condição necessária para a superação dos traumas pessoais e sociais vividos pela violência. Só a memória pode perdoar. Só a memória pode anistiar. O olvido não pode perdoar porque não lembra. O esquecimento simplesmente nega a realidade da violência. Só a potência anamnética poderá fazer justiça histórica às vítimas, e ainda desarmar a potência mimética da violência. Poderá se falar em anistia e perdão como resultado final da justiça anamnética. Ainda tem que se diferenciar entre perdão e anistia. O perdão sempre será direito das vítimas, o Estado poderá, como máximo, anistiar legalmente mas não perdoar moralmente³⁵. O perdão é uma prerrogativa ética das vítimas, que pode ter uma grande importância política, a depender dos contextos

³⁴ O paradoxal do esquecimento é que, como afirma Reyes Mate, : “*Sem memória não, pois, injustiça, mas tampouco justiça*”. Id. *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Trotta, 2011, p. 292.

³⁵ Sobre las dificultades e posibilidades políticas do perdão cf. o último capítulo, “o difícil perdão” de: RICOEUR, Paul. *A memória a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

históricos³⁶. Só quem sofreu o trauma da violência tem a possibilidade de perdoar como ato moral e político extremo. De igual modo a vítimas da violência também tem o direito de nunca perdoar. O perdão é uma dimensão ética (e teológica) com potencialidades políticas nos contextos de reconciliação. Mas são as vítimas que têm a iniciativa e o direito do perdoar ou não³⁷. O Estado poderá anistiar, ou não legalmente, mas não tem a prerrogativa do perdão. A efetivação do perdão pessoal ou da anistia institucional só poderá acontecer através de um ato de memória histórica do acontecido. Só a rememoração possibilita a superação do trauma da violência. Só a potencia anamnética pode desconstruir o poder mimético da violência. A justiça anamnética exige o devido processo. Os torturadores hão de ser julgados, processados e condenados. Só depois do devido processo e da sentença emitida é que se poderá falar na pertinência política da anistia e no direito moral do perdão. Tanto o perdão como a anistia exigem justiça, e a justiça devida às vítimas exige o direito à memória e verdade das violências cometidas.

No processo de justiça anamnética, os atos de memória, os monumentos de memória, pessoal e coletiva, são quesitos imprescindíveis para neutralizar a violência mimética que permanece recalcada nos porões das instituições e na sombra do inconsciente humano. A memória pessoal e institucional é pré-requisito da justiça. Não pode haver justiça sem memória da

³⁶ Cf. ZAMORA, Jose A. (Org.). *El perdón y su dimensión política..* In. MADINA, Eduardo; MATE, Reyes... (org) *El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 57-80.

³⁷ Destacamos a posição de Derrida de que o perdão é incondicional, radical no sentido semântico de que se perdoa o imperdoável ou não existe o perdão. “*Por acaso não tem que manter que um perdão digno desse nome, si é que alguma vez se realiza, deve perdoar o imperdoável, e isso sem nenhuma condição?*”. cf. DERRIDA, Jacques. “El perdón”. In: MADINA, Eduardo; MATE, Reyes... (org) *El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 123.

injustiça. A memória da barbárie é necessária para que se inicie o devido processo de julgamento social e histórico do acontecido. Ao reclamar a instituição da comissão da verdade, a criação de memoriais da violência, o registro público em praças, ruas, monumentos dos nomes dos vitimados (e não dos ditadores e torturadores como ainda ocorre em nosso país), ao exigir o julgamento, ainda que de difícil execução no nosso país, dos responsáveis da barbárie, não se está querendo vingança, nem se está pretendendo revanche. Os objetivos da justiça anamnética são: neutralizar o potencial mimético da violência e fazer justiça histórica às vítimas. Pois o que se oculta pelo esquecimento, voltará a repetir-se pela impunidade.

**AMÉRICA LATINA E SUAS
CULTURAS**

AS RELAÇÕES ENTRE POVOADORES ESPANHÓIS E PORTUGUESES NA FRONTEIRA SUL BRASIL DO SÉCULO XVIII E O COTIDIANO DA ENTÃO VILA DO RIO GRANDE DE SÃO PEDRO DURANTE A OCUPAÇÃO ESPANHOLA

Carolina Lopez Israel¹

Resumo: Em nosso trabalho visamos abordar duas questões que se correlacionam. Uma delas são as relações entre espanhóis e portugueses no atual sul do Brasil e a outra corresponde a aspectos cotidianos durante a ocupação espanhola da vila de Rio Grande ocorrida entre 1763 e 1777. Em relação ao nosso primeiro propósito conhecemos que quando a História da região Platina e do atual Rio Grande do Sul foram escritas surgiram divisões á respeito da matriz do atual Rio Grande do Sul, a matriz lusitana representada pela corrente historiográfica que dizia que o Rio Grande do Sul sempre foi exclusivamente português e que não tinha quase nenhuma relação com as colônias espanholas vigorou por muito tempo. Da mesma época é a corrente que enfoca a matriz espanhola do Rio Grande do Sul. Estas discussões advêm do intuito de legitimar as ações de uma e outra parte durante a disputas entre as coroas da Espanha e de Portugal pela atual Bacia do Prata e sul do Brasil, disputa que culminou com a ocupação da vila (hoje cidade) do Rio Grande pelos espanhóis entre 1763 e 1777. Temos várias evidencias da constante relação entre portugueses e espanhóis, relações que iam do contrabando á execução dos mais diversos trabalhos e os casamentos entre as duas partes, dentre estas evidencias temos os registros de casamentos e nascimentos que comprovam este intercambio de colonizadores das coroas ibéricas, o que nos permite realizar um estudo demográfico a fim de verificar o grau de presença espanhola na vila do Rio Grande e na futura Província do Rio Grande de São Pedro. Em relação á abordagem sobre o estudo de alguns aspectos cotidianos existentes durante a ocupação espanhola de Rio Grande nos fizemos uso de inventários deixados por comerciantes espanhóis que fugiram de Rio Grande quando o portugueses á retomaram.

Palavras-chave: Rio Grande de São Pedro, espanhóis, relações interculturais

¹ Doutora em História pela Universidad de Alcalá (Espanha) e professora no IFRS da cidade de Feliz.

Introdução

No âmbito das lutas coloniais entre as coroas ibéricas pelo domínio do que seria o Prata e o atual Rio Grande do Sul, devemos destacar a ação de Portugal ao fundar o Presídio Jesus-Maria José em 1737 e que se tornaria mais tarde na Vila do Rio Grande de São Pedro.

Esta vila-porto foi motivo de muitos conflitos com a Espanha que via nesta localidade uma ameaça aos seus territórios na Banda Oriental do Prata, já ameaçados pela presença portuguesa em Colônia do Sacramento. Essa preocupação espanhola levou à invasão e ocupação de Rio Grande de São Pedro em 1763 por parte do espanhóis (ocupação que duraria até 1777). Muito se escreveu acerca dos aspectos diplomáticos e militares, das ações de guerra, dos tratados entre Portugal e Espanha para o estabelecimento de fronteiras fixas e intransponíveis na região. Inclusive este foi o enfoque que dei ao tema sobre os conflitos luso-espanhóis por Rio Grande na minha tese de doutorado.

No estudo destes conflitos não devemos nos esquecer dos aspectos sociais da região, das relações entre os indivíduos vassalos de Portugal e da Espanha. A região era palco de um grande dinamismo e integração dada a movimentação incessante de indivíduos e mercadorias que beneficiava aos moradores. Aqui é muito comum a figura do tropeiro que muitas vezes estava a serviço de famílias influentes da região, dos minuanos que vendiam gado para os portugueses, e do contrabando incessante entre espanhóis e portugueses; contrabando este arduamente combatido pelas coroas ibéricas mas de fundamental importância para a sobrevivência das populações locais dado a distancia dos principais centros fornecedores dos mais diversos produtos das colônias espanhola e portuguesa. Estes indivíduos preenchiam a região com redes comerciais e uniam a través delas as diferentes povoações.

De acordo com Martha Hameister os grandes vazios da região eram preenchidos pelas relações comerciais entre as grandes

famílias e seus empregados. Devemos lembrar que essas redes de comércio se interligavam com o restante do Brasil, devido ao uso de mulas, cavalos e gado no âmbito geral da colônia, sendo que as mulas eram utilizadas para o transporte de mercadorias e nas minas de ouro; e o gado, além de ser um produto alimentício, contribuía com o couro, produto amplamente utilizado na época para suprir as mais diversas necessidades. Não somente no Brasil eram utilizados estes produtos, como também em outras partes do império português, como em Angola, onde foram utilizados os cavalos produzidos no Brasil na luta contra os holandeses (HAMEISTER, Martha: 205).

O que podemos perceber em nossa pesquisa é que essas intensas relações entre portugueses e espanhóis na região, seja por necessidade ou afetividade, viabilizaram a formação cultural comum do Pampa, do Prata e do sul do atual Brasil viabilizando uma certa integração dos indivíduos destas três regiões.

Outro objetivo que nos move neste trabalho é fazer um levantamento sobre o cotidiano dos espanhóis que moravam na vila do Rio Grande durante a ocupação espanhola. Para isto nos utilizamos de inventários de comerciantes espanhóis que residiam na vila do Rio Grande e que fugiram quando os portugueses retomaram a vila em 1776.

Não queremos apenas enfatizar essa intensa relação entre portugueses e espanhóis no atual sul do Brasil assim como também estudarmos mais profundamente a ocupação espanhola do Rio Grande de São Pedro ocorrida entre 1763 e 1777.

Demografia e relações de fronteira em Rio Grande

O trânsito incessante dos súditos espanhóis e portugueses pela região contradiz muitos historiadores da década de 80 que praticamente esquecem da presença espanhola e indígena ao estudar a formação da capitania do Rio Grande do Sul (NEUMAN, Eduardo: 25).

A denominação dada a esta região de “terra de ninguém” cai por terra com os novos estudos demográficos levados a cabo atualmente que demonstram que antes mesmo da fundação do Rio Grande a região já era transitada por transportadores de gado que levavam os animais de Colônia do Sacramento até o norte do Brasil, e o canal da Lagoa dos Patos era um ponto estratégico de passagem dos tropeiros e o gado (NEUMAN, Eduardo: 25)

“Encontramos igualmente esta informação de forma clara em Fábio Kuhn referindo-se à uma representação idealizada que a historiografia regional constrói quando trata da formação do Rio Grande do Sul “Esta representação da historia rio grandense procurou constituir uma exclusão total das populações indígenas e espanholas no continente do Rio Grande...” (KUHN, Fabio: 92)

Os tropeiros, que em sua ação comercial uniam as distintas e esparsas povoações da região espanholas ou portuguesas, exerciam ao mesmo tempo as mais diversas profissões. Podiam ser sapateiros, médicos ou até padres.

Estas diferentes povoações que mantinham redes comerciais recíprocas não se sentiriam ameaçadas pelo individuo de outra nação que transitava pela região com fins comerciais ou outro trabalho. A ameaça viria das batalhas que obrigavam muitas vezes o desalojamento destas localidades.

Não tentaremos aqui idealizar um romantismo pastoril no estudo das relações entre os indivíduos de fronteira; sabemos que muitos eram os conflitos causados, principalmente pelo roubo de gado perpetrado por portugueses contra os espanhóis e vice-versa. Mas queremos nos aproximar da realidade destas relações, querendo salientar o grau de presença espanhola no Rio Grande, assim como as relações de fronteira.

Para obter os dados acerca da presença espanhola na vila do Rio Grande de São Pedro antes da ocupação espanhola pesquisei atestados de casamento e batizados encontrados no Centro de Documentação Histórica da FURG. Levantamos dados acerca dos espanhóis presentes na vila antes da invasão espanhola ao Rio

Grande liderada por Cevallos em 1763, entre os anos 1750-1753 e os de 1756-1763 (o lapso vazio de três anos entre 1753 e 1756 é devido á que a documentação referente a este período encontra-se tão danificada que não pode ser investigada), e com eles também podemos ter uma idéia do perfil geral de sua população.

Ao todo foram contabilizados 798 indivíduos.

Pela investigação levada a cabo podemos constatar, como já é sabido, a forte presença açoriana, com povoadores mandados para esta localidade a partir de 1740 devido ao problema de carestia do plantio que havia nas Ilhas Açores; assim., ao mesmo tempo que o governo português resolvia os problemas dos açorianos, povoava as terras do sul do Brasil para afirmar sua presença na região frente à Espanha. Dava-se aos açorianos sementes, ferramentas, duas vacas, uma égua, e farinha durante um ano; além da ajuda de mil reais por filho, 2400 reais para outros gastos e uma arma de fogo. A arma de fogo seria utilizada não somente para defender-se de algum animal, mas principalmente para fazer de cada pessoa um soldado contra um possível ataque espanhol (HAMEISTER, Martha: 54).

Depois dos açorianos, em relação à representatividade numérica, temos os migrantes do resto do Brasil. Eram soldados enviados de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Também vinham indivíduos que faziam parte da rede comercial da colônia, São Paulo, Curitiba e Minas Gerais.

Lembremos que o trajeto do gado pelo interior do Brasil compreendia as localidades de Rio Grande-Viamão-Laguna-Lages-Curitiba-Itá e Sorocaba. Estes eram os principais mercados, de onde partiam animais para Minas Gerais e São Paulo. O gado nem sempre era originário de Rio Grande; podia vir de Colônia do Sacramento ou dos campos espanhóis.

Como é de esperar havia um expressivo número de portugueses na vila. Também havia muitas pessoas procedentes de Colônia do Sacramento, as quais por sua vez se consorciavam com indivíduos de Rio Grande ou de localidades espanholas da região

(Corrientes, Santa Fé, Buenos Aires, Mendoza, e Córdoba na Argentina, e Paraguay). E também há os chamados “castelhanos” simplesmente, sem se especificar se seriam da Espanha ou de suas colônias.

Notamos claramente o fato de que as relações pessoais advinham das relações econômicas da região. Todas estas localidades faziam parte da extensa rede de comércio, contrabando e criação de animais.

Os espanhóis presentes no Rio Grande exerciam funções de cavaleiros, boieiros, carreiros, domadores e laçadores (KUHN, Fabio: 93).

Sabemos que o gado era explorado na região pelos portugueses e espanhóis antes mesmo da fundação de qualquer povoação, já que a região estava a caminho de importantes cidades coloniais de ambas coroas. A caça de gado que aconteceu de forma desenfreada deu lugar a mediados do século XVIII à fundação de fazendas próximas à fronteira, o que facilitava o roubo de gado por uma e outra parte. De forma concomitante eram criadas, mulas e cavalos. As mulas a princípio eram conseguidas nos territórios espanhóis, já que os portugueses demoraram para selecionar as matrizes e reprodutores entre os burros e éguas (HAMEISTER, Martha:224).

Voltando ao tema demográfico, notamos que os indígenas estavam em Rio Grande em menor número, e muitos eram oriundos das Missões, os quais foram presos e trazidos à força até Rio Grande. Aqueles que eram responsáveis pelo seu emprego em algum trabalho tinham o dever de catequizá-los.

Os escravos também foram contabilizados; alguns provinham de outras localidades do Brasil e outros eram oriundos da África (da Angola e das nações Mina e Banguela). Provavelmente, de acordo com Hameister, estes escravos eram trazidos pelos mesmos comerciantes que levavam o gado para São Paulo e Minas, já que eles aproveitariam os milhares de

quilômetros que viajavam para estabelecer relações de reciprocidade comercial nas distintas povoações onde transitavam (HAMEISTER, Martha: 222). A mesma autora nos diz que isto é apenas uma teoria; teoria que poderíamos confirmar de acordo com nossos estudos .

Para uma melhor análise das inter-relações entre os vassalos de ambas coroas ibéricas na capitania de Rio Grande fizemos um estudo dos autos de batismo e casamento das povoações de Viamão (1747-1759) e Rio Pardo (1767-1777).

Constatamos que enquanto os habitantes espanhóis em Rio Grande eram oriundos de colônias espanholas, em Viamão e Rio Pardo procediam diretamente da Espanha; e para sermos mais específicos, da Andaluzia, Ilhas Canárias e Valencia

Outro fator que nos chamou a atenção é que proporcionalmente em Viamão houve o dobro de casamentos com espanhóis do que em Rio Grande. O que poderia significar uma presença maior de espanhóis nessa localidade. Temos em conta que Viamão era um importante entreposto no caminho de transporte de animais até São Paulo, sendo que muitos espanhóis tinham como atividade principal serem condutores de gado; é o caso de Agostinho Gutierrez, que é designado como sendo espanhol primeiramente radicado em Laguna (Santa Catarina) e depois como um dos fundadores de Viamão.

Voltando ao caso de Rio Grande, e analisando os batizados ali realizados entre 1750 e 1753, constatamos que os casados eram ambos espanhóis. Teriam se casado em Rio Grande ou migrado diretamente de localidades colônias espanholas? Vemos como mais provável a hipótese de que teriam já vindo casados pois nos casamentos realizados entre 1750 e 1763 encontramos apenas um espanhol. As relações com os habitantes de áreas espanholas seriam mais intensas antes de 1750? (coincidentemente antes do Tratado de Madri).

Constatamos que a imigração era mais casual do que organizada e predominantemente masculina, fato comum em se tratando de migrações.

Estas relações entre indivíduos espanhóis e portugueses se davam em ambos territórios. O cronista da época Francisco Millau nos conta a presença significativa de portugueses em Buenos Aires

“En Buenos Aires hay gran número de portugueses o descendientes de ellos, que con muchos otros forasteros de esta nación compondrá una cuarta parte de sus moradores .Se avienen bien con ellos de los más naturales porque su industria y habilidad en toda suerte de ofícios los hace allí muy apreciables o porque la abundancia del país no da lugar a que se fomente envidia su adelantamiento o estación” (MILLAU, 1772 : 56).

Não somente registramos grande presença portuguesa em Buenos Aires como também em outras localidades espanholas, como em Cartagena (VILAR, Henriqueta:: 85).

Essa relação entre portugueses e espanhóis pode ser constatada no conteúdo de uma carta do registro do Regimento para dar permissão a Francisco de Souza Faria para a abertura de um caminho para o transporte de gado na região

“abrirse caminho de Terra do Rio Grande de São Pedro da costa do mar pelo qual possam passar gados e cavalgaduras para os campos de Curitiba e tendo consideração a que na pessoa de Francisco Souza Faria concorrem as circunstancias necessárias para esta importante empresa por me constar pela sua grande experiência e inteligência que tem daquelas campanhas, até a Colônia, conhecimento e amizade com os índios que se tem comerciado (como fazem algumas pessoas e inda os castelhano que com eles conduzem gados cavalgaduras para a Vila de Laguna)” (HAMEISTER, Martha: 41-42).

Ao nosso modo de ver, estes dados mostram que, longe da pretensa “lusitanidade” desta região e de uma suposta separação intransponível entre portugueses e espanhóis, houve sempre uma intensa relação comercial e social entre os vassallos das cortes ibéricas que se integravam na região e compartilhavam uma cultura

comum. Inclusive, e isto é surpreendente, também os militares viviam essa integração. Em 1752 nos acampamentos do Chui, Gomes Freire levou para o Marqués espanhol de Valderrios um sarau com dança de caboclos e jacarés, tigres, chinas e uma representação das quatro estações e partes do mundo. Dizia-se sobre as portuguesas: “estas deslumbraban a los castellanos, aderezadas con anillos, finos lazos de cuero, polleras, camisas, coletes y ropas abiertas que se hicieran apartir de colchas” (SOUZA, Laura: 69).

Também há relatos de que nos campos de Bacai-Mirim, Gomes Freire oferecia banquetes para os espanhóis, estando presentes os governadores do Paraguai e Montevideo.

Na Ilha do Desterro, o governador Dom José Melo Manuel, fidalgo de alta estirpe, oferecia todas as manhãs após a missa um chocolate quente aos oficiais presos.

Também era comum o intercambio de presentes, como fivelas, caixinhas, relógios, tabaco espanhol, jogos de chá ou chocolate, diários com folhas de marfim; tais presentes eram corriqueiros, inclusive depois das batalhas ou na entrega de algum forte, como no caso da entrega de Santa Tecla em 1776 (o que possibilitou a marcha para a reconquista de Rio Grande de São Pedro); nessa entrega o general português Rafael Pinto Bandeira saúda cordialmente o capitão espanhol Luis Ramirez e este deu a Bandeira biscoitos, erva mate e tabaco. Bandeira por sua vez, como não tinha nada para dar, entregou uma moeda a cada soldado que lhe enviou os presentes (GIL, Tiago 43-45).

Cotidiano e perfil econômico e social de Rio Grande durante a ocupação espanhola

No transcurso de nossas investigações encontramos listas de pertences e mercadorias abandonados pelos mercadores espanhóis que fugiram de Rio Grande devido á aproximação portuguesa da vila para retomala em 1º de abril de 1776 Ao analisarmos estas

listas podemos ter uma idéia sobre os aspectos econômico- sociais e cotidianos da vila de Rio Grande durante a ocupação espanhola. Tais listas, até onde podemos saber, não são conhecidas ou não foram estudadas pelos historiadores brasileiros.

Nós dividimos a apresentação por temas para uma maior clareza.

A Terra: A vila de Rio Grande era caracterizada por não ter muitos cultivos, os quais somente eram utilizados para a subsistência. Outro material do qual careciam era de madeira, a qual encontravam na Ilha dos Marinheiros, que se encontra próxima ao canal da Lagoa dos Patos². Esta ilha possuía pequenas árvores e era fonte de alimentos e água doce (possui uma grande lagoa sazonal em seu centro chamada lagoa do Rei)

Rio Grande era caracterizada por ter grandes dunas de areia, sendo assim não era apta para a plantação.

Durante a ocupação espanhola sabemos que a produção agrícola continuou, pois encontramos nas listas analisadas vários objetos para a agricultura mencionados pelos vendedores, como 20 relhas para arar, outro tinha feijões para vender que eram produzidos na Ilha dos Marinheiros e que eram mais baratos que os feijões vindos de outras partes da América..

O corte de madeira continuava, pois haviam três vendedores que tinham machados. Alguns diziam que tinham currais, canchas³ e ranchos, tais locais para albergar animais já existiam durante a ocupação portuguesa.

² Esta ilha é pequena, possui 12,583 mil e 711 kilometros quadrados e hoje em dia é muito importante para a produção de frutas, legumes e verduras sendo seus produtos vendidos em feiras e mercados.

³ De acordo como Dicionário das real Academia de letras Espanhola é um curral espaçoso e fechado para depositar objetos.

Profissões: Como sabemos Rio Grande era um local prioritariamente militar, um ponto de defesa estratégico militarmente tanto e pelo comércio, mas era necessário garantir a permanência dos soldados e garantir sua sobrevivência e o mínimo de comodidade para os oficiais e suas famílias. Assim foi se formando a futura vila contendo civis.

Além de soldados e oficiais militares também havia clérigos, boticários, cirurgiões, carpinteiros, pedreiros, sapateiros, costureiros, relojoeiros, donos de vendas, médicos, padeiros e criadores de animais.

Estas afirmativas são atestadas pelos vizinhos que disseram que deixaram ao fugir de Rio Grande materiais concernentes a algumas destas profissões tais como banco de sapateiro, ferramentas de carpinteiro, móveis de relojoaria e de vendas, utensílios e forno de padaria, dedais de alfaiate, cabelos para perucas, currais e animais.

Também haviam escravos utilizados para tarefas no campo e tarefas domésticas, muitos deles eram foragidos de terras portuguesas. Esta fuga de escravos de portugueses para terras espanholas foi muito comum e motivo de disputas luso-espanholas.

Os espanhóis que alegaram terem deixado escravos eram: O padeiro Joseph Lorenz, que alegava ter quatro escravos chamados Joaquim (21 anos), Rosa (23 anos), Antonio Joseph (21 anos) e outro chamado Felix (35 anos).

Móveis e instrumentos de cozinha: .Em Rio Grande constatamos que haviam poucos móveis, inclusive pelas casas serem pequenas, como veremos adiante. Os móveis que encontramos nas listas são cadeiras de várias qualidades (madeira, estrado, sola, triera), banquinhos, mesas de cedro, jacarandá ou madeira ordinária, catres e camas. Podemos supor que os baús, objetos básicos na época, foram utilizados para transportar objetos durante a fuga.

Enquanto alguns tinham catres, outros tinham camas luxuosas com cortinas, lençóis, mantas e almofadas.

De acordo com Rafaela Sarti a cama era um dos principais moveis de uma casa, símbolo que poderia demonstra o de status social e ostentação de quem possuísse a mais requintada. (Sarti, 2003, p., 157).

Outros objetos que demonstram o alto poder aquisitivo de alguns habitantes de Rio Grande eram as aranhas de teto, colgaduras de angaripola, copos de cristal, candelabros de bronze e talheres de qualidade.

O vizinho que alega ter talheres não esclarece se possuía garfos, objeto que como dito anteriormente não era de uso comum e apenas as camadas mais ricas estavam começando a utiliza-lo.

A faca é um dos objetos mais mencionados devido a sua grande utilidade, sendo inclusive utilizada nos trabalhos fora de casa. A colher também era extremamente comum, mas não é citada na documentação pesquisada.

Os pratos eram feitos em sua maioria de pelate⁴, o qual era o material mais simples.

O costume de tomar chimarrão já estaria bem difundido, podemos notar isto pela grande quantidade de bombas, sendo que no total estavam declaradas 41 dúzias (isto somente as que foram abandonadas) ale, de chaleiras para esquentar a água do chimarrão.

As panelas eram de ferro e são mencionados os fracos, que eram essenciais para a manutenção de alimentos, (Vicens (,988, p, 323) diz que estas na Europa eram as precursoras das geladeiras, pois para conservar os alimentos frescos era colocado gelo nas mesmas, uso que em Rio grande obviamente não se dava.

⁴ De acordo com o Dicionário da real Academia de \letras espanhola pelate é uma aleação de zinco, chumbo e estanho.

Outros objetos de metal encontrados eram tachos de cobre e copos de medida (de cristal e de vidro).

Para a iluminação eram utilizados os candelabros de bronze, de outros metais e o que eles chamavam de metal amarelo e o mais utilizado eram as velas comuns e as de sebo.

Os fornos são pouco mencionados, mas sabemos que alguns possuíam até dois e todos os colocavam fora das casas para evitar incêndios e a fumaça dentro das casas

Papel: Foi deixada uma grande quantidade de papel, tão importante para se escreverem as cartas, os interrogatórios e inventários.

De modo usual não era muito utilizado visto com grande analfabetismo existente, nos interrogatórios realizados após a invasão portuguesa de 1776 pudemos notar que os únicos que sabiam assinar o próprio nome eram os oficiais, pois os soldados raso e a população civil não sabiam.

Outros objetos: Havia uma grande quantidade de artigos para montar, como estribos, esporas, freios (pellones e lomillos). Tais objetos, de diversa qualidade, eram vendidos em profusão. Não sabemos se eram vendidos apenas aos soldados, mas também aos civis.

Entretenimento: As listas mencionam uma grande quantidade de baralhos de cartas par vender, as abandonadas ao todo eram 17 dúzias. Outro objeto ligado ao entretenimento era um violão.

Podemos imaginar facilmente aquelas pessoas isoladas em uma remota península pouco hospitaleira depois dos seus afazeres diários tomando chimarrão ao redor do fogo e jogando cartas enquanto alguém tocava o violão e eram cantadas músicas alegres ou tristes. Tais cenas podemos presencial no campo ainda hoje.

Vestuário: Havia uma grande quantidade de vestimentas e para todos os bolsos. Eram jaquetas, chupas, meias, panos, panos

para o nariz, mantas, angaripolas, baietas, calções, cuecas, ponchos, chapéus, estopas, estopilhas, sapatos comuns e de cores e de fivelas e lenços.

As roupas eram de muitas cores, como era típico do século XVIII no qual o vestir ficou mais multicolor e ousada. Podemos encontrar chupas de setim vermelho, chupas de pano azul, jalecos brancos, panos pretos, casacas amarelas, panos de cor musgo e quanto aos sapatos os haviam de muitas cores.

Os tecidos citados são igualmente de grande variedade: a seda, o linho, o bramante, o algodão, a Bretanha, o tafetão, o veludo, a pala e a lã.

Foram deixadas poucas vestimentas para mulheres e crianças e as que foram citadas foram mantas, panos, meias e sapatos para mulher, além de chapéus e gorros para crianças.

Também havia cabelos para a confecção de peruca e para a maquiagem pós brancos e vermelhos. Também havia fivelas para os sapatos, o que era considerado fino para a época.

Notamos que em meio á rusticidade da vila havia indivíduos que andavam com certo luxo vestindo finos tecidos e roupas junto a perucas e rostos pintados mesmo em meio ás dunas de areia ou ao lodo quando chovia.

Sobre a diferenciação social em relação ao modo de vestir Vivens relata “os casacões bordados, as chupas de vivas cores, as empolvadas perucas de colinha nos homens, os espartilhos ajustados os penteados monumentais- autentico milagre de equilíbrio – as saias amplas das mulheres contrastavam rudemente na vida colonial, com os vestidos pobres quase inexistentes da plebe, mestiços, mulatos e índios, como os padeiros somente cobertos com uma manta, calções de manta triguenha ou calções curtos de couro amarelo e meias de algodão. Entre estes extremos havia uma ampla gama indumentária, em função da posição social ou profissional de homens e mulheres” (Vives, 418-419).

Os dados que pudemos recolher na documentação nos permitem inferir que esta diferenciação social também existia em Rio Grande, pois havia todo tipo de tecidos, roupas, sapatos e adereços. Estes diferentes extratos sociais correspondiam a militares, oficiais, profissionais civis escravos e índios (se bem que não encontrei nenhuma referencia a eles durante a ocupação espanhola.).

Comer: Os produtos que encontre mencionados eram quase todos de origem européia e consumo básico :trigo, grão de bico, feijões, farinha, arroz, cebolas e alho, massas, mel, açúcar (da Havana), mel, sal, cominho, bolachas, obleas, biscoitos, manteiga, queijo, vinagre, abobora, toucinho e tabaco.

Em relação ás bebidas encontramos diversos tipos de vinhos de variada qualidade e procedência. Este produto era proveniente tanto da América hispana como da Espanha, em se referindo aos vinhos americanos como o de Mendoza, o que nos chama a atenção é que inicialmente era proibida a produção de produtos espanhóis em suas colônias. Vicens informa que o vinho era produzido na América espanhola mas em muito pouca quantidade.

Também havia aguardente, grapa, mistela, resoli e como infusão a infaltavel erva mate.

Outros produtos caros eram as azeitonas figos secos e uvas passas, tais produtos vinham da Espanha.

Também eram vendidos alimentos de outras partes da Europa, como espaguetes da Genova que custavam em média 3 reis o quilo, enquanto o espagete comum valia um real o quilo.

O curioso é que o único peixe mencionado é o salmão, provindo do Chile, podemos pensar que o peixe não seria muito consumido pois o que era habitual era o consumo de carne vermelha.

Podemos notar que pela ampla variedade de procedências do produtos Rio Grande durante a ocupação espanhola estava inserido na rede interna de comercio colonial hispano.

Planta urbana: De acordo com a descrições que tem chegado até nós e um mapa de autor desconhecido produzido em 1760 a vila era constituída basicamente por uma longa rua chamada de Rua Real que estava próxima ao canal da Lagoa dos Patos que se estendia até o quartel e outra rua pequena que era chamada de Encarnação.

Ao que nos parece o único edifício construído em pedra era a Igreja Matriz de São Pedro e de resto as demais construções eram feitas de pau a pique, inclusive o forte.

As casas eram pequenas, no geral mediam nove metros por seis. Dentre os vendedores que mencionam a sua casa somente havia um que tinha uma moradia maior, tendo esta três quartos, sala e armazém além do forno na rua.

Este mesmo vendedor construiu uma casa na Torotama (o que atesta a povoação desta localidade, igualmente localizada á beira da Lagoa dos Patos e a trinta quilômetros de Rio Grande).

Os espanhóis utilizaram em parte as casas deixadas pelos portugueses, mas igualmente construíram outras ou ampliaram as já existentes. Os donos espanhóis tinham acesso ás mesmas pela delegação direta do sargento maior Augustín Ramón Pequera. Percebemos aqui que pó se tratar de uma ocupação da vila era necessário que uma autoridade militar organiza se onde as pessoas morariam.

As casas não eram numeradas e por isto meso os habitantes davam pontos de referencia para especificarem onde moravam, esta referencia eram a Igreja Matriz ou a saída de terra e igualmente especificava os vizinhos que tinham.

Um dos exemplos que podemos citar é a especificação de endereço de Manuel de Burgoa “casa na calçada direita saindo para

fora em meio da qual habitavam Juan Martinez e Diego Moreno e em virtude de Augustín Ramón Pequera, que executa funções de sargento maior aqui neste quartel” Outro exemplo é o de Diego Moreno, citado pelo anterior “casa que eu habitava imediata á de Juan da Salas havendo pelo meio a de Juan Martinez e Don Manuel de Burgoa” Como ultimo exemplo podemos citar Jaime Rivera “e casa de armazém que eu habitava na calçada da saída de terra á esquerda em frente á Igreja Matriz”⁵.

Conclusão

Este estudo sobre a presença espanhola na Capitania do Rio Grande durante parte do século XVIII é apenas uma introdução para termos idéia das relações pessoais que o comercio da região propiciava entre os vassallos espanhóis e portugueses.

Atestando a intensa relação entre estes e o dinamismo das coletividades da região, sendo importante frisar que também devemos levar em conta que a fronteira não foi apenas palco de integração, mas também de conflitos principalmente por animais e obviamente os levados a cabo pelas coroas ibéricas pela posse do Prata e o sul do Brasil.

Em se referindo aos aspectos cotidianos podemos perceber várias questões, como a grande rede de inter-relações comerciais e de relações de trabalho que cobriam toda a América Latina (principalmente o Conesul) assim como a formação cultural em comum do atual sul do Brasil e do Prata.

Bibliografia

GIL, Tiago Luis. 2002. *Infiéis e transgressores, os contrabandistas da fronteira (1760-1810)*. Rio de Janeiro, Tese de mestrado da UFRJ.

⁵ Arquivo Geral de Índias, Buenos Ares, Leg. 56 datada e 27 de Julio de 1776

GOULART, Jose Alípio. 1961. *Tropas e tropeiros na formação do Brasil*. Rio de Janeiro,, Editora Conquista.

HAMEISTER, Martha Daisson. 2002, *O continente do Rio Grande de São Pedro: Os homens, suas redes de relações e suas mercadorias semoventes (1727-1763)*. Rio de Janeiro, Tese do doutorado em Historia da UFRJ.

KUHN, Fabio. 1999 A fronteira em movimento: relações lusocastelhanas na segunda metade do século XVIII. *Estudos ibero-americanos. Revista da PUCRS*, v. XXV. 91-112.

MILLAU, Francisco. 1772. Descripción del Río de la Plata. Buenos Aires.

NEUMAN, Eduardo Santos.2003. A fronteira tripartida: Formação do continente do Rio Grande- século XVIII. *Capítulos da Historia do Rio Grande do Sul* org. Fabio Kuhn. Editora URGs. 26-46.

SARTI, Rafaela.2003. *Vida em família: casa, comida y vestido en la Europa Moderna*, Barcelona, Ed. Critica

SOUZA, Laura Mello. 1997. Formas provisórias de existência: vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. Em Fernando Novais e Laura Mello Souza (orgs) *Historia da vida privada no Brasil Vol. I*. São Paulo, Companhia das Letras.

TORRES, Luiz Enrique.1994. *Paradigmas da Historia colonial o Rio Grande do Sul. Temas de Historia do Rio Grande do Sul*, FURG,. 33-42.

VICENS, Vives. 1988. José. *Historia de América y España: social y econômica*. Vol IV. Ed. Vicens, Barcelona.

VILAR, Enriqueta Vila., 2001. Aspectos sociales em América Colonial de extranjeros, contrabando y esclavos. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Fontes

Arquivo General de Índias, Sevilha. Seccion Buenos Aires, Legajo 56

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Secretaria da fazenda, lata 13.1771.

Centro de documentação Histórica da FURG, microfilme 1, registro de batizados em Rio Grande entre 1750 e 1753. Microfilme 16, Registros de casamentos m Rio Grande entre 1750 1 1763.

Cúria metropolitana de Porto Alegre. Registros de casamentos de Rio Pardo livro 5.9 de 1762 a 1769 e Livro 20.5 de 1769 a 1786. E registros da batizados e casamentos de Viamão entre 1747 1 1774, Livro I.

EXPERIÊNCIAS MIDIÁTICAS NO NAÇÃO PERIFÉRICA: OUTROS LUGARES?

Felipe Gue Martini¹
Luciane Pinheiro Jardim²

Resumo: O texto é um recorte específico da pesquisa “Auto-representação e produção audiovisual no coletivo Nação Periférica”, dissertação de Mestrado defendida em abril de 2011, no PPGCOM da Unisinos. Nação Periférica é um coletivo artístico jovem ligado aos movimentos sociais, localizado no bairro Tijuca, município de Alvorada/RS, que tem como foco ações culturais ligadas à musicalização; os pesquisadores atuam profissionalmente nesse grupo, ao mesmo tempo em que investigam produções audiovisuais nele realizadas, através de observação participante. As temáticas da pesquisa orbitam em torno dos fazeres audiovisuais, problematizando categorias como identidade, estética popular e mídias, num olhar cultural sobre fazeres e saberes técnicos nas apropriações audiovisuais dos sujeitos do Nação Periférica. Neste relato de experiência, abordamos a produção audiovisual do coletivo sob uma perspectiva de cultura popular latino-americana, atentos as especificidades das representações. Nos deparamos com reproduções de formatos midiáticos hegemônicos (onde surgem temas como periferia e cidadania), mas ao mesmo tempo, encontramos novos e diversos sentidos e usos sociais destes meios de produção audiovisual, os quais propomos aqui como culturas da América Latina. As produções figuram aí, como resistência, como formulação identitária, como locus de construção coletiva de auto-representação e de circulação de projetos políticos e cidadãos de visibilidade, no disputado espaço simbólico da periferia urbana.

Palavras chave: Cultura popular; América Latina; periferia; audiovisual.

¹ Mestre em Comunicação: Processo Midiáticos, pelo PPGCOM Unisinos/RS, Especialista em Projetos Sociais e Culturais pela UFRGS, Jornalista, docente da Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, RS.

² Mestranda do PPG de Sociologia da Unisinos, Especialista em Projetos Sociais e Culturais pela UFRGS, pedagoga.

Introdução

A seguinte publicação está ancorada na pesquisa “Auto-representação e produção audiovisual no coletivo Nação Periférica”³, de autoria de Felipe Gue Martini. Embora grande parte dos resultados, das preocupações e do embasamento teórico mantenham essa conexão com o campo da comunicação e da dissertação citada, tentamos, no texto, contextualizar um pouco o ambiente onde aconteceu esse encontro entre sujeitos, sobretudo no que tange uma condição específica dos Movimentos Sociais, que originaram as indagações presentes.

O elo que permeia o caso é uma organização não-governamental (ONG) chamada Educativa, sediada no município de Alvorada, RS, onde os autores do texto Felipe Gue Martini e Luciane Pinheiro Jardim, atuam. Sócio-fundadores da instituição, ambos estiveram em ação social direta ao longo do período 2003-2010, a frente de diferentes projetos de intervenção social. Podemos resumir o campo de atuação da ONG como saúde sexual e reprodutiva, prevenção as DST's e AIDS, e cultura.

Em 2010 Felipe ingressou no PPGCOM da Unisinos, dando seguimento a seus estudos na comunicação (é jornalista) e trouxe na bagagem um problema de pesquisa surgido a frente dos projetos sociais por ele coordenados, principalmente os chamados Nação Periférica e Africanação⁴. O eixo de interesse seriam as auto-representações audiovisuais do coletivo musical artístico objeto dos projetos chamado Nação Periférica (descrição detalhada a seguir).

Nos mesmo projetos, Luciane Jardim, hoje mestrande do PPG de Sociologia da Unisinos desenvolvia atividades de ensino popular (é pedagoga) sobre os temas da missão da Educativa: saúde

³ Dissertação de Mestrado defendida em abril de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil.

⁴ Realizados a partir do projeto Rede Parceria Social, da Secretaria da Justiça e Desenvolvimento Social do RS, nos anos de 2008 e 2009, sucessivamente.

sexual e reprodutiva, prevenção as DST's e AIDS, prevenção ao abuso de drogas, direitos humanos e cidadania. Os contatos entre os dois atores/pesquisadores sempre foi muito profícuo, tanto em relação aos afetos políticos e sociais, quanto na tarefa intelectual de abordar essas realidades em choque e transformação. Por isso, o texto para o Corredor de Ideias foi proposto e defendido em conjunto, como uma pesquisa acadêmica que nasceu em tal contexto sociocultural de base, que, embora ancorado dentro da Universidade, pretende abastecer esse outro campo das lutas por direitos e cidadanias.

Nesse sentido, vale destacar que o mergulho teórico inicial (realizado por Felipe e hoje repetido por Luciane) exigiu um envolvimento marcante com as teorias dos Movimentos Sociais, onde tentamos encontrar um eixo passível de abordagem comunicacional. Assim, sob o foco dos chamados Estudos Culturais latino-americanos, propusemos uma visada sobre o cultural, sobre o que os movimentos produzem de cultura, não somente discursiva, mas em seus resquícios, rastros, ecos do fazer direcionado.

O percurso entre o uso audiovisual, o movimento social e a cultura foi delimitado, então, a partir das identidades. Partindo, inicialmente de uma noção de identidade coletiva, de acordo com Melucci (1996), que vê como fundamental para compreensão dos fenômenos em relação aos Movimentos Sociais, a análise das condições estruturais e das dinâmicas que envolvem a constituição das identidades coletivas. Elementos cruciais para compreender os movimentos sociais no que se refere à constituição de um sentimento de 'NÓS', materializado em uma unidade que, para ele, pode ser parcial e provisória, modificando-se de acordo com as estruturas imbricadas em determinado contexto.

Na ânsia de reconstituir ou apreender tais caminhos, dos sutis estabelecimentos de identidades coletivas, nos aventuramos a conduzir oficinas, debates e produções audiovisuais, cerceando nos processos de elaboração midiática das subjetividades, certa

construção de um pertencimento grupal. Prado (2004) atribui que a identidade coletiva revela um sentimento de pertença, o que é muito importante quando se refere aos processos de mobilização dos grupos. A materialização desse processo de pertença, segundo ele, se dá através das práticas sociais coletivas e com isso pode ser definida a identidade coletiva de um determinado grupo.

Mas como podemos formular esses processos de construção de subjetividade levando em conta nosso próprio campo de elaboração simbólica? Como podemos pensar as formas estéticas próprias de nossos campos socioculturais da América Latina em relação a organizações sociais e pertencimentos coletivos organizados? Como aproximar certas experiências isoladas por fronteiras não só geográficas, mas mercadológicas e geopolíticas, as artes e as expressividades latino-americanas ligadas a contextos de culturas minoritárias, subalternas, populares, com objetivos de (re)conhecimento, diálogo, integração regional.

Alinhado ao campo da comunicação, nosso problema se especifica: Com quais olhos devemos nos debruçar sobre tantos materiais expressivos e sensíveis que estamos a fabricar, graças a nossa sede de visualidade e oralidade, favorecidos por tecnologias colonizadoras, ou pela própria discrepância dos processos históricos que nos confabulam? Somos mesmo seres audiovisuais? Vivemos mesmo em estado de televisão? (SARLO, 1997) A que custos? Para onde?

Nesse mergulho, atravessando movimentos sociais, América Latina e suas sociedades midiaticizadas, reordenamos, timidamente, algo que imaginamos como campo de estudo estético; que se desprende das belas artes, de suas tradições assépticas, para sujar-se nas farinhas das culturas desviantes. Pólos que nunca secaram, mas sobreviveram, muitos sob a segura e cega arrogância científica, outros varridos até pátios mais férteis, seja de vanguardas modernistas, ou contraculturas quase totalmente assimiláveis pelas coesões sociais. O marginal, o subversivo, o popular não foram inventados hoje.

Estes olhares que tem aparecido também no campo da comunicação, sob a denominação de uma estética comunicacional particular, apropriada a objetos e fenômenos específicos (ou profícuos de serem observados) deste campo, nos instigaram às seguintes entradas. No texto, propomos olhares sobre tais rearranjos teóricos, entre articulações já mais sedimentadas nos estudos comunicacionais, tentando apurar nossos anseios políticos da pesquisa desenvolvida para o Mestrado no PPGCOM rumo a algo que seria (embora não defenda tal dicotomia) da ordem de uma visada estética.

O objeto que inspira a descrição ao final do texto, é parte da pesquisa citada. É válido delimitar que os sujeitos observáveis desta pesquisa são adolescentes ligados a um coletivo artístico e político chamado Nação Periférica, que trabalham de forma educativa e performática com sensibilização e ensino musical na periferia do município de Alvorada, RS. Estes jovens, realizam o trabalho de forma não-remunerada e autogestionária, contando com o apoio da Educativa para intervenções formais, na modalidade projetos sociais e culturais. Assim, inserido nesta realidade como pesquisador e ator, desenvolvemos a pesquisa e descrevemos, como membro, alguns estranhamentos e observações alavancadas a partir de uma experiência com produção e reflexão sobre audiovisuais realizada junto do grupo.

Na pesquisa propomos uma entrada em três etapas: 1. Um diálogo sobre audiovisuais e documentários (entre eu, Felipe e os sujeitos da pesquisa) onde levantamos a proposta de realizar uma gravação audiovisual, realizada e dirigida pelo grupo, sem nossa ajuda, na qual eles propuseram acompanhar o dia de uma das integrantes do grupo: Natália, enquanto percussionista do Nação Periférica; 2. A gravação deste exercício, a entrega da fita para o pesquisador e sua edição, enquadrada num processo denominado por Jean Rouch como naturalista, onde tentamos manter a montagem mais próxima possível das ordens e problematizações surgidas no campo, conforme eles aparecem na fita; 3. A última etapa, uma sessão de vídeo, onde assistimos e conversamos sobre

este audiovisual, intitulado *Um dia de Natália*, quando pudemos avaliar em conjunto, não sem considerar hierarquias e tensões, algumas falas, sentidos e abordagens construídos, num procedimento denominado por Jean Rouch como antropologia partilhada⁵.

Pelo contexto pesquisado, trouxemos para conversar no artigo, autores que abordam questões, não só da latinidade e sua constituição cultural, mas voltados a estes aspectos que ampliam a problemática do popular, do subalterno para além de uma pureza imaginada, de uma luta de classes como matéria exclusiva, tentando constituir nexos multiformes e viáveis, a partir do teor complexo que tais categorias merecem ser pensadas. Partindo daí, para tensões com algumas vias estéticas formuladas na comunicação, ou por outros pensadores da área.

Estética, comunicação e cultura popular

Com base em extensas análises empíricas e senso crítico apurado, García Canclini (1998), expõe de modo peculiar alguns dilemas sócio-históricos do estabelecimento artístico na América Latina, campo de combinações inventivas, esdrúxulas e exóticas, entre uma resistência nativa e a criação de um *moderno*, que se inspira e ao mesmo tempo transgride, paradigmas estéticos hindu-europeus. Nossos formatos de arte, acabam florescendo aí, no meio termo entre uma modernidade que se quer aceita no centro cosmopolita burguês, mas ao mesmo tempo, quer saber-se própria, tropical, *antropofágica* na sua própria condição. O autor apresenta algumas peculiaridades marcantes que o campo da cultura, no Brasil e na América Latina desenvolvem ao longo do século XX, final do século XIX, numa ordenação estética que vigora,

⁵ Segundo Ribeiro (2007) um método em que o cineasta exibia o vídeo etnográfico para os participantes a fim de proporcionar uma realização “experiência coletiva” na realização cinematográfica. Foi realizada pela primeira vez por Robert Flaherty, no filme *Nanook of the North*, de 1922.

principalmente entre as burguesias em contato com as vanguardas artísticas européias de então. De certa forma, García Canclini encontra neste novo terreno estabelecido, não apenas submissão ao mundo ocidental, mas na sua própria constituição como campo social de sentido, já processos de hibridização, de mestiçagem, entre diferentes etnias, conceitos de artístico, vivências estéticas múltiplas, não só entre os populares, mas entre a própria elite modernista da época (Anita Malfatti e Mário de Andrade, com a Semana da Arte Moderna de 1922, são exemplos citados pelo autor neste sentido). Hedonismos, carnavais, erotismo, são retratos do “exótico” que transbordam para o mundo da “alta cultura”.

Através deste texto, que de certa forma desconstrói conceitos, as vezes idealizados com relação aos nossos campos culturais, o autor aponta para certa *modernização tardia* do continente latino, num universo cultural onde a contradição parece estabelecer lógicas e percursos observáveis relevantes. Até certo ponto, defende que em termos estéticos, no continente (e talvez não somente nele), formulamos teorias e argumentações sempre a partir deste outro campo de sentidos, que nos conformou também, uma matriz hindu-européia de pensamento, mas que por não contemplar matizes diversas, distintas, calcadas na diferença e na interpenetração, descreveu de forma linear e estéril um cosmo muito mais polifônico.

Talvez algumas formas atuais de articulação entre nossas culturas, que perpassam o chamado massivo, hoje, e tantos formatos de expressão, não só artística, mas de produção discursiva (entre elas, as midiáticas, amplamente), estejam nos auxiliando a pensar em outros termos. Ou, quem sabe, permitindo deslocar questões do campo chamado, puramente, estético (da ordem da fruição, do prazer, do contato com o belo), para outros pontos de observação, que nos fazem, assim como García Canclini, buscar no passado chaves para o presente.

Pensamos no caso da visão de cultura popular proposta por Martín-Barbero (1997), por exemplo, como elementos da própria

gênese de alguns formatos massivos, compartilhando gêneros, num misto de lutas, dissolução, recriação e mestiçagem; uma espécie de resistência não redutível ao combate, à demarcação, mas que parece muito mais disposta à impureza. Culturas que, segundo o autor, sempre estiveram presentes neste submundo do não considerado, do não observável: o grotesco, o irônico, o erótico pagão; que embora pouco formulados teoricamente, conviveram dando forma e textura às diferentes civilizações, das bruxas medievais aos fetichismos “high-tech” do século XXI.

Em termos nacionais a questão já foi exposta, tanto por Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Roberto da Matta, por Aníbal Ford (1999), na América Latina, ao defender que não podemos pensar a existência de um popular puro, genuíno; sua constituição é o resistir investindo seu campo ético e estético não contra a dominação, mas juntamente, imbricado nela. É assim com Ogum, que virou São Jorge, a estátua do santo católico que escondia, debaixo do seu dragão, o ponto marcado do guerreiro africano, o rei das demandas, que não é mais uno e sim a conformação sincrética de divindade.

A defesa estética do rap norte-americano proposta por Shusterman (1998) é interessante neste sentido, ao problematizar a origem dos ritmos negros nos EUA, o jazz, o blues, o funk como foz e fonte da pluralidade cultural do país, que apesar da matriz africana, se expandiram como ritmos populares ao redor do mundo. Embora o autor, tente fazer a defesa “em território inimigo”, a partir de um campo estético estabelecido intelectual e moralmente pelas classes burguesas (matriz moderna ocidental), seu estudo lança um olhar muito próprio sobre objetos que nesses paradigmas do estudo estético, seja a partir de Bourdieu ou Adorno, aparecem como “cultura de massa” (num ângulo pejorativo do termo). O objeto escolhido por Shusterman é um videoclipe de rap, carregado da poética que exalta sua própria condição estética e validade

artística: “‘Talkin’ all that jazz”, do grupo Stetsasonic⁶, residente do Brooklin, tradicional gueto negro (multi-narrado midiaticamente), da cidade de Nova York.

Descrevendo a letra, o ritmo, contextos de produção e recepção (a partir de si) da obra, Shusterman consegue defender que o rap (aí representado) além de possuir qualidade estética nos moldes “clássicos”, consegue ir além, constituindo uma estética *pós-moderna* baseada no discurso fragmentado, nas técnicas de montagem (sampling), nas citações e colagens, na forma como aparecem descritas as mídias e suas condições, a convivência dos estilos e o tratamento de questões sociais e culturais no tempo presente, sem deixar de lado a preocupação com a forma; sugere no produto, um vigor que supera dicotomias como forma e conteúdo, clássico e novidade, dança (alienação) e protesto. Ou seja, o rap neste estudo, enquanto arte, parece lugar adequado para exaltar as tensões, pela sua própria forma-conteúdo, sua técnica, que reside na colagem, na contextualização social, no improvisado, no rechaço e na recriação dos sentidos em uma nova língua. Uma língua impura, o “black english” (inglês apropriado e falado por alguns negros que residem nos EUA)⁷.

Mesmo que Shusterman enquadre o rap neste outro lugar que não lhe parece próprio, pois como ele mesmo defende, “o rap não quer entrar na discussão estética”, seus percursos nos interessam pela abertura que representam, por formular abstrações a partir desses objetos que exigem olhares múltiplos e muito mais complexos, para além da existência ou não, de validade. Socialmente instituídos, eles já compõem nossos acervos culturais, imaginários, formas de ver e de fazer, portanto variações sobre o

⁶ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=iJ2pArGnXJ8>.

⁷ No caso do rap nacional, vemos uma defesa destas outras linguagens na letra da música Negro Drama de Mano Brown, do Racionais Mc’s: “Problema com escola, Eu tenho mil, Mil fita, Inacreditável, mas seu filho me imita, No meio de vocês, Ele é o mais esperto, Ginga e fala gíria, Gíria não dialeto...”

estético. Tais resgates dos termos africanos, das matrizes culturais que timidamente aparecem no texto, remetem à Martín-Barbero (1997) e seu estudo latino-americano, percorrendo as trovas, os payadores, os cordéis, que de certa forma parecem compartilhar da mesma gênese oral e gestual que transcende os continentes. África, América, o que nos diz o olhar sobre estas condições populares?

O mergulho de Shusterman em seus observáveis também é uma tática interessante. Pois a análise do produto parece começar, inicialmente em seu espectro estético vivido. É no corpo do pesquisador que a validade dos temas parece ganhar forma, apesar de Shusterman não entrar tão fundo nesta descrição. Tal traçado metodológico interessa para estudos do tipo, ao retirar certa isenção objetiva no trato do tema, indo além do recuo sobre as bases abstratas, ao convocar a um mergulho empírico em observação participante: variáveis subjetivas que devem ser encaradas e, na medida do possível, sistematizadas como termo científico; os próprios objetos midiáticos, em certa medida, exigem esta tomada de posição. Pois mesmo intelectualmente, nosso campo de experiência é permeado por uma midiatização acentuada, onde o que vivenciamos, seja na via do prazer ou do pensamento crítico, está embebido neste mesmo ecossistema sensorial. Também somos consumidores da mídia e nossa incidência descreve passos de dança, mais ou menos coreografados, seja com o funk ou o sertanejo, em voga na estação.

Na tensão entre distanciamento e imersão, parece complexa a tarefa de demarcarmos campos de análise estanques: éticos, estéticos, puros, impuros, culturas massivas ou altas culturas. Pois o que nos colocam estudos como o de García Canclini, Shusterman, o próprio Martín-Barbero, é uma necessidade de abrir novos ângulos de observação, tendo como base novas entradas metodológicas. No caso de Shusterman, sentir estes materiais, em Barbero e Canclini, formular o problema desde sua própria genealogia impura, o híbrido, o mestiço, como pontos de partida. Assim, se situamos nossas análises do cultural, como campo contraditório e de disputa, impreciso e desigual, os dilemas

estéticos são sempre éticos e políticos. Marco presente em Benjamin, por exemplo, quando defende a necessidade de refuncionalização das técnicas, uma visão do autor como produtor que precisa superar não só os conteúdos, mas as formas estéticas de sua época. Também Flusser (1985) define como “o jogar contra o aparelho, desnaturalizar o olhar das máquinas de representar o mundo”, alertando para a necessidade de manter a tensão entre a representação e o real, como o campo próprio da fabricação cultural humana.

No plano da tecnologia, vamos dialogar com fenômenos como globalização, midiaticização da sociedade; em termos do esfumaçamento das fronteiras, ao mesmo tempo do recrudescimento de resistências em torno de essencialismos comunais, e certa impossibilidade de continuarmos a trazer categorias antigas para esses novos campos de análise. Shusterman fala de uma cegueira científica que negou o popular como campo estético, mantendo a discussão estéril por longo período. E o que talvez a mídia permita visualizar hoje, seja uma existência sob o mesmo teto de racionalidade de altas, baixas e médias culturas, como o próprio campo da experiência vivencial, que por si só, parece organizado em formas estéticas.

Mas que estética é essa?

Certamente, não é mais aquela centrada na obra de arte, na contemplação do sublime, na vivência a partir da aculturação a contextos sociais específicos. Parece que numa condição estética da própria vida, como colocam alguns autores, podemos olhar para certo medium, meios entre sujeitos e objetos (materiais e imateriais), em sensações e ambientações que se diferenciam do cotidiano, ou que estão nele, que confabulam ele, através de poéticas da simplicidade e do próprio tônus de saber-se vivo. Ou seja, o mundo de imagens e de contemplação, de discursividade óptica e de campo sensível, de certa forma, saturado, parece deslocar o estético não só para experiências do sublime, mas na

direção do simples, do nada, do vazio, da mente rumo a seu estado passível.

Neste sentido, a perspectiva de Guimarães e Leal, a partir de John Dewey, trata de uma dimensão concreta da *experiência* estética, “a interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ele vive” (DEWEY, 1980)⁸; concreta no sentido de que parte do corpo, do sensório do indivíduo (não mais do metafísico), e que para se diferenciar no sentido de *uma experiência* (e não apenas mais uma experiência) apresenta certo caráter de unidade, se distancia, *em intensidade*, do acúmulo, na direção de uma *raridade*; mas o raro não mais nos termos socioculturais da demarcação do *lugar social*, ligada a um conceito aurático de sublime, de uma pré-condição a perceber a obra. Aparentemente, a raridade em Dewey, seria dada no sensível em processo (certo *entre* que ativa afeições) e não nos campos sociais. No entanto, como podemos formular cientificamente tais elementos: sujeitos, objetos, meios, em torno de *uma experiência*?

Os autores (Guimarães e Leal) defendem as noções de mediação, a partir de Martín-Barbero, Orozco, como bom ponto de partida, ao aproximar o estético dos consumos cotidianos, das intimidades entre sentidos produzidos e os gêneros discursivos dos meios de comunicação, suas gramáticas que não só permitem uma constante narrativa social, mas respondem aos sujeitos (de formas variadas e não sem considerar poderes e dominações) dentro de matrizes culturais sócio-históricas. Num estado de mediação, se partimos da perspectiva de que a experiência midiática existe, ou seja, que não se resume ao simulacro, mas que é sentida, experimentada pelos sujeitos, vivenciamos certa soberba estética. Mas que está longe de ser homogênea, como poderiam defender alguns olhares sobre o massivo, resumindo este campo experiencial baseado no lixo cultural, ou alienação e torpor social. Ou seja, este cosmos também “permite aos sujeitos sociais terem acesso ao real,

⁸ GUIMARÃES e LEAL, 2007, p. 6.

constituírem sua identidade e sua comunidade, adquirirem a capacidade de pensar e agir e, desse modo, se constituírem, enfim, como atores históricos” (QUÉRÉ, 1982)⁹.

Embora a noção de mediação de Martín-Barbero, segundo eles, talvez careça de operacionalidade, devido a certa “extensão excessivamente ampla” (Ibidem., p. 5), o deslocamento de questões que promove, ancorada nos imaginários sociais em articulação com as técnicas, com os cotidianos, com as lógicas de produção, competências de recepção, matrizes culturais, sugere caminhos interessantes no sentido de colocar os problemas, em termos não só ideológicos, psicológicos e materiais, mas também estéticos; talvez num sentido benjaminiano, alinhado a um plano ético, da política como refuncionalização, para além da resistência, mas sensível, alinhada ao prazer, ao vivencial, ao experimento.

As mediações conversam também, por outro lado com uma temática amplamente discutida por Maffesoli (1999), na qual defende certo retorno do período barroco nas sociedades ditas pós-modernas. O barroco visto como efervescência das sensibilidades, esfumaçamento das fronteiras entre vida e arte, ético e estético, público e privado, mente e corpo, razão e sensível. Uma reativação do erótico que transcende o corpóreo até a sociabilidade e a convivência ampliada dos sentidos, exacerbação das experiências, que assumem esta configuração do exagero, do hedonismo, do prazer e da celebração, de certa forma tribal. Apesar de Maffesoli colocar um teor excessivo em seus próprios termos, uma articulação muito interessante é sua própria visão da sociabilidade, de vivência estética, que também é ética no sentido de um “estar junto compartilhado”, que supera, de certa forma os próprios objetos e sujeitos, os sentidos e significados, para instalar-se aí, no ambiente coletivo do fluir e do *compartilhar com*. A noção se aproxima, talvez, daquilo que defende Dewey, ou Gumbrecht (2006), como sendo *uma experiência*, o estar lá, em nosso caso de

⁹ apud GUIMARÃES e LEAL, 2007, p. 14.

análise, a partir da técnica, como o dado essencial. A final da copa do mundo, o evento ao vivo, parecem emblemáticos neste sentido, porque trazem este aspecto da convivência espaço-temporal, a familiaridade, a comunhão.

Ao longo de nossas entradas no campo, não conseguimos dissociar essas duas condições vivenciais: ética e estética. Talvez pela percepção de que um campo pleno que contemple uma estética moderna purista não seja viável nestes locais onde circulamos. Portanto, o mais próximo que conseguimos chegar de uma estética neste campo, pressupõe esta imbricação, convivência tensa e articulada, que parece concernente ao local, onde a invenção cultural se dá em termos de disputa por espaço, portanto ética e estética em sua própria manifestação. Mas aí, colocamos a questão a partir de García Canclini: democratização ou vanguarda? O que observamos aponta para qual caminho? O que estamos formulando quando falamos e problematizamos certo acesso experimental as câmeras de vídeo? Será que o acesso e a popularização nos levam a novas formas, a percursos interessantes, mesmo em ações não-profissionais, em condições de improviso e experiência?

Creio que, se não caminhamos para a vanguarda ou algo novo, ao menos essas condições de elaboração, de certa forma subalterna, articulam resistências, não políticas num caráter institucional, mas éticas e estéticas como formulações identitárias, como produção e circulação de sentidos que jogam o real e o imaginário, a mediação e a experiência, como mundo vivido e mundo criado. Se não demarcam o território da inventividade, ao menos resistem, como caleidoscópio de imagens na diversidade processual, que não se resume somente em auto-criações, narrativas de si, mas como experiência midiática coletiva. Talvez, encarnem a voz do mercado e do consumo, ao produzir anestésicamente suas estratégias de laboratório, revoluções em tubos de ensaio. Mas, acredito que pela condição identitária coletiva, pelo espaço crítico que representam, são campos fecundos para outros fazeres táteis, que representam, sutilmente, uma mínima e válida diversidade cultural legítima. Em sua defesa?

Válida pelo risco que corremos de perder elementos vitais de nossa constituição humana, não só pela estandarização, mas pela pouca preservação de culturas (não necessariamente intocadas) que se encontram fora de uma lógica de mercado (SANTOS, 2006). Questão que não se resume como caridade sociológica, mas como defesa estética da vida, das diferentes formas que o homem percebe e vive o mundo, que se transmuta em riqueza pela variedade, pela diversidade que daí deriva em ética de cosmovisões, e, portanto, em estética de cosmovivências.

Uma análise da produção do vídeo *Um dia de Natália*

Quando percebemos, de forma incipiente, um problema que soou interessante de ser perseguido, formulado e observado, através de uma pesquisa empírica, o que certo afeto político, de nossa parte, demasiadamente fez questão de notar, foi um perfil ético das dimensões observadas. Ou seja, alunos de um coletivo artístico que tem envolvimento *político* com variados temas, utilizam câmeras de audiovisual para fins *políticos*. Para elaborar suas identidades, sim, mas em termos de demanda, daquilo que os sentidos de pertencimento a este grupo permitem expor, como “desejo” coletivo.

Lançando mão deste “querer ver”, foi que propusemos, como aventura metodológica, que os alunos, assumindo personalidades de sujeitos de pesquisa, realizassem um produto audiovisual experimental, do modo como conseguissem e achassem pertinente, a partir de uma reunião e uma conversa que tivemos sobre o tema: possibilidades do audiovisual, o que é, ou pode vir a ser um documentário (mas sem entrar em detalhes).

O resultado da peça produzida, encontro entre sujeitos e técnica voltados para um objetivo específico, sempre figurou, sob certo ponto de vista *político* de abordagem. Pelo teor das entradas, nosso olhar logo se estabeleceu na criação dos personagens do vídeo, em certo clima de denúncia que se estabelece ao longo da narrativa, muito defendido pelo sujeito que sustenta a câmera, John,

o coordenador artístico do Nação Periférica, que a todo momento apresenta seu bairro, e sua localidade através da crítica.

Da mesma forma, a personagem Natália, protagonista do vídeo, que tem a breve história de seu dia contada para esta câmera que não se desliga, que a persegue e acompanha em práticas banais, como ir à padaria, tomar café com os amigos e chegar na escola onde vai estudar percussão, também parece pré-disposta a defender tal visão ética, ao revelar à câmera que a “única coisa boa de Alvorada é o Nação Periférica”. No entanto, pensamos que este sentido preferencial, que parece pré-formulado, não conscientemente ou através de um acordo, mas é o próprio contrato para o estabelecimento da filmagem, obscurece outras condições do audiovisual que são pertinentes: por exemplo, a condição ética como a costura da narrativa, porém permeada por essa ação estética que é o fazer, o contar-se, a forma que apresenta aí, como produto técnico e material, o registro desse encontro.

Ao olhar por este prisma, encontramos a convivência íntima dos sujeitos com a câmera, claro que com algumas limitações, mas construindo abertamente o privado para o público, a maior parte do tempo, sem qualquer restrição. No dia da exibição para a turma, Natália questionou o conteúdo do vídeo montado, se tinha tudo que haviam gravado, e até demonstrou certa resistência. Também ao longo das gravações, John mentiu inúmeras vezes para Lilian e Haudri (outras duas alunas do coletivo), que não estava filmando, mantendo a câmera aberta, registrando uma série de conversas triviais entre as meninas. Na montagem, mantivemos estes momentos, até mesmo para que a turma discutisse isso, mas pouco rendeu. Todos acharam normal esta presença cotidiana, banal, intercalando momentos de maior tensão, como as entrevistas de Natália.

Embora a ênfase *política* transborde no filme, consideramos sua carga ideológica muito mais presente pelo fato de John e eu, estarmos por trás da “ordem” deste fazer, do que propriamente uma vontade estrita neste sentido por parte das meninas. Elas falam do

assunto, pois o contexto, a mediação *política*, digamos assim, o Nação Periférica é o tema de fundo, o que leva o discurso para tal sentido necessariamente. Assim, nos parece que tais sentidos éticos relacionados a identidades e cidadania, já estão formulados nas entrelinhas das proposições. Precisamos levar em conta que as abordagens fílmicas estão longe da espontaneidade, de uma auto-criatividade *política* por si só ativa, ou uma organização afirmativa.

Parece que estratégia mais pertinente a este problema, poderia ser atentar para as artes do fazer, a câmera que gira sobre seu eixo para mostrar o sujeito que a impunha, e nesse movimento, permite que o espectador construa a *mostração*, percebendo de que trata tal abordagem: um exercício audiovisual, no qual a entrada é visível e clara o tempo todo. Os personagens em momento algum lançam mão de distanciar-se de suas condições “reais”. Não defendemos que eles não representam. O tempo todo, percebemos atores, que estão cumprindo este papel de um roteiro, que previa uma saída a campo com a câmera, o acompanhamento de rotinas diárias de uma das meninas (Natália), sob a égide do coletivo Nação Periférica. Os papéis são seguidos à risca, embora o comentário geral, depois do exercício, seja de que as outras pessoas se intrometeram demais na história, ofuscando a personagem principal em torno da qual o vídeo deveria orbitar.

É marcante no vídeo a presença das lógicas de produção, sua discussão e tematização aberta, que transparece nos planos, nas opções temáticas, nas escolhas da equipe, sem qualquer preocupação de ordenação, de corte, de repetição. A sequência segue os personagens, pensando e refletindo em conjunto, à viva voz, o que vão fazer, como, e o que é necessário para contar a história. E o que achamos relevante para a análise, foi que ao assistir, junto dos alunos, notamos uma fluência. O vídeo soa agradável. Nos comprometemos com a história, queremos acompanhá-los e seguir discutindo estas decisões tomadas ao longo da gravação.

Não é algo pesado, monótono, mas o vídeo é participativo, convida o espectador a seguir sua problemática em busca de um desfecho. Lembra, de certa forma, as abordagens reflexivas do documentário, em seu formato de autorreferencialidade, que gira em torno do fazer, com poucas ações pontuais, ao problematizar muito mais sua própria forma estética – no nosso caso específico (conforme relato dos alunos sobre o vídeo), realizadas de forma insatisfatória (a ação principal seria acompanhar e conhecer um pouco mais a vida de Natália, o que não se realiza de todo no exercício).

Em termos de edição e intervenção do pesquisador, creio que nossa montagem tenha alterado pouco a elaboração dos alunos, mas é certo que se eles tivessem montado, muito do que se apresenta como um observável teria desaparecido. Talvez, os restos não digam para eles aquilo que exprimem na análise intelectual, embora eles não tenham, em momento algum, durante e depois da exibição, questionado a montagem. Eles questionam o que fazem durante o exercício, e porque não fazem o que estava proposto e deveriam ter feito; mas em momento algum criticam a aparição destes conteúdos na tela.

Devemos considerar que este espelho ampliado em audiovisual remete a um prazer, a auto-representação, a elaboração de si na tela como um momento agradável, e isso distrai o olhar de possíveis dificuldades semânticas ou erros nos percursos propriamente narrativos do conteúdo. Talvez por isso, as próprias falhas e a *mostração* excessiva não sejam criticados. Ao mesmo tempo, isso nos permite abordar outra questão chave, que diz respeito aos processos de configuração identitária desde e para as mídias, como um dado muito presente. Certo sintoma social que parece apontar para uma autorrealização na mídia, a partir deste estar na tela, que, como percebemos, pouco causa estranheza. Soa natural. Ninguém se questiona, por exemplo, quanto a sua aparência, sobre como aparece, o que fala, a voz, o peso. Tudo é muito familiar, a visualização ali, as discussões e inclusive os temas, que por vezes são polêmicos, lodosos, e mesmo assim,

parecem ter um sentido próprio, uma vida que pertence a tela. Fora dela, as conversas são outras e, se for para refazer, mudaremos de assunto, falaremos de outras coisas, mas não vamos melhorar, ampliar, editar isso. Vamos aprender experienciando.

Outra percepção que transparece desta viagem fílmica: certa condição de experiência. A vontade de trilhar o caminho como a novidade aparente que ele representa, nunca como algo que pode ser refeito, que pode estar acima desta condição efêmera do instante. Podemos demarcar isso, como uma limitação técnica, como o próprio caráter amador do fazer audiovisual, como o ato instintivo, não reflexivo, do acúmulo da vivência, da continuação. O prosseguimento da ação migra para outros canais, outras cenas e propostas, mas nada é retomado, os planos seguem um destino onde o pouco controle que os realizadores exercem se dá sobre eleições temáticas e decisões sempre anteriores, nunca posteriores. Ninguém fala em refazer, em cortar, editar; aliás, uma vez Amanda comenta esta possibilidade caso Natália fale muito errado.

Neste sentido, tentativamente podemos sugerir esta ligação um tanto íntima da experiência vivida com este outro universo estético, o que seria o real como mundo da vida. Talvez uma conversa entre as duas dimensões (real vivido e representação) propostas por Guimarães e Leal, articuladas a partir de uma arte de fazer não-profissional de vídeo. Estes autores propõem uma noção de experiência mediada como uma dobradiça: “de um lado, ela se abre às formas de narrar e instituir o real: de outro, ela suscita crenças e modos de ver no espectador, acionando componentes próprios da experiência estética, e a incidência de seus efeitos sobre os sujeitos” (2007, p. 15) .

Uma entrada que não limita as fronteiras em momento algum, que simplesmente abre o quadro e ali insere, sem parar, narratividades, problemas, protestos, momentos privados, amizades, relatos cotidianos, vivências profissionais, críticas, políticas, tudo misturado como mais uma experiência, que naquele momento passou um tanto despercebida, mas que ganha em

significado, em sentido, quando assistimos no conjunto; e ali, temos outras impressões, novas formas de olhar e perceber que aquilo que outrora não remetia a quase nada, que figurou como resto numa memória perdida, foi *uma experiência*. Talvez estes dois *regimes de visão: a fabricação do real pelos relatos* e a própria *experiência do espectador*, que aqui se auto-produz e recebe, alinhem condições ético-estéticas de fazer e saber audiovisual, como uma técnica que se reinventa na forma-conteúdo de si mesma; perdida num campo da experiência cotidiana, mas que pode ganhar outras formas e condições, a partir de ampliações críticas, circulações, vivências e veiculações em campos midiáticos ou políticos específicos.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas Vol. I. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUBOIS, P. Máquinas de imagens: uma questão de linha geral. In: *Cinema, vídeo. Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 31-67.

FLUSSER, Vilén. *Filosofia da caixa preta*. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FORD, Aníbal. *Navegações: comunicação, cultura e crise*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1988.

GUIMARÃES, César Geraldo; LEAL, Bruno Souza. Experiência estética e experiência mediada. In: *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 19, p. 1-14, jul-dez, 2008.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Os métodos: dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

MELUCCI, Alberto. *A Invenção do presente: Movimentos Sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PRADO, Marco Aurélio Maximo, ET.AL. Identidade Coletiva e política na trajetória de organização das trabalhadoras rurais de Minas Gerais: para uma psicologia política das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.10, n. 16, p. 298-317, dez, 2004.

RIBEIRO, José da Silva. Jean Rouch – Filme etnográfico e Antropologia Visual. *Doc Online: Revista Digital de Cinema Documentário*. Documentário e Antropologia, n. 03, p. 6-54, dez 2007. Disponível em: <<http://www.doc.ubi.pt/index03.html>>. Acesso em: 03 jan 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo/para uma nova cultura política*. Volume 4. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a Arte*. O pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: ed. 34, 1998.

BICENTENARIO DEL PARAGUAY REIVINDICACIÓN CULTURAL – COSMOVISIÓN HISTÓRICA

Jesús Antonio Ezequiel Sánchez Servín
Juan Chávez Ferreira

Breve reseña histórica. Independencia. Festejos del Bicentenario. Concepto de Cultura

El Paraguay, el 15 de mayo de 2011, recordó los 200 años de Independencia.

La crisis política española de aquel momento, a inicios del siglo XIX, hizo que España se desentendiera de sus colonias americanas, y por ende se debilitara el control político sobre las mismas.

A lo anterior, estuvo sumada la aplicación de las reformas borbónicas, a finales del siglo XVIII, que creó un malestar entre la clase política paraguaya, por haberlos relegado de sus puestos en los cargos.

Otra coyuntura que precipitó la gesta emancipadora fue el triunfo en la batalla de Tacuarí, el 9 de marzo de 1811, donde las provincias del Paraguay y de Buenos Aires, por discrepancias en el ámbito económico y diferencias en el político, llegaron a mencionada instancia.

La independencia paraguaya de España, estaba programada para mediados de ese año, pero ante rumores de otros encuentros bélicos, con el fin del afianzamiento de Buenos Aires, como capital de las provincias y subordinación de Paraguay a la misma, se adelantó la gesta emancipadora, llevándose a cabo el golpe en la noche del 14, y la madrugada del 15 de mayo de 1811, de Independencia política y económica del Paraguay de España.

Llamamos independencia política y económica, porque consideramos que la “Independencia” de la Corona, se dio, fundamentalmente, en los aspectos político y económico. En el tiempo inmediatamente siguiente a la independencia, se siguió manteniendo la misma estructuración social que se tenía anteriormente, con la diferencia que, en vez de que los cargos políticos sean ocupados por españoles, lo fueron por criollos y paraguayos; y, en vez de que las ganancias de la producción (yerbatera, ganadera, tabacalera, etc.) vaya a manos del rey, se quedaran para los dueños mismos de los medios de producción.

Los próceres de la “Independencia” paraguaya, fueron la mayoría militares, es decir, de un nivel social medio-alto, terratenientes, estudiosos, etc., que, seguramente, estaban cansados de trabajar para que el Rey se llevara las ganancias, entonces se impulsaron a llevar a cabo la gesta emancipadora.

Hoy, a doscientos años, y con una concepción nacionalista de la independencia, se realizaron a lo largo del año, y se siguen realizando en nombre de, diferentes actividades alusivas a la independencia del Paraguay.

Los festejos se realizaron a lo largo y ancho del país. Las actividades artísticas, con bailes tradicionales, el compartir las comidas típicas, se vieron en diferentes puntos, en lugares públicos. Se realizaron desfiles militares y civiles, de estudiantes y ex-alumnos, en la ciudad capital, y en otros puntos, adhiriéndose estos grupos a los festejos por el bicentenario patrio.

En el aspecto intelectual, se amplió la colección de Historia del Paraguay, se realizaron más investigaciones, se dictaron foros, se desarrollaron conferencias, entre otros.

Musicales, orquestas, festivales, se llevaron a cabo en Paraguay, y en diferentes partes del mundo, con intención de celebrar el bicentenario. También se sumaron actividades deportivas de gran magnitud, competencias de diferentes tipos, etc.

Se tuvo una mascota, se sincronizaron relojes, en fin, se hizo un gran festejo a nivel nacional. Pero, el festejo del Bicentenario Paraguayo, no tuvo la intención de ser un mero festejo, sino que, tuvo la intención de que se dé una “reivindicación cultural” en el sentido de que la sociedad paraguaya tuviera un “reencuentro con sus valores nacionales”, un volver a su antaño “cultura”.

Consideramos erróneo que se tome “cultura”, como un conjunto de tradiciones, idiomas, comidas, jergas, etc... que identifican a un pueblo, en el sentido de algo de referencia pasada, que es externa, y que se da esporádicamente, sólo eso. La cultura, no es un conjunto de elementos que identifican a una sociedad, que le son extrañas a ella; sino, son elementos **que hacen** a la sociedad y lo identifican como parte de ella¹.

Consideramos cultura, como “la estructura social impregnada en cada uno de nosotros que es determinada a medida que se da el proceso de socialización a lo largo de la vida, y que determina nuestra cosmovisión, nuestra forma de identificarnos, y de diferenciarnos, nuestro modo de actuar ante diferentes situaciones, nuestra forma de comunicarnos y relacionarnos con los demás individuos, ya sea en el plano individual o en el plano colectivo. Comparte en si misma² actos tradicionales comunes, actos cotidianos comunes, manifestaciones de diferentes ídoles, que permiten esta identificación y diferenciación. Son componentes de la cultura, el habla (y el lenguaje), los gustos comunes, los actos cotidianos tradicionales. Es una estructura, estructurada socialmente, en cada uno de los individuos que componen la

¹ Los elementos identificatorios no hacen la cultura. Sino que, la cultura crea sus propios elementos identificatorios. Un elemento identificatorio per se, fuera de su cultura, no hace a la cultura y no tiene el mismo sentido que lo tiene dentro de la misma.

² Además de lo cotidiano, elementos identificatorios concretos propios de la cultura.

sociedad, y que a la vez determina a ella, por el cúmulo de manifestaciones culturales individuales en la sociedad. La comunicación es la manifestación más corriente de la cultura; cuando uno se comunica, lo que expresa (independientemente a lo que quiere expresar), se da desde una forma en particular, y esa forma en particular es la manifestación de su cultura. Esta tan impregnada en cada uno, que cuando uno está inserto en una sociedad que comparte su misma cultura, las diferentes formas de actuar de los diferentes individuos le parece “normales”, mientras que cuando está en otra sociedad, es capaz de notar que sus actos culturales “normales”, son, en varios grados de niveles, diferentes a las otras, lo que permite la identificación y diferenciación...^{3 4}, haciéndolo tomar conciencia de su situación.

³ ...es además, una estructura en donde determinada sociedad subsiste y se desarrolla dentro de determinado territorio común (aunque ciertas manifestaciones culturales propias pueden darse en diferentes territorios y culturas) manejando ciertos códigos característicos únicos, diferenciándolas de las demás culturas. Las culturas no son estáticas, ni sincrónica ni diacrónicamente hablando, son dinámicas, pero la variación de las acciones sociales características, se dan de acuerdo a la relación de ésta cultura con otras y, (o, si no hay contacto con otras) con relación a su desenvolvimiento en su territorio de desarrollo, en mayor o menor grado de velocidad. La cultura cumple el papel fundamental en la creación de los individuos sociales socializados, ya que, al ser una estructura externa y coercitiva, denota la dirección en que los individuos de determinada sociedad guiarán sus acciones, es decir, **estructura su cosmovisión...** La cultura es la manifestación máxima de estructura social, ya que delimita nuestro comportamiento. Todas las acciones realizadas, son acciones estructuradas por las diferentes sociedades, en sus contextos, que están tan impregnadas en las mentes de sus individuos que, una manifestación que no esté de acuerdo a ella denota incomodidad, disgusto, sanciones, etc., (dependiendo de cada situación) ya que es una situación acontecida “no normal”; y, lo “normal”, no es más que la estructura social impuesta, observada, realizada (ELABORACION PROPIA. Jesús Antonio Ezequiel Sánchez Servín).

⁴ Elaboración propia. Jesús Antonio Ezequiel Sánchez Servín. Para “El bicentenario del Paraguay”. A exponer en el XII Corredor das ideas do cone sul. (Ref. 4: Antecedente de dada significación a la palabra “cultura” en. SANCHEZ,

Capítulo 1

Hablamos de Reivindicación cultural, no en la forma en que se trató de hacer durante los festejos del bicentenario en Paraguay, que resultaron ser superfluos, coyunturales, y hasta falsos, ya que no trataba problemas de fondo, y trataba de disimular una realidad nacional otra, sino que hablamos de Reivindicación cultural enfocados en que se den cambios estructurales, perdurables y reales. Una reivindicación en el sentido de reivindicar la cultura paraguaya, que nos estructura una manera de pensar cerrada, acrítica, no reflexiva ni cuestionadora, impuesta por uno de los pilares del proceso de socialización, la educación, por otra más abierta, crítica, cuestionadora y reflexiva de la realidad.

Realizando investigaciones bibliográficas, analizando la forma de enseñanza de Historia del Paraguay, en Paraguay, encontramos que los filósofos Adriano Irala Burgos y Milda Rivarola, hablan sobre este tema. Nosotros concordamos con ellos.

Estos filósofos realizando sus investigaciones (nosotros nos basaremos en sus resultados, y trataremos de contrastar con resultados de una pequeña investigación), llegaron a la conclusión, que en el Paraguay, se enseña historia de manera tal, que extrajeron algunos presupuestos epistemológicos encontrados en esta forma de enseñanza.

Para Adriano Irala Burgos, estos presupuestos epistemológicos son:

- El mito del Eterno Retorno
- La instauración del héroe máximo
- El maniqueísmo (o lucha entre el bien y el mal)

Jesús. Estructura y Cambio Social. Examen Final. 29/11/10. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. 2010)

El mito del eterno retorno es aquel presupuesto que centra su atención en la “época de oro”, cuando el mito suple a la realidad histórica, y el mito se convierte en “historia verdadera”⁵⁵; y sigue agregando Adriano, que esta categoría esquemática hace que se caiga en el engaño del autoelogio, no atendiendo a lo que realmente ha sucedido (o por lo menos lo más próximo), creando un fanatismo, consecuente de eso, que llega a ser la esencia de lo nacional.

El héroe máximo, es el tótem del mito. Es decir, es la ensalzamiento de una persona, “un héroe”, un ser sin defectos y que lo hizo todo bien, para llegar a esa instancia. Héroe al que no se debe cuestionar (ni en aquel momento, ni ahora haciendo investigaciones históricas), y que si algo “resultado de la manera no esperada”, no es su culpa, en absoluto, o tiene muy baja culpabilidad. La razón de eso, (ahí entra el maniqueísmo), el enemigo. La lucha entre el bien y el mal, la responsable de que el héroe, no pudiera llegar al resultado esperado. Es el otro, el extranjero, el que es el enemigo, “el malo”, al que hay que destruir, o de lo contrario, él lo destruirá.

Milda Rivarola, sin embargo, habla de un Prototipo de “Paraguay”. Es decir, (responde al contexto histórico que ha analizado, [método de enseñanza iniciado en el periodo de entreguerras, con el fin de crear “conciencia” nacional] pero que hasta cierto punto, ahora se sigue practicando), un modelo de hombre representante de los tres elementos que hacen al Paraguay, y por ende al paraguayo: la raza, el idioma y la tierra. Este prototipo encarna en sí mismo los tres elementos representativos y constitutivos de la “nación paraguaya”, que es el campesino soldado.

⁵⁵IRALA, Adriano. “La epistemología de la historia del Paraguay”. Instituto Tomas Moro FCJD-UCNSA. Año. Número 5. Asunción. 2003. p. 10

Capítulo 2

Aplicando la pregunta “¿qué es para vos el bicentenario?”⁶, de manera aleatoria a algunas personas del centro de la ciudad de Asunción, se obtuvieron respuestas, que hasta cierto punto, contienen en ellas, los presupuestos epistemológicos antes presentados.

“Reconstruir esta patria tan sufrida que históricamente ha sido relegada en el pasado”, hace denotar que alguna vez hubo una “patria mejor”, una época de oro. Es el mito del eterno retorno el presupuesto que aquí se tiene, llevando inherente en ella, el maniqueísmo, ya que si “...ha sido relegada...”, fue hecho por algún otro y no por consecuencias de sus propias acciones.

“solo se necesita voluntad y dinamismo, cualidades que a ellos les sobraron en aquel tiempo”, “Los jóvenes debemos tratar de conocer más acerca de los héroes de aquella época...” “...una fecha de recuerdos heroicos” y “... los próceres demostraron audacia, determinación y amor por la patria”. Se denota la del presupuesto epistemológico de la Instauración del héroe máximo, se interpreta como que la gesta emancipadora ha sido una gesta heroica, no preguntándose cuales hubieran podido ser realmente las intenciones de aquellos “héroes”. Se refiere a los “héroes” como seres con mucho valor nacionalista que lograron su cometido de independencia nacional por amor a la patria y se hace denotar que el énfasis se debe dar en las personas, en los héroes, en los caudillos, como si ellos hubieran sido los únicos protagonistas de la historia.

Las citas aquí expuestas son solo algunas de las que se encuentran, y que llevan implícitas en ellas la forma de pensamiento presentado por los filósofos paraguayos.

⁶ REVISTA ABC. “Edición especial. Bicentenario”. ABC COLOR. Asunción. 2011.

Si bien, no se puede tomar como un trabajo de rigor científico (por la baja cantidad de datos presentados), sirve en este caso, para demostrar que aún existe la forma de pensamiento acrítico los cuales estos filósofos han estado denunciando hace pasado ya un buen tiempo.

Amplia diferencia se da en la presencia de los otros presupuestos presentados y la del “héroe máximo” a favor de este. Consideramos que esto se debe a la intención de enfocar el análisis, la forma de pensar, la puesta de atención, en una persona. Esto refuerza el pensamiento caudillista instalado en el pensamiento paraguayo, el de la visión de prestar atención a lo que hace esa *una persona*, estar expectante de las soluciones a los problemas, a culpar a ella de las fallas hechas, en fin, el esperar de esa todo.

Además de estructurar el pensamiento a través de esta acción socializante, se ve reforzado por la religión católica. Religión mayormente practicada en el Paraguay, en donde, (independientemente a lo que profesa su doctrina, y sus características específicas), enfoca su atención en UN creador, en UNO al que se debe rendir cuenta, en UNO al que debe estar subordinado.

Convergidadas ambas enseñanzas, y reforzadas en el día a día, se tiene como resultado en la delegación de ciertas responsabilidades, a que ya están determinadas ciertas cosas, a que se deben acatar siempre las directrices sin crítica ni autorreflexión, porque esa persona (o ser) será quien tenga la real responsabilidad de lo acontecido, no teniendo en cuenta, que esa persona es una más, y que el que relega la responsabilidad de cualquier acto, también es protagonista de esa historia específica.

Ahora, ¿Cómo es posible pretender que una persona se sienta responsable de lo acontecido a nivel personal, o colectivo, si es estructurado su pensamiento para que se sienta considerado como parte de un rebaño dirigido por alguien, como un “X” dentro de una masa no pensante, como alguien que no tiene la posibilidad de tener protagonismo, si nunca se le enseñó que la historia del día

a día se construye día a día y lo hacen cada una de las personas, y que no la hace un caudillo, un alguien superior?.

Consideraciones Finales

Consideramos importante, que para que el Paraguay pudiera tener un desarrollo a nivel económico, político, científico y social, se debe reestructurar uno⁷ de los pilares de la sociedad, la educación. La enseñanza de la historia del Paraguay, en Paraguay (tema aquí tratado), debería hacerse en base a una historia con investigación científica, y enfática en historia social. El enseñar con los presupuestos antes presentados inherentes en ella, no permite la reflexión, sino la eterna expectativa en alguien, la añoranza de nunca acabar, el nacionalismo ciego y la no autocrítica.

Al realizar investigaciones de rigor científico, y enseñar cómo realizarlos, y utilizar estos elementos para la enseñanza, se tendrá un mayor panorama de lo acontecido en el pasado paraguayo, y, si además, no solo se enseña a memorizar fechas, actos y personajes, sino a preguntarse la causa y el fin de esos, de manera a relacionar como un todo, un continuo, se pensaría de manera más crítica y con una apertura mental observadora, nunca conforme con lo que le dan de servido, sino siempre preguntándose un poco más.

Para nosotros el bicentenario es una fecha en que se conmemora una coyuntura, que debió ser el inicio de algo más trascendente, pero que realmente no lo fue (no estamos diciendo que no hubo independencia, o que sería lo mismo si no hubiera se hubiera dado la independencia política) sino que la fecha presente, como tal, no debe tomarse como un corte de “antes y después del bicentenario”, la fecha es irrelevante, es el continuo lo que hace al desarrollo histórico.

⁷ UNO de los pilares, no el único.

A 200 años de la independencia política del Paraguay, todavía hay problemas que vienen de esa época. Se denota al momento de comparación con uno, y dos siglos anteriores, que el avance, aunque haya habido, no ha sido suficiente para el desarrollo y bienestar de la sociedad paraguaya en general.

En cuestión de desarrollo social, no se hicieron cambios discontinuistas, si no que se desempolvaron ciertos actos intrascendentes para la sociedad (en función al desarrollo económico, político y social) creyendo que eso es lo que hace a la sociedad en esencia y cotidianeidad.

En esta coyuntura, se tuvo un reencuentro con los elementos representativos de la cultura tradicional; se desempolvaron ciertos hitos representativos, se tuvo la intención, mas no se dio, esa reivindicación cultural.

Reivindicación Cultural, como hablamos brevemente anteriormente, en el sentido de Reivindicar la CULTURA, es decir, *la forma en como asimilamos, comprendemos y nos comunicamos con el mundo*, a través de un cambio de estructuración de la mentalidad del paraguayo, por las herramientas son dadas en el proceso de socialización.

En Paraguay, se enfatiza la enseñanza técnica más que la científica, elevando a aquella como de mayor dificultad y relegando a esta como “algo fácil y sin importancia”, siendo a la inversa en materia de complejidad, creemos que con el fin de tener mano de obra barata y abundante que valga casi nada y abaratar costos de producción, trayendo esto problemas sociales como el éxodo masivo de connacionales a otros países. Pero, aquí se encuentra un problema con respecto al énfasis en las carreras técnicas, (aparte de la mencionada) ¿para qué se necesitan tantos técnicos, si el Paraguay (aunque según los datos, el sector terciario es el que más produce) es reconocido mundialmente como uno de los mayores exportadores de carne, y soja en granos; sumado a que también es conocido como un gran productor de estupefacientes, y como ruta libre para el narcotráfico?

La educación en Paraguay está estructurada para formar idiotas (cortos de entendimiento⁸), gente que memorice sin profundizar los temas, para repetir “conceptos” sin saber lo que realmente significan, y mucho menos comprenderlos.

Se estructura nuestra cultura, con el fin de repetir las cosas, sin más cuestionamientos, sin profundizar o reflexionar sobre los puntos.

Mucho responde a la intencionalidad de formar gente que lo único que sepa es decir “sí señor”, estructurando un manejo caudillista cotidiano, en el sentido de que siempre debe haber alguien a quien responder y estar subordinado. Asimismo, esto lleva, según la conciencia paraguaya, a esperar todo desde arriba, a que vendrá algún héroe, algún mesías, un salvador, que solucionará los problemas sociales que se tiene, como si dependiera solamente de ese; no teniendo en cuenta que para que se den realmente cambios, se deben hacer cambios de las estructuras, estructurándolas a favor de la mayoría. Ahí la pregunta de vuelta ¿Cómo podría llegar a la autorreflexión, si nunca se les enseno a reflexionar?

El sistema educativo, aquí caracterizado brevemente, permite el desarrollo de una mentalidad no crítica, sino memorística, que no cuestione su situación actual; y de esa forma no puede hacer grandes progresos. Lo propuesto en el trabajo no es dar UNA “solución” a los “problemas⁹” de la sociedad paraguaya, ni creemos en el MILAGRO DE LA EDUCACIÓN¹⁰

⁸ RAE. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=idiotas. 04/09/11

⁹ Desde el punto de vista científico, no hay problemas. Se dan situaciones.

¹⁰ Entendida por “milagro de la educación”, como única solucionadora de la situación existente en el Paraguay de desigualdad social, pobreza, exclusión. El poder cambiar la cosmovisión de los educandos, a través de la educación, traería diferentes resultados a los obtenidos con esta forma actual, mas no “el milagro que saque al Paraguay de la miseria”

En fin, nos preguntamos, si los paraguayos nos cuestionáramos sobre la realidad en que vivimos, ¿en dónde estaríamos? Si se estructura la educación para crear gente crítica ¿en qué grado de desarrollo nos encontraríamos? Si pensamos en que somos nosotros los protagonistas y tenemos que hacer las cosas no esperando por alguien, ¿qué tanto avanzaríamos?

Pues, estas son preguntas difíciles de responder, pero sabemos una cosa, y lo tenemos clara, *Si no se sabe en donde se está, no se sabe hacia dónde avanzar.*

Bibliografía

ANTROPOLOGÍA. Lecturas. “Mc Graw-Hill”. Madrid. 1993.

BOSIO, Beatriz. “Una mirada hacia el bicentenario de nuestra independencia”. Corredor de las Ideas. En: http://www.corredordelasideas.org/docs/bicentenario/una_mirada_hacia_bicentenario.pdf 2011.

BOSIO, Beatriz; DEVÉS-VALDEZ, Eduardo (compiladores). “Pensamiento paraguayo del siglo XX”. Intercontinental. Asunción. 2006.

DURKHEIM, Émile. “Les règles de la méthode sociologique”. Le monde Flammarion. Paris. 2009.

IRALA BURGOS, Adriano. “La epistemología de la Historia en el Paraguay”. Universitas. Instituto Tomás Moro UCA. Asunción 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. <http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>.

REVISTA ABC. “Edición especial. Bicentenario”. ABC COLOR. Asunción. 2011.

RIVAROLA, Milda. “Filosofías, pedagogías y percepción colectiva de la Historia en el Paraguay”. Anuario de la Academia paraguaya de la Historia. Volumen 36. Asunción. 1996.

**“DIRIGINDO-SE PARA O SUL, OLHANDO PARA O NORTE”:
BILINGUISMO E HIBRIDISMO CULTURAL NAS MEMÓRIAS DE
ARIEL DORFMAN**

Róger Luís Closs¹

Resumo: A proposta deste texto é analisar a obra *Uma vida em trânsito: memórias de um homem entre duas culturas* (1998), escrita pelo intelectual Ariel Dorfman. Exilado do Chile após o golpe militar de 11 de setembro de 1973, o autor narra no referido livro sua experiência bilíngüe, ocorrida pelo fato de ter nascido na Argentina e vivido no Chile e nos Estados Unidos, além de ser descendente de judeus. Suas duas línguas, o espanhol e o inglês, representam as duas culturas nas quais ele se movimenta, revelando o contraste de suas experiências. Esta análise tem como objetivo observar em que medida é possível ser um latino-americano que, desde o norte (EUA), olha para o sul. Estes traços estão diretamente ligados com a infância do autor, na qual, em um determinado momento, ele nega o idioma espanhol e quer apenas se comunicar em inglês, criando uma nova identidade para si. Ao resgatar sua latino-americanidade, anos depois, entrando em comunhão afetiva com o Chile, vê-se obrigado a enfrentar o exílio após o referido golpe.

Palavras-chave: Ariel Dorfman, bilinguismo, hibridismo cultural.

Stuart Hall, renomado teórico jamaicano que viveu a experiência da migração para um país de primeiro mundo – a Grã-Bretanha –, pergunta-se qual o efeito da diáspora aos nossos modelos de identidade cultural e de que maneira podemos, após essa experiência, imaginar o pertencimento e a diferença. Esta questão é, de fato, oportuna no que diz respeito a alguém que viveu a experiência do exílio, como parte da trajetória de muitos intelectuais latino-americanos durante o período dos governos civis-militares instaurados em países como o Chile, a Argentina e o Brasil, entre outros. Porém, ser um homem de muitos exílios, como

¹ Graduando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: rogercloss@hotmail.com.

Ariel Dorfman – escritor naturalizado chileno e que se vê obrigado a sair do país no qual escolhe viver após a tomada do poder por parte dos militares em 1973 – é algo que não se inicia apenas na vida adulta, ao menos não para Dorfman, que entra em contato com a diáspora em plena infância. Talvez, o que até aqui tenha sido constatado, não pareça surpreendente visto a história de muitos europeus que migraram para a América durante o século XIX, ou de políticos, escritores e artistas que foram expulsos de seus países durante os regimes civis-militares. Então, proponho-me a fazer uma análise do referido escritor e de seus “exílios”, buscando possíveis respostas para a questão da diáspora e como aquele que sobrevive a ela pode se perceber.

O “norte” para este ensaio é a obra autobiográfica de Ariel Dorfman, intitulada em português *Uma vida em trânsito: Memórias de um Homem entre duas Culturas* (1998). A narrativa do autor, na qual se percebe a forte presença do teor testemunhal ao relatar os fatos, é dividida em dezesseis capítulos que podemos classificar de duas formas, além de um epílogo. A primeira forma são os capítulos que relatam “A descoberta da morte”, nos quais Dorfman conta as experiências da manhã de 11 de setembro de 1973, quando as Forças Armadas do Chile invadem o Palácio Presidencial La Moneda, afirmando que embora tivesse sobrevivido, não gostaria que assim fosse, pois exatamente naquela manhã deveria estar trabalhando em seu cargo de assessor cultural na sede do poder executivo chileno. Devido aquilo que comumente chamaríamos de “força do destino” ou acaso, Dorfman troca o horário de seu expediente com um colega e escapa do bombardeio que destruiu parte do Palácio e que veio a causar a morte do então presidente Salvador Allende, representante da *Unidad Popular*. Além disso, nestes capítulos são relatadas as consequências do traumático episódio do dia do golpe na vida de Dorfman. A segunda forma são os capítulos que relatam “A descoberta da vida e da língua”, e que vamos relatar de maneira mais minuciosa para compreendermos o bilinguismo e, conseqüentemente, as duas culturas nas quais o intelectual oscila.

Vladimiro Ariel Dorfman nasceu na Argentina em 1942. Sua mãe já possuía uma experiência migratória, a qual ele considera “a mais tradicional, quase arquetípica” (DORFMAN, 1998, p. 26). Fanny Zelicovich Vaisman nasceu em Kishinev, que pertencia à grande Rússia, e posteriormente foi incorporada a Romênia. Depois de perseguições, a família decide migrar para a Argentina. Já seu pai, Adolfo, era filho de judeus ricos. Nascido em Odessa (Ucrânia, e, posteriormente Rússia) veio para a América do Sul para escapar de credores após um período de falências. Diferentes motivos que fizeram seus pais chegarem à América por intermédio dos avós de Dorfman já o colocaram desde muito cedo na armadilha da nacionalidade. Adepto de tendências esquerdistas, o pai de Dorfman filia-se ao Partido Comunista da Argentina em 1930. Além disso, Adolfo possuía uma formação consolidada como intelectual, tendo escrito livros e artigos, além de lecionar na Universidade de La Plata. Porém, em 1943, com a ascensão do peronismo na Argentina, Dorfman vai viver seu primeiro exílio ao ser levado junto com seus pais para os Estados Unidos, com pouco mais de dois anos de idade. Através de uma história sobre sua infância contada com tanta frequência a Dorfman, que o faz ter a impressão de ele próprio a estar recordando, podemos ver a recusa ao espanhol que aprendeu a usar como meio de comunicação no curto período que viveu na Argentina com seus pais. Internado com pneumonia após chegar a Nova York, o menino Ariel viu-se recluso em um hospital, ficando isolado por três semanas de seus pais, podendo os ver apenas por um anteparo de vidro e percebendo, ainda em espanhol, os médicos e as enfermeiras se comunicando em uma língua desconhecida, que mais tarde ficaria sabendo que é o inglês. O desfecho dessa história, segundo o próprio escritor, demonstra a recusa da condição híbrida que ele viria a assumir apenas na fase adulta de sua vida:

Três semanas depois, quando meus pais vêm buscar o filho, agora sadio no corpo, mas provavelmente um pouquinho insano mentalmente, desconcerto-os recusando responder às suas perguntas em espanhol, falando somente em inglês. “*I don't understand*”, miha mãe conta que eu dizia – e a partir desse

momento me recusei obstinadamente, inabalavelmente, inflexivelmente, a falar uma palavra na minha língua materna. Não falei sequer uma palavra em espanhol durante dez anos. (DORFMAN, 1998, p. 45).

A sua escolha se relaciona diretamente com o seu instinto de sobrevivência, o qual exigia comunicar-se com os médicos e enfermeiros que o tratavam, pois se entende como algo perfeitamente normal, inclusive aceito por Dorfman, as pessoas trocaram de idioma ao longo da história como uma forma de superação. Porém, embora de maneira proibida e secreta, muitos optam por ainda mesclar o novo e o antigo idioma. Todavia, aquela criança fez uma escolha, a qual foi decidida involuntariamente em um momento de dificuldade extrema, assumindo o controle daquilo que a ela pertencia totalmente naquela circunstância (DORFMAN, 1998).

Para Stuart Hall (2003), a questão da identidade cultural estaria ligada diretamente a um contato que o indivíduo mantém com um núcleo imutável e atemporal. A experiência de Dorfman demonstra que, no momento de sua infância no qual ele recusa sua língua mãe, há uma ruptura com aquilo que até então era comum e próprio dele.

Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito – com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história. (HALL, 2003, p. 29).

É essencial frisarmos que embora aquele menino tivesse a língua dos norte-americanos como algo em seu caminho inevitável e que ele não poderia descartar, e ainda que o comunismo de seu pai o fizesse ser chamado de Vladimiro em homenagem a Lenin, ele optou por ser americano, por abraçar a cultura que anos mais tarde – no início da década de 1970 – julgaria como imperialista e nortista. Criou para si e para os amigos outra forma de ser chamado: Edward (ou Ed, Eddie). Como qualquer criança educada

nos Estados Unidos no início da Guerra Fria, seria ensinada de que comunistas são traidores, e isso despertaria tensões entre ele e seu pai. Através da análise do excerto da obra de Stuart Hall citado acima, podemos considerar que a construção da identidade não é realizada com aquilo que costumamos viver em nosso espaço, mas sim, normalmente, com o confronto com aquilo que é próprio do outro, e não daquilo que concebemos como nossas culturas e tradições em nosso próprio meio.

Porém, seria a Guerra Fria, ou mais especificamente o senador republicano Joe McCarthy, que convocou a América a varrer “toda a lamentável mixórdia de pensadores que distorciam a cena nacional, de modo que possamos renascer” (DORFMAN, 1998, p. 99), aquilo que faria Dorfman retornar ao lugar onde seu espanhol materno reinava:

Ele demoraria até 1953 para pôr os olhos diretamente naquele pensador deturpador chamado Adolfo Dorfman, mas nos anos intermediários não houve um dia em que eu não o evocasse, a vingança que acoossaria a minha família e a obrigaria a deixar os Estados Unidos. O que ele teria dito se tivesse sabido que sua limpeza da América surtiria o efeito não intencional de mandar um garoto argentino, que adorava a Disney, de volta à América Latina, onde seria corrompido por todas as maçãs podres e acabaria escrevendo a primeira crítica de esquerda à mis imperialista das criaturas, o Pato Donald? (DORFMAN, 1998, p. 99).

O destino de Dorfman foi o Chile. Porém, de volta a América Latina no início dos anos cinquenta, com seu pensamento sitiado por aquilo que havia absorvido durante os últimos anos nos Estados Unidos, sentiu-se sufocado pelo espanhol, que estava em toda parte. Sua tática já não funcionava mais, era inútil como ele próprio afirmou. Ainda pensava em retornar, por sua própria vontade, ao seu querido país (EUA), e abandonar o lixo que a América Latina representava para ele até então. Mas talvez o pior pesadelo ainda estivesse por ser revelado: adequar-se ao sistema educacional chileno. Sentado na sala de aula, Dorfman não imaginara que estava sendo “categorizado como um representante

do norte, dos gringos que haviam descido ao Chile e assumido o controle da economia” (DORFMAN, 1998, p. 138). Ali, certamente os jovens eram educados para sobreviver a tudo aquilo.

Embora em Nova York Dorfman tivesse ouvido falar no imperialismo americano, foi durante o ensino médio, ainda apaixonado pela cultura do norte, que a miséria da América Latina fazia-se visível aos seus olhos juntamente com o responsável por ela: o seu país adotivo que tanto adorava. E isso se tornava parte de sua consciência. Segundo Néstor Canclini (1998), entre os anos 1950 e 1970, podemos perceber, através do surgimento de novas tecnologias de comunicação e de movimentos políticos radicais, a ampliação dos circuitos culturais. Esse fator estimulou escritores e partidos políticos a um nível maior de produção nacional, o que acabou por formar uma cultura política mais forte. Na adolescência, Dorfman passa a ter contato com alguns textos marxistas, tentando adequar-se as opiniões de seus amigos e de seus pais. Ele afirma que na década de sessenta, a América Latina estava a explodir. Escrevendo em inglês, e falando em espanhol, essa parte do continente tornou-se o lugar do qual ele não queria mais sair. Esse detalhe torna-se importante agora, visto que a obra a qual me propus analisar foi escrita primeiramente em inglês, com o título *Heading south, looking north – A bilingual journey*, podendo ser traduzida para o português como *Dirigindo-se para o sul, olhando para o norte – uma jornada bilíngue*.

Mas ainda muito antes de seu relato memorialístico, mais precisamente em 1971, Ariel Dorfman, em parceria com o sociólogo belga Armand Materlart – o qual também simpatizava ardorosamente com o governo de Salvador Allende –, publicaria o livro que se notabilizou como o mais famoso do intelectual chileno por muitos anos: *How to Read Donald Duck (Como ler o pato Donald)*, em que histórias em quadrinhos de Walt Disney foram interpretadas de maneira minuciosa sob uma perspectiva do Terceiro Mundo.

Desse modo, o livro sobre o Pato Donald pode e deve ser visto como uma resposta de dois intelectuais de esquerda aos dilemas históricos e coletivos colocados por uma revolução, mas também pode ser entendido como o auge de minha jornada pessoal na América Latina, o expurgo de meus últimos vínculos com os Estados Unidos. (DORFMAN, 1998, p. 325)

Podemos interpretar o livro sobre o “Pato Donald” não apenas como o auge de sua jornada na América Latina, mas também uma grande marca para a construção de Dorfman como um intelectual latino-americano, adepto ao sonho de uma sociedade socialista e atuante junto ao governo da *Unidad Popular* no Chile, liderado por Salvador Allende. Naquele momento, Dorfman, que, anteriormente havia incorporado a língua da América como sua, a denunciava e a renunciava como estranha, como nortista e imperialista. A escolha de viver para sempre no Chile e proclamar novamente seu espanhol nativo demonstra a comunhão afetiva estabelecida entre Dorfman e aquele país. Situação que seria alterada quando Dorfman se viu na contingência de viver novamente nos Estados Unidos.

[...] havia exagerado a vilania dos Estados Unidos e a nobreza do Chile, não havia sido justo com a complexidade do intercâmbio cultural, o fato de que nem todos os produtos da mídia absorvidos do exterior são negativos e nem tudo que produzimos no Chile é estimulante. (DORFMAN, 1998, p. 325)

Para Dorfman, a própria crença de que o Estado e a revolução poderiam salvar todos os problemas do Chile no início dos anos 1970 serviu-lhe apenas para aprender com a derrota, e fazê-lo rever quem foi aquele jovem que se rebelou e reduziu tudo à política e à ideologia. Néstor Canclini (2003) constata que alguns trabalhos norte-americanos buscam reinterpretações sobre o período colonial e também sobre os debates ideológicos das décadas de 1960 e 1970:

É verdade que as narrativas atuais muitas vezes concebem a relação norte-sul de modo semelhante à aquele como a literatura de viagens constituiu a relação entre Europa e América [...] É

surpreendente constatar como essa estrutura dualizada se reproduz no olhar dos sujeitos europeus e norte-americanos sobre os habitantes latino-americanos durante todo o século XX. A oposição se congela como enfrentamento entre identidades inconciliáveis. Por isso não se pode desconstruir essas visões estereotipadas sem promover uma ruptura entre as noções de cultura e identidade. (CANCLINI, 2003, p. 77)

Após reconhecer sua latino-americanidade, Ariel Dorfman irá passar pelo seu último exílio, o qual será o mais duradouro de todos. De volta ao país de seus sonhos de infância, o destino havia pregado mais uma peça a ele, perguntando quem era o sujeito que retornava aos Estados Unidos, se era o Vlady, o Eddie, ou Ariel. Decididamente ele partiu como o Edward do norte para o sul, e retornou como Ariel do sul para o norte. Apenas uma tarde em sua terra de infância (EUA) já lhe mostrava que os catorze anos em que viveu na América do Sul haviam lhe transformado em latino-americano, assombrado pela experiência do subdesenvolvimento.

Recém chegado aos Estados Unidos, como exilado do regime de Pinochet, julgava seu antiamericanismo como “normal”, pois aquela América havia se tornado intimidadora, fazendo em seu nome vítimas no Vietnã. Ao mesmo tempo, concebia a ideia de que se não fosse pela “obra e graça” de Joe McCarthy, estaria ou do lado daqueles norte-americanos que pouco se preocupavam com a América ou daqueles que abraçariam a causa de conclamar uma consciência perante as pessoas que morriam em uma guerra do outro lado do mundo. Dorfman e sua esposa Angélica viam-se como extremamente revolucionários, mas ao mesmo tempo obedeciam a aspirações pessoais que poderiam ser chamadas de burguesas. Eles poderiam ser felizes onde estavam. O intelectual que foi naturalizado chileno acabara se perguntando de onde era, e a resposta que deu para si mesmo foi esta: “era híbrido, parte ianque, parte chileno, uma pitada de judeu, um mestiço em busca de um centro” (DORFMAN, 1998, p. 283). Ser bilíngüe e binacional era um abismo enorme para uma época em que se exigia, até mesmo ideologicamente, ser unilíngüe e imaculado.

Neste momento retorno às reflexões de Canclini (2003) citadas anteriormente, das “oposições que se enfrentam como verdades inconciliáveis”. Depois de muitos anos, o intelectual que escreveu as palavras aqui transcritas percebeu e passou a entender sua trajetória excluindo essa estrutura dualizada, deixando de lado o sentido de “pertencer a apenas um lugar”. Ao invés disso, encontramos nele a ambiguidade, a divisão, o estar entre um e o outro ao mesmo tempo. E, ainda, constata não ser um refugiado, visto que as razões que o fizeram ir para os Estados Unidos em 1973 eram diferentes das de seus pais quando estes foram para aquele mesmo país nos anos 1950. Falou para si próprio: “Sou um exilado”.

Embora seja verdade que toda pessoa impedida de voltar para casa é um exilado, é possível fazer algumas distinções entre exilados, refugiados, expatriados e emigrados. O exílio tem origem na velha prática do banimento. Uma vez banido, o exilado vive uma vida anômala e infeliz, com o estigma de ser um forasteiro. Por outro lado, os refugiados são uma criação do Estado do século XX. A palavra “refugiado” tornou-se política: ela sugere grandes rebanhos de gente inocente e desnorreada que precisa de ajuda internacional urgente, ao passo que o termo exilado, creio eu, traz consigo um toque de solidão e espiritualidade. Os expatriados moram voluntariamente em outro país, geralmente por motivos pessoais ou sociais. [...] Os emigrados gozam de uma situação ambígua. Do ponto de vista técnico, trata-se de alguém que emigra para um outro país. Claro, há sempre uma possibilidade de escolha, quando se trata de emigrar. (SAID, 2003, p. 54).

Conforme ELMIR (2010), Dorfman, embora exilado, pertencia a um grupo social com boas condições de vida, as quais o fizeram poder orientar sua escolha ao deixar o Chile em 1973 e tomar rumo aos Estados Unidos, país em que passou sua infância. A trajetória intelectual do autor e, antes dessa, a de seu pai, que era um diplomata, o fez estar sempre na contingência da mobilidade cultural e espacial.

Referências

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

DORFMAN, Ariel. *Uma vida em trânsito*. Memórias de um homem entre duas culturas. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

ELMIR, Cláudio Pereira. *As palavras que cabem no trânsito da vida: memórias de Ariel Dorfman*. São Leopoldo, 2010. (Texto inédito)

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

HARAKIRI: LA REALIDAD DE LOS CHILENOS BAJO EL PODER EN EL CHILE DE LOS “80”

Valeska Soledad Pérez Huircapán¹

Resumen: El objetivo de esta ponencia es distinguir la situación de dominación experimentada por el sujeto poético de “Harakiri”, obra del poeta chileno Claudio Bertoni. Este análisis se articulará mediante la operacionalización de partes de las propuestas teóricas de Georg Lukács. A su vez, la hipótesis de esta ponencia es ¿La situación de dominación del sujeto poético inserto en la obra de Claudio Bertoni corresponde a la situación de dominación bajo la cual se encontraban los ciudadanos chilenos en la cotidianidad de la dictadura ejercida por Augusto Pinochet?. La relevancia de abordar este tema es demostrar cómo es la vida, en su cotidianidad máxima, del que no está en el poder, del chileno común a mediados de los años “80”; mediante la lectura y el análisis crítico de la obra del poeta chileno Claudio Bertoni; por ello, la importancia de este análisis recae en la posibilidad de adentrarse mediante el análisis de los poemas, a la realidad que aconteció en el Chile de los “80” bajo la dictadura del “gobierno Militar”; ya que no sólo se vislumbra la realidad de los sujetos poéticos que el autor despliega en su obra; sino, la realidad del mismo autor y de los ciudadanos chilenos.

Palabras claves: Harakiri, dictadura, dominación.

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto la lectura crítica de tres poemas: “1987”, “11/89” y “12/89”, pertenecientes a la obra titulada “Harakiri” del poeta chileno Claudio Bertoni. A través de esta ponencia, nos interesa problematizar la situación de dominación del sujeto poético inserto en esta obra, y evidenciar cómo se presenta esta dialéctica del opresor y el sujeto oprimido en su diario vivir.

¹ Institución: Universidad Católica Silva Henríquez. Dirección electrónica: valeska.p.h@gmail.com.

Para hacer esta interpretación crítica, nos basaremos en la teoría de Georg Lukács.

Filósofo, escritor y crítico literario húngaro, Georg Lukács tuvo una gran influencia en la tradición marxista occidental. Lukács centró su atención en la relación que existe entre las modalidades literarias y las características sociales de diversas épocas.

Lukács plantea una teoría crítica de la literatura, la cual se arguye con el siguiente método:

Este tipo de crítica no quiere ver el nivel de coincidencia entre la obra literaria y la realidad, quiere ver, evidenciar, las contradicciones que se presentan en los sujetos. “Tenemos que pensar que el sujeto enunciador, a través de los múltiples sujetos de la enunciación, nos va a mostrar las contradicciones”. (Apuntes de clase, 24 de Septiembre 2010).

Para evidenciar el despliegue de los sujetos de la enunciación que se presentan en la obra de Bertoni, se analizará la correlación que se presenta en los tres poemas antes mencionados; llegando a la conclusión de que estos tres poemas funcionan como una analogía, una trilogía de lo que el autor quiere enunciar, evidenciar, en su obra Harakiri. Mediante un grito casi irónico, que el autor despliega primigeniamente en “1987”, (donde más allá de expresar que está bajo el poder de la dictadura, el autor hace un hincapié en evidenciar cómo es la vida cotidiana de los ciudadanos chilenos en la década de los “80”), mostrando qué consumían, qué modelo económico imperaba, así como exponer qué cultura “consumía” el chileno medio; hasta finalmente, en “12/89”, exponer un grito de reclamo, de hastío, donde el sujeto de la enunciación que en un comienzo hacia un llamado irónico y casi lúdico de lo que acontecía en el país, ahora, sigue reclamando su situación de dominación bajo el poder imperante, pero, con un grito desesperado, ya que el poder y la muerte que conlleva este, han llegado a su puerta y a la de sus queridos.

Es así, como mediante este análisis crítico de parte de la

obra que constituye “Harakiri” se busca vislumbrar cuál es la situación de dominación del sujeto poético inserto en la obra de Bertoni; constituyendo un análisis no tan solo de la obra de este poeta chileno; sino un análisis de la sociedad, de la cultura y del sentir y pensar del chileno medio a mediados y fines de la década de los “80”.

Cotidianidad del sujeto poético inserto en “Harakiri”

Claudio Bertoni escribe poesía desde la década de los setenta, insertándose en el grupo “marginal” de poetas de la generación del setenta. En esa década formó parte del colectivo “Tribu No”; la poética de esta agrupación estaba influenciada fuertemente por la Generación Beat, “específicamente en el modo que ellos tuvieron de elaborar punzantes críticas, y de enfrentarse y relacionarse con la complejidad de la ciudad”. (García, F, 2005).

“Harakiri” es la obra a analizar en esta ponencia, pues, como su término lo dice, Harakiri es el suicidio ritual por destripamiento, es el suicido cometido en aras del honor personal, para eludir el deshonor de caer capturado en las manos del enemigo.

Tal como este concepto lo dice, esta obra del poeta Claudio Bertoni es un total Harakiri, un suicidio del poeta por el dolor que cometió en Chile la dictadura. Harakiri es un grito contra la dictadura, es el suicidio que el autor realiza para evidenciar, mediante sus poemas, cómo fue el acontecer y el sentir de muchos chilenos bajo la dictadura, especialmente en los años “80”.

Harakiri fue escrito en el año 2004, inserto en pleno auge del siglo XXI, siglo basado en una sociedad capitalista, basada e inserta dentro de los medios masivos de comunicación.

El siglo XXI marca un cambio rotundo con el siglo anterior, pues en este siglo, la “Globalización” sucumbe la fugacidad del tiempo y las relaciones humanas; pues la “Globalización” conlleva más al aislamiento que al sentimiento de unidad, de “globalidad”;

la globalización ha llevado al hombre a ese “querer estar inserto” dentro del mundo, y este sentimiento se refleja en la inserción de los mass-media; pues el hombre refleja en ellos su inserción en el mundo.

Es así, como el siglo XXI está marcado por el deseo de “pertenecer al mundo”, pero este deseo sólo se ve reflejado en un impersonalismo abrumante, donde la “democracia” no es tan democracia, y en donde los sistemas capitalistas de mercado han precipitado el creciente aislamiento del hombre en sus propias percepciones. Este nuevo siglo está fuertemente influenciado por la decadencia de los sistemas políticos anteriores, pues, el siglo presente es “fruto” de las guerras, dictaduras políticas y vejámenes humanos que se vivieron en el siglo XX; pues somos la “mixtura” de los sucesos acontecidos en el siglo anterior.

A partir de la experiencia personal que el autor Claudio Bertoni vivió, percibió en los años “80”, donde la dictadura militar de Augusto Pinochet ya estaba totalmente enraizada en el poder del país; el autor recuerda y plasma en el año 2004, cómo se comportaba el “ciudadano normal”, el ciudadano común y corriente de finales de la década de los “80”. En Harakiri se plasma su pensar, pero también lo que vivían muchos ciudadanos en esos años; años en que el lema presidencial del General Augusto Pinochet era: “Una tele color y una bicicleta para cada niño del país”; años donde se exportaban diversos aparatos electrónicos, donde el concepto “globalización” comenzaba a sonar en todas partes y, años donde globalización significaba estar inserto en el sistema económico, y ese “estar inserto” significaba por supuesto, tener una “tele color”.

Esta cultura “globalizada” a finales de los “80” es el telón de fondo para el desarrollo del problema del autor: ¿Qué hacen los que NO están en el poder?, ¿Qué hacía el ciudadano de clase media-baja a finales de los “80” en Chile? ¿Qué piensan y sienten estos ciudadanos que están bajo el poder?.

La pérdida de una vida social y política queda al descubierto en el poema “1987”, donde el autor expone cómo el

sujeto poético vive la dictadura, en su cotidianidad máxima, se ve a un hombre que no está en el poder,(porque sólo uno está en el poder) y el resto está en el paradero, en una cola de “Chilectra”, en una fuente de soda viendo el “Festival de la una”, en un televisor Motorola; pues en la última estrofa del poema, se evidencia cómo el autor quiere plasmar la vida de los chilenos, cómo el “Festival de la una” y un televisor Motorola se convertían en el pasatiempo del chileno medio, en el “opio del pueblo”, éstas eran las distracciones que proponía el “poder”; pues, mediante estas distracciones se desvirtuaba al pueblo de los horrores que cometía el “poder”. El autor plasma ésta realidad, a partir del registro de breves experiencias cotidianas ("estoy en el paradero, en la micro, en una sala de espera..."); pero a la vez es interesante cómo mediante el uso de la repetición, genera un efecto de antítesis casi humorístico; pues repite “NO ESTOY EN EL PODER”, al contrario, “estoy en el paradero”; a su vez, mediante estas antítesis se evidencia una fragmentación de la sociedad (entre los que están y los que NO están en el poder), ésta polaridad es la analogía de la dialéctica del opresor y el oprimido; el oprimido hace colas, paga la luz, toma malta y ve el festival de la una, pues, a eso se remite su vida bajo la dictadura.

La alusión a lo que consume la gente (malta, televisores Motorola, Chilectra, es festival de la una...), remite a una cultura popular difundida en toda la urbe; pues la “malta” se transforma en un ícono de esa época, donde el hombre transitaba en la impersonalidad de la masa.

Así también, se puede evidenciar la situación de dominación del sujeto poético en el poema “11/89” que refleja el sentimiento de impotencia, de disconformidad; el sujeto poético narra cómo en su país, en Chile, los habitantes se matan entre ellos mismos: “pero que nos matemos nosotros mismos, que algo nuestro nos mate, que algo adentro nuestro nos mate”, el poeta encarna en este poema su pesar, su dolor por ver cómo un país se desintegra, cómo la gente calla lo incallable, cómo los vecinos ven morir a sus amigos y familiares, asesinados por “carne de su propia carne”,

“sangre de su propia sangre”. Bertoni grita su impotencia frente a la muerte, grita que aquello es incomprensible, inaceptable, pero, que sin embargo, “es pan de todos los días” en el Chile de fines de los “80”.

Bertoni, asiste a su propia y enorme impotencia, a la perturbación del descreimiento de los ciudadanos chilenos, el poeta nos revela cómo muchos chilenos vivían desvinculados de la realidad, de los horrores que se cometían en un país sin voz ni voto; Bertoni evidencia en el poema “12/89” lo que exponía en el poema “11/89”, una situación de muerte e incertidumbre entre los ciudadanos, en “11/89” el poeta ya expone la situación de deriva en la que se encuentra todo un país. Ahora, ya no sólo lamenta la muerte de los otros, sino que lamenta y ve cómo mueren ante él los que pretéritamente lloraban a sus queridos, los que lloraron a éstos, él, que los sigue llorando y, todos; Chile vive un constante Harakiri. La muerte ha llegado a todos y, ante esto, Bertoni grita, realiza un Harakiri, vaticina su propia muerte, pero, prefiere suicidarse y alertar al resto, antes de que los maten, que el “Gran Enemigo” les arranque la voz y la vida.

Conclusión

Mediante este trabajo fue posible identificar a un sujeto poético inserto en la cotidianidad de la dictadura, un sujeto poético consciente de que NO está en el poder, esta es su situación de dominación, está inserto en una sociedad en “vías de desarrollo”, donde lo cotidiano es tomarse una malta y ver el festival de la una, así como también, ver cómo mueren los habitantes de este país y, cómo el mismo está constantemente enfrentándose a la muerte.

En este análisis interpretativo de la obra “Harakiri” de Claudio Bertoni, fue posible evidenciar que la situación de dominación expuesta, no sólo es la retratada por el sujeto poético de sus poemas, sino que es la situación de dominación que vivió y sufrió tanto el poeta, como todos los chilenos.

El poeta, nos expone cómo es la cultura del Chile de los “80”, qué cultura entregaba la dictadura imperante, subyugando toda expresión social y política, reduciendo la “parrilla cultural” a programas televisivos que fomentaban el silenciamiento de las masas sociales, televisión que promovía el consumismo y el advenimiento del sistema capitalista ya integrado al país (tanto en su cultura como en sus sistema económico). Harakiri es una panorámica del Chile de los años “80”, nos da las respuestas sobre nuestro origen (a los jóvenes y niños nacidos post dictadura); Harakiri se convierte en una guía para entender porqué la cultura chilena se vio acallada en los años “80”, es una forma de entender cómo Chile se posicionó dentro de las sociedades capitalistas en América Latina. Harakiri es un grito desde las entrañas, es el retrato de la impotencia que sufrió un país; que por suerte, queda registrada y no callada. Es la situación de dominación del sujeto subyugado, del sujeto común y corriente que no está en el poder, sino bajo el.

1987

No estoy en el poder
estoy en el paradero
No estoy en el poder
estoy en la micro
No estoy en el poder
estoy en una cola de Chilectra
No estoy en el poder
estoy en una sala de espera
No estoy en el poder
estoy subiendo a una micro
No estoy en el poder
estoy bajando de una micro
No estoy en el poder
estoy haciendo cola
No estoy en el poder
estoy en una fuente de soda
tomándome una malta

No estoy en el poder
estoy en una fuente de soda
comiéndome un completo
No estoy en el poder
estoy en una fuente de soda
viendo el festival de la una
en un televisor Motorola.

11/89

Que nos mate otro
Tiene sentido
Que nos dè un hachazo
Que nos dè un flechazo
Que nos dè un balazo

Es un enemigo
Y nos detesta
Y està fuera

Pero que nos matemos nosotros mismos
que algo nuestro nos mate
Que algo adentro nuestro nos mate

Que una burbuja de sangre nos mate
Que una burbuja de carne nos mate
Que un racimo de uvas de carne y de sangre nos
Mate

¡carne de nuestra propia carne!
¡sangre de nuestra propia sangre!
¡¿Qué haga explosión y nos mate?!

¡Eso!
Es incomprensible inaceptable
Y pan de todos los días.

12/89

Y ahora murió el que lloraba a la muerta.
Y ahora murió la que lloraba
Al que lloraba ala muerta.
Y ahora murió el que sigue.
Y ahora soy yo el que sigue.
Ya ahora te toca.

Referencias bibliográficas

BLUME, J. y FRANKEN, C. *La crítica literaria del Siglo XX*. 50 modelos y su aplicación. Santiago de Chile. Ediciones PUC, 2006.

BERTONI, C. *Harakiri*. Santiago de Chile. Editorial Cuarto Próprio, 2004.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Vanessa Garrido Artigas¹

Resumen: ¿Se promueve la interculturalidad como una competencia central en la formación docente? La presente ponencia, tiene como objetivo, a través de una revisión bibliográfica, explicar y describir que el proceso de interculturalidad no se produce en nuestra sociedad, ya que siempre una cultura es predominante por sobre la otra. Según la RAE, este proceso supone cuando dos o más culturas entran en interacción de forma horizontal y sinérgica, dando énfasis en que ninguno de los grupos se encuentra por sobre el otro. De esta forma se respeta la diversidad de los grupos, promoviendo el diálogo respetuoso y una interacción equilibrada de las culturas. La sociedad neoliberal que nos envuelve hoy en la mayoría de los países, donde lidera un sistema económico capitalista, sistemas políticos y sociales predeterminados, conlleva a que las sociedades de una misma nación se segmenten, se dividan y se discriminen, olvidando así las raíces propias, costumbres y la propia cultura, produciéndose así un proceso de multiculturalidad mal entendido. Bajo este marco teórico, se mostrarán ejemplos de ello, sustentando este análisis en la investigación de la educación superior, para así demostrar que los planes de estudio o mallas de algunas universidades utilizados para formar futuros docentes, entre ellos profesionales del Inglés, no toman en cuenta el desarrollo de esta competencia, fomentando así solamente el desarrollo de la especialidad que convoca a cada programa. Finalmente, se ligará la interculturalidad a la docencia; de qué forma, como docentes de una lengua extranjera, hemos desarrollado, si es que es así, las competencias necesarias para promover la interculturalidad en su totalidad, produciendo así un intercambio sinérgico.

Palabras claves: Interculturalidad. Cultura, Formación docente, Competencias y habilidades, Inglés, lengua extranjera.

¹ Carrera: Pedagogía en Inglés. Universidad: Universidad Católica Silva Henríquez.

Introducción

A lo largo de la historia, hemos observado la importancia de la sociedad para el hombre. Dentro de esta existen numerosas formas de comportamiento, de costumbres, modos de vida y manifestaciones, definiciones que conocemos como el concepto de cultura (1, según Diccionario Real Academia Española, RAE)

La cultura que cada país lleva a cabo, está enmarcada en diversos factores, tales como la economía, sistema político, religioso, entre otros.

Todos estos factores, a su vez, tienen directa relación con el concepto que convoca esta ponencia; la interculturalidad, proceso que, como ya se describió anteriormente, supone una interacción sinérgica entre culturas. Esto es lo que hace la distinción con la multiculturalidad; proceso que constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social, sin influir una de la otra (2 según Diccionario Real Academia Española, RAE)

Ambos conceptos, que tomaron relevancia en la época de los ochenta, genera discusión y ambigüedad en estos días; se mal entiende, produciéndose así diferentes fenómenos de interacción en nuestra sociedad, que, en la mayoría de los casos, convergen en nuestras familias y en la escuela.

Desde este punto de vista, la escuela hoy en día, es un lugar de confrontación entre las culturas, supuestamente equilibradas entre sí.

En estos días, en diversos países, y con particularidad en Chile, hemos visto la importancia de la escuela; la mayoría de las familias delegan tareas a ésta misma, culpan a la institución formal de aprendizaje por los comportamientos de sus hijos; los profesores, a su vez, culpan a las familias de la mala educación de sus alumnos, y declaran que ellos, siendo docentes, solo tienen que enseñar su especialidad; finalmente, los alumnos, quedan en el medio de la discusión y de la problemática, resolviendo así el

problema a través de manifestaciones, protestas y diversas formas de declarar que en la escuela y en la educación sí hay un conflicto.

A través de esto, vemos que la escuela, entendiéndolo como un establecimiento formal donde se imparte una determinada enseñanza (3 según Diccionario Real Academia Española, RAE) juega un rol fundamental en la sociedad. En esta discusión actual, donde se incluye a la escuela, existen los conflictos interculturales o étnico-políticos, los que cada vez aparecen con mayor intensidad.

De ahí la importancia de que se produzca una clara interculturalidad, y de ahí donde la escuela y los docentes juegan un rol importante en ello; por ello es que la educación superior tiene la responsabilidad de formar a docentes capacitados para desarrollar este tipo de competencias, para llegar con buenas herramientas a la escuela, y poder llevar a cabo mejores aprendizajes.

Finalmente, el objetivo de esta ponencia es ése: indagar e investigar los procesos que ocurren dentro de la educación superior, con énfasis en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para que se pueda desarrollar y enseñar esta competencia, estableciendo equilibrio entre las culturas.

Desarrollo argumentativo

Según Bourdieu, son los sistemas de educación los que contribuyen de manera importante a la continuidad de las desigualdades sociales (Bourdieu 1997: 53-55). El autor diferencia "... entre la cultura legítima de las clases sociales, que es un producto del dominio y está destinada a mostrar el mismo y su legitimación; y la cultura de la sociedad, poco o nada diferenciada en clases sociales, en donde los instrumentos de adaptación para la cultura transferida son para todos más o menos accesibles". De esta forma, los sistemas de educación se fundamentan en la "cultura legítima", sancionando así al "capital cultural". El éxito de un estudiante, por tanto, depende de cuán cercana a la "cultura

legítima” sea su posición. A través de ello, el sistema de educación contribuye a la distribución desigual de “oportunidades” para los alumnos. De esta manera, el sistema favorece la formación solo de aquellos niños y jóvenes que posean el capital cultural adquirido por su familia que más se acerque a la “cultura legítima”. Cabe destacar que aquí existe una estrecha relación entre el sistema de educación y los subsistemas de la sociedad nombrados anteriormente; sistema económico, político, etc. Por lo tanto, la adquisición de oportunidades se dará netamente por quién posee estos sistemas más “legítimos”.

A partir de esto podemos decir, como primer punto, que la relación entre desigualdad social y cultural se basa entonces en la repartición desigual del “capital cultural” entre las clases sociales, las cuales Bourdieu divide en étnicas, religiosas o por criterios nacionales, donde la interculturalidad comienza ya a ser importante; desde allí comienzan las oportunidades o desigualdades al momento de comenzar a ser parte de la sociedad.

Por consiguiente, podemos decir que el sistema educativo es la organización social más importante en la cual las condiciones dominantes están perfectamente institucionalizadas, donde se puede llegar a hablar de un “poder simbólico” que esta posee.

En la práctica, este concepto está relacionado con la “cultura de la escuela”, especialmente con el “currículo oculto” que esta maneja: “Los intereses de estos grupos dominantes se verán reflejados en la discriminación que se hace entre distintos contenidos, disciplinas, valores, habilidades, etc. que se desea que los alumnos desarrollen. En esta perspectiva existe una conexión entre las ideas dominantes de la sociedad y los intereses particulares de ciertas clases y grupos. Términos como el consenso, la representatividad, lo unitario, la formación integral servirán de subterfugio para ocultar el carácter reproductor de una sociedad desigual que se desea reproducir en el currículum a través de la imposición de los códigos culturales dominantes” (Magendzo1986:119).

De aquí es que juega un rol importante el “currículo oculto” el cual es central para comprender el problema que se genera dentro de las instituciones: “central to recent critiques of schooling is the notion of a hidden curriculum that subtly and selectively guides educational practices, structuring classroom interactions in ways that seem natural but are in fact culturally determined, so that students from different cultural backgrounds experience frustration and failure at a disproportionate rate. The hidden curriculum also transmits to students an ideology about themselves and the world in which they live, an ideology that is all the more insidious because it is generally unacknowledged and thus unchallenged” (Luykx 1999: xxxiii) (4 esta cita hace referencia al currículo oculto pronunciado anteriormente.)

He aquí la situación paradójica de la educación y su sistema, y he aquí el problema entre los intereses dominantes y el currículo para implementar la interculturalidad. Para realizar un cambio y crear “una escuela abierta ya autónoma” como plantea Bourdieu, “es indispensable que ocurran cambios sociales” (1997: 120) ya que a éste subsistema es donde se contraponen las fuerzas dominantes, y donde posteriormente, se validan o no las conductas y competencias que cada uno desarrolló en la escuela.

Ahora bien, al llegar a este subsistema social, donde debiesen existir diversas interacciones entre las identidades, vemos que existen serios problemas para ello, ya que predominan las segregaciones entre los mismos grupos humanos; podemos apreciar esto con alevosía en nuestro país, en nuestra capital, donde las miradas estigmatizadoras hacia los migrantes, o hacia la gente diferente física como psicológicamente, provoca discriminación y exclusión dentro del mismo espacio gráfico, lo que provoca una especie de “estrategia de disimulo”, donde estas personas disimulan sus características diferentes más visibles como su identidad, su lengua, su vestimenta, costumbres, etc. para poder infiltrarse en el caballo de Troya del enemigo. Frente a esta gran problemática social, hay diferentes soluciones: una de ellas es revertir esta situación y convertir estas miradas estigmatizadoras y esta

discriminación en un recurso, asumiendo la misma. Podemos ver ello en países como Ecuador, Bolivia, Guatemala, México, donde se destaca una diversidad étnica cultural importante (5. para asumir esta discriminación es importante mantener una buena educación. Dejar en claro que esta diversidad de la cual se habla que existe en ciertos países se da solo en determinados sectores).

¿Cómo lograr esta discriminación que existe a nivel social transformarla en un recurso ? con una buena educación, con una buena formación. Aquí es donde se entrelaza otra etapa dentro de la vida de la gran mayoría, que, otra vez, depende de la “cultura legítima” y de las opciones y medios económicos para poder llegar a ello: el acceso a una educación superior. Según la UNESCO y otras entidades, este concepto hace referencia a “una institución que imparte una determinada especialidad, promoviendo el diálogo y el debate, para una mejor formación de los agentes de cambio de la sociedad, entregando herramientas para ello y para un mejor aprendizaje”

Podemos ver que las especialidades dentro de nuestro país son diversas; existen institutos técnicos, universidades técnicas, lugares donde se forman a los futuros músicos, médicos, ingenieros, abogados, mecánicos, profesores y otros. Socialmente, y por la “cultura legítima” ya planteada, unas son más accesibles y reconocidas que otras, por su impacto en la sociedad y en las personas. Sabemos que todas estas especialidades y las no nombradas aquí son igual de relevantes, ya que todas ellas tienen una consecuencia diferente en nuestra sociedad, pero para efectos de esta ponencia haremos hincapié en la formación de los profesionales de la educación: en los docentes, en los profesores.

Según el diccionario de la real academia española (RAE), profesor (a) es aquella persona que ejerce o enseña una ciencia o arte, y que tiene el título o la facultad para ello. ¿ Es solamente eso un profesor? En lo absoluto. Un profesor es mucho más que ello, un profesor es un agente de cambio activo, que es capaz de producir cambios en sus alumnos, esperando así que ellos mismos

pasen a ser estudiantes, agentes de su futuro y de su entorno. Un profesor es aquel que debe entregar las herramientas necesarias para que todos sus estudiantes tengan las mismas oportunidades dentro de esta “cultura legítima”, enseñando bajo la misma, pero modificándola y mostrando diferentes oportunidades para sus estudiantes, para que ellos sean agentes de cambios continuos en su futuro y en su entorno. Un docente es aquel que entrega las herramientas para ello, que lucha y participa con sus estudiantes, que les entrega y ayuda a descubrir nuevos conocimientos, y, finalmente, es aquel que debe desarrollar ciertas competencias para poder llevar a cabo todo esto. Estas competencias, paupérrimas o no, son determinadas por la institución en la cual cada futuro docente se formará, y es determinada por los planes de cada una, que, a su vez, están determinadas por ciertos intereses políticos, económicos y sociales. Es aquí donde el docente tiene relación con promover que la discriminación a nivel social sea aprovechada como un recurso; es aquí donde se hace énfasis en ésta profesión, ya que una mejor o peor interculturalidad en todos los sistemas de nuestro país depende de ellos, y de su formación y competencias.

Paulo Freire plantea una pedagogía crítica como medio para realizar una ruptura epistemológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Su pensamiento cuestiona las relaciones de poder que se dan en determinados lugares, y por tanto, considera que la pedagogía crítica debe reconocer lo diverso, el respeto a las desigualdades y a las diferencias como medio para la construcción de un mundo mejor como utopía de lo real y lo concreto. Para éste autor, la diversidad es uno de sus postulados: “Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical” (1998b, p. 147).

Ahora bien. Dentro de nuestro país existen diversas instituciones que forman a estos futuros docentes; todas ellas

promueven diferentes competencias y perfiles. La formación de estos profesores depende en gran medida de los planes de estudio, o mallas. De todas las universidades que preparan a estos agentes de cambio, la mayoría de ellas tienen ramos tanto de la especialidad, como de formación personal y de pedagogía, para hacer a un docente mucho más integral; son muy pocas las instituciones que llevan a cabo ramos para promover la competencia intercultural, y aquellas que lo tienen, no lo ejercen del todo. También se debe dejar en claro que esto depende de los universitarios, los cuales deben tener en claro la relevancia que tienen en potencia y en el acto, esperando que lleven a cabo todos sus esfuerzos por lograr llevar a cabo una competencia acorde con lo que se les enseña; lamentablemente, no en todas las instituciones existen este tipo de ramos, y, nuevamente, en aquellas donde sí lo hay existe el “currículum oculto”, que en la educación superior es mucho más marcado; sí responde a intereses políticos y económicos, recordando que en nuestro país se lucra sin restricción en la educación. Bajo este postulado es que la mayoría de los planes de estudio responde a una lógica neoliberal, por tanto, a un exceso de información pero a una escasez de conocimiento; siendo estudiantes, es relevante que seamos críticos y que reflexionemos sobre nuestro acontecer nacional e internacional, pero muchas veces no se permite. Por ello es que bajo el perfil de egreso, no muchas veces se promueven este tipo de competencias; el docente debe ser una persona crítica, llevar ejemplos a la clase basados en la realidad, y para ello se necesitan competencias; disciplinares, comunicativas, e interculturales. Con todas ellas y otras se puede llegar al fin de la educación, que es el ser mejores personas, más completas e integrales. Para los profesores es necesario motivar a sus estudiantes con temas cotidianos de su realidad, de su entorno, y para ello se necesitan habilidades, así se facilita el aprendizaje y se pueden llevar a cabo mejores cambios en la sociedad.

Para un profesor de una lengua extranjera, como lo es el inglés, es importante manejar todas estas características, ya que así se facilita la comprensión lingüística para los alumnos; se debe

entender el inglés como lengua extranjera, ya que es difícil, en nuestro país, adquirirla como segunda lengua, por los diferentes niveles que hay del inglés en nuestro país; esto se debe fundamentalmente a que la enseñanza del mismo está muy alejada de la realidad de los estudiantes, por lo que les cuesta entender para qué realmente sirve saber otro idioma. Es fundamental, entonces, que como docentes de un idioma tengamos a nuestra disposición estas competencias, ya que diariamente se enseña otra cultura, y es una tarea constante realizar una interculturalidad sinérgica entre nuestra cultura y la cultura anglosajona.

La cultura ha sido identificada como la quinta habilidad, junto con la comprensión, la producción oral, lectura y escrita. Pero debido precisamente a todos estos problemas y a los límites que por generaciones hemos entendido por cultura es que es un problema para los especialistas de la enseñanza de los idiomas integrar la cultura dentro del curriculum.

Para finalizar, lo anterior nos alerta que se necesita de una adecuada y mejor planificación y ejecución por parte de los creadores de los planes de cada educación superior, así como el papel que deben asumir docentes y estudiantes en el desarrollo de la práctica educativa, llevando a una construcción de una cultura fundada en el respeto a la diversidad y a las identidades, abordando un enfoque intercultural que no se detenga en la tolerancia pasiva del otro, sino que vaya mucho más allá; a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias, a la estimación de la diversidad como riqueza de todos y para todos, y a la posibilidad de compartir e intercambiar bienes culturales entre las distintas naciones.

Conclusiones

Catherine walsh (2007) sostiene que la interculturalidad no puede reducirse a un simple concepto de interrelación sino que “la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro” y de una sociedad “otra”, formas de pensar y actuar

con relación y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente” (walsh 2007: 175-176).

Bajo esta cita, y como primera conclusión, la interculturalidad debe ser mucho más que un respeto hacia la otra cultura, sino que también debe ser parte de nuestra vida, saber utilizar la “cultura legítima” y transformarla o modificarla, para que todos puedan tener las mismas opciones y poder terminar con la marginalidad hacia ciertos sectores por tener otras costumbres. Debe existir una interculturalidad relacional, para facilitar el contacto entre las personas, prácticas, géneros distintos y otros. Debe ser funcional, para un mejor diálogo y tolerancia, y debe ser una interculturalidad de carácter crítica y decolonial que es aquella que transforma las estructuras, instituciones y relaciones sociales, facilitando una mejor forma de vida.

Como segundo punto, el docente cumplió un papel fundamental en las décadas cuarenta y cincuenta, convirtiéndose en muchos países en un héroe cultural. En la actualidad es diferente; sueldos bajos, problemas en su forma de enseñar y otros factores hacen que ser profesor hoy en día no sea la mejor opción; como futuros profesionales de la educación tenemos que cambiar eso, adquiriendo mejores competencias y formas de enseñar a nuestros futuros estudiantes, sobreponiendo la interculturalidad, que, como ya vimos, es fundamental para que se pueda llevar a cabo un mejor y más acabado aprendizaje. Debemos reforzar que la cultura y la interculturalidad que se produce a lo largo del mundo y de nuestro país no es solo cuando el estado y los docentes hacen el esfuerzo de incorporarla a su proyecto de desarrollo incluyéndola solo a niveles teóricos (como pasa en la gran mayoría de los lugares, donde, para integrar una cultura diferente, se enseña una unidad de, por ejemplo, los indígenas o el folklore) sino que es cuando realmente desarticulamos el estigma discriminatorio y podemos utilizarlo

como recurso. Por tanto, el docente tiene que estar capacitado para ello y debe producir una comparación y un contraste para una mayor conciencia de las múltiples culturas que existen.

Como tercer punto, es evidente que el idioma adquirido en la infancia influye en la manera en que el ser humano conceptualiza su mundo, su cosmovisión, ejerciendo así su efecto determinista. De ahí que otras lenguas conducen a otras visiones diferentes del mundo, ejerciendo un efecto relativista. Es por ello que la exploración intercultural y su aplicación en los programas académicos ayuden a lograr este entendimiento, provocando a través del aprendizaje de una lengua extranjera, preguntas sobre la misma, sobre la cultura nativa y la cosmovisión que ha prevalecido en el individuo, integrándola así mismo.

Cualquier profesor de lengua extranjera que haya enseñado por poco tiempo, habrá presenciado los cambios dramáticos que están ocurriendo en todas las áreas de nuestra profesión: en la pedagogía, en la relación entre profesor y alumno, en los objetivos de estudio de una lengua extranjera y en la formación de profesores. Los cambios internos, originados dentro del mismo campo educativo son impulsados por la investigación y han aportado nuevas perspectivas a la distinción entre la enseñanza y el aprendizaje, a la metodología, a los procesos adquisitivos del lenguaje, a las estrategias de aprendizaje, entre otros. Los cambios externos, son aquellos estimulados por cambios en nuestro medio, es decir, en las organizaciones políticas, en el mercado, en el turismo, en la tecnología, en la búsqueda de mejores condiciones salariales y factores de motivación para el ejercicio de la profesión, han orientado el estudio y la enseñanza de lenguas hacia resultados más tangibles y prácticos.

Para finalizar, la interculturalidad enriquece el contacto entre personas de culturas y grupos étnicos diferentes, de un modo efectivo, positivo y apropiado, con respeto, sensibilidad y comprensión. Fomenta una apreciación a la diversidad y la riqueza de los seres humanos. Permite una participación significativa en

otra perspectiva del mundo, que no está al alcance del monolingüe. Estos cambios son aquellos del tipo citado por Ferguson, que describe esto como “la revolución más grande de mundo –la que ocurre en la cabeza, en la mente”.

Bibliografía

ARTUNDUAGA, L.. Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1997 Enero-Abril.

El concepto de interculturalidad, Nila Vigil

GARCÍA et al.. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Iberoamericana de Educación*,1992.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. *Del racismo a la interculturalidad*. Competencia de la educación, Madrid, Narcea, 1998.

Interculturalidad y educación, Paulo Freire.

LÓPEZ, E.. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Iberoamericana de Educación*. 1997.

PÉREZ, G.. *El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula*, 1993.

REVISTA austral de ciencias sociales. Conflicto intercultural y educación el chile, año 2005.

REVISTA digital “investigación y educación”. Número 22, Febrero 2006. Interculturalidad versus multiculturalidad.

SERRANO, L. El papel del maestro en la educación Intercultural bilingüe. *Iberoamericana de Educación*, 1998 Mayo-Agosto.

TECNOCIÊNCIA, CULTURA E REVOLUÇÃO

LA EMERGENCIA DE LA TECNOCRACIA Y LA PRIVATIZACIÓN DEL SABER ECONÓMICO: ESTUDIO A PARTIR DE LOS CASOS ARGENTINO, BRASILEÑO Y CHILENO

Hernán Ramiro Ramírez¹

Resumen: Durante la segunda mitad del siglo pasado se transformó el proceso formativo de cuadros técnicos que posteriormente pasaban a actuar en los aparatos del Estado, particularmente del área económica. En especial, observamos una prolongación de su etapa formativa, con realización de postgrados en instituciones extranjeras, y una superespecialización que compartimentaba el conocimiento haciendo necesaria la formación de nutridos equipos que pudieran dar cuenta de un campo, con el surgimiento de un lenguaje técnico que se distanciaba cada vez más de la lengua que los neófitos, inclusive los altamente letrados, hablan y entienden. Las crisis de los países redujo las capacidades estatales para formar tales cuadros, pasando a hacerlo algunas instituciones privadas, particularmente financiadas por asociaciones empresariales, que de esa forma construían una sólida alianza con esa nueva tecnocracia, la que pasaba a colonizar los aparatos estatales ya que era la única habilitada para tal fin, inclusive porque desde los organismos internacionales se establecían esas exigencias, con lo cual los sectores contrarios vieron conculcadas sus posibilidades de establecer políticas alternativas consistentes, proceso que analizaremos comparativamente tomando los casos de Argentina, Brasil y Chile.

Introducción

La importancia que los economistas ejercen en la sociedad fue creciendo rápidamente desde mediados del siglo pasado cuando pasaron a ser fundamentales para el diseño y la implementación de políticas públicas, avance incentivado por las ideas keynesianas que otorgaban al Estado un papel relevante para regular los ciclos

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: hramirez1967@yahoo.com.

económicos, como inductor y regulador de la actividad económica cuando era necesario.

En el caso latinoamericano, ese avance fue notoriamente influenciado por la creación de la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), órgano que si bien era dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se enroló en el estructuralismo, corriente de pensamiento que tuvo en Argentina, Brasil y Chile bases importantes.

Varios gobiernos nacionales, visiblemente preocupados con el desarrollo y, particularmente, con la industrialización, también apostaron a corrientes dentro de esa vertiente, inclusive con órganos estatales y desde cátedras e institutos universitarios que las impulsaron y contribuyeron para formar muchos de los cuadros burocráticos encargados de emprenderlas.

Las administraciones que incentivaban tales corrientes estaban profundamente identificadas con el modelo substitutivo, que había emergido con el proceso de industrialización y transformado las sociedades. El mismo se asentaba en un trípode conformado por la burocracia estatal, un tipo de burguesía que podemos calificar como nacional y el movimiento obrero organizado, en esencia industrial y con base en grandes fábricas.

A pesar del desarrollo alcanzado, ese sistema estaba sujeto a profundas crisis, de carácter cíclico, que lo conduciría a una de sus encrucijadas más difíciles al finalizar los cincuenta y sobre todo en los sesenta, momento en donde entra en rápida descomposición, ya que las fuerzas que los sostenían no encontraban alternativas plausibles para resolver el impasse y los que se le oponían se fortalecían cada vez más.

Esa coyuntura crítica no era sólo un momento negativo dentro del modelo substitutivo, sino también mundial, ya que el sistema monetario basado en un dólar lastreado en oro llegaría a su fin con la primera Crisis del Petróleo, la que no era apenas un sacudón financiero sino que, en definitiva, manifestaba las

contradicciones del modelo fondista de desarrollo capitalista, que pasará a ser reformulado radicalmente por iniciativa de personalidades pertenecientes a los grupos dominantes, políticos y burócratas estatales de alta jerarquía y personalidades del mundo académico, que no apenas buscan introducir reformas en sentido general sino en sus propios campos.

El propio proceso de acumulación se ve alterado, antes basado en la industria pasa a estar cada vez más asentado en las finanzas; el modo tradicional de hacer política pasa por un proceso de tecnocratización, con base en centros privados de formulación y formación; y la generación del conocimiento rápidamente es profesionalizada y sometida a una serie de condicionantes externos al propio campo.

El movimiento internacional y el nacional poseían direcciones que a veces corrían en paralelo, pero en algunas otras se enfrentaban, ya que a pesar de las injerencias foráneas, hubo espacio para algún tipo de tinte local. Por ello, nuestro estudio se sitúa en un período particularmente dinámico, donde el modelo anterior se confunde con las nuevas tendencias, que se abren paso paulatinamente hasta que las diferencias se muestran más nítidamente.

Y, si bien las transformaciones afectaron globalmente las sociedades, un racconto general escaparía a nuestro propósito, motivo por lo cual nos centraremos en aquellas que se operaron en el sistema político, el Estado y la ciencia, particularmente en el área de la economía, que nos mostrarán como el saber económico fue lentamente privatizado y la tecnocracia que lo domina emerge como su detentora.

La transformación en el sistema de lo político

Las interpretaciones sobre los países latinoamericanos más usuales tienden a ver solo sus problemas crónicos, sin reconocer que muchos de ellos son comunes a las democracias dichas

occidentales, inclusive a aquellos casos que se toman como ejemplos, europeos de preferencia, en una clara visión eurocéntrica, como discutimos en un artículo publicado recientemente (2011).

Si bien la democracia padecía de muchos problemas, muchos países latinoamericanos tenían instituciones sólidas y longos períodos de estabilidad, como el caso chileno pre Pinochet por ejemplo, algunos de sus partidos estaban entre los más fuertes y desarrollados, y existía una fuerte cultura democrática, al menos en Argentina y Chile, con universidades, corporaciones y otras instituciones que le imprimían una rica dinámica.

Ese clima mudó radicalmente a partir de la década de los sesenta, cuando varios gobiernos democráticos fueron hostilizados y depuestos, instaurándose un longo período dictatorial, que acabó con ese clima, inclusive imprimiendo una grave regresión institucional, conquistada con mucho esfuerzo durante años.

Nuevamente esas interrupciones no tuvieron sólo causas endógenas, sino también externas, sin que podamos reducirlas a unas o a otras. El clima de la Guerra Fría había asumido contornos dramáticos con el desenlace de la Revolución Cubana, que convertida en ejemplo pernicioso pasó a incentivar el proceso de radicalización, que prontamente alcanzó ribetes que demandaban respuestas más firmes.

Esa radicalización precedente, que asustó los grupos dominantes locales y sus aliados internacionales ante la posibilidad de perder el control de la situación y los hizo abandonar paulatinamente la tentativa de una solución dentro de la senda democrática para abrazar otras de tintes autoritarios, desatando golpes de Estados en épocas próximas.

Como diagnóstico, estas fuerzas señalaban al sistema substitutivo como el culpable de la situación, por tanto era menester desmontarlo y de esa forma acabar con sus efectos nocivos. Por ello los regímenes dictatoriales que se instauraron durante el período, a diferencia de otros que habían ocurrido en

épocas pasadas, asumieron caracteres fundacionales, tratando de producir modificaciones sustanciales con efectos permanentes en el tejido societal. A título de ejemplo, podemos mencionar que la última dictadura argentina se autodenominó “Proceso de Reorganización Nacional”.

Como consecuencia de ello, una de las consecuencias más importantes fue la necesidad de aniquilar al enemigo interno, no apenas neutralizarlo como había sido el propósito de regímenes autoritarios anteriores, lo que afectó profundamente al sistema político, produciéndose el cercenamiento, total o parcial, de la actividad partidaria y corporativa, congelando transformaciones internas en el mejor de los casos o destruyendo vidas y experiencias en muchos otros. Por ello, uno de sus efectos tardíos fue evidenciado cuando la redemocratización se abrió paso nuevamente, la que muchas veces debió contar con estructuras y cuadros que no estaban preparados para la nueva realidad, muy parecidas a las del pasado anterior a las dictaduras, ya que sus dirigentes y sus pueblos no habían tenido la oportunidad de la renovación.

Entre las capacidades que más se vieron perjudicadas fue la de pensar y articular políticas con el grado de sofisticación que las nuevas circunstancias requerían, especialmente en el área económica. En su reemplazo, los institutos de estudios económicos privados o con financiamiento público pero de gestión privada y sus equipos ganaron paulatinamente protagonismo, substituyendo los partidos y otros órganos públicos en esa función, excepto en el caso brasileño, cuya burocracia fue restablecida y no vio sus capacidades afectadas tan duramente.

Usualmente estos grupos han sido calificados como usinas de ideas, grupos de interés o grupos de presión, pero ninguna de esas categorías aisladas da cuenta del hecho que, en síntesis, esos nuevos grupos representan todas ellas, es decir, el agrupamiento de intereses materiales, la producción de ideas, fundamentalmente respecto de las políticas públicas, y la acción política, dentro de la

sociedad en sentido amplio, las estructuras estatales y el uso de los partidos, no como objeto en si, más como instrumentos coyunturales.

La transformación en el Estado

Otra de las constataciones que hemos podido realizar se refiere al hecho de que las transformaciones operadas en el sistema político se vinculan inexorablemente con las que tendrían lugar en el seno del Estado, que atravesaría por una etapa de cambios substantivos, tanto relativas a su peso como en sus capacidades. El Estado del modelo sustitutivo era un Estado con fuerte presencia en varios ámbitos, particularmente el económico y social, con muchas empresas e instituciones que le daban cierta capilaridad y un papel muy activo en todas esas esferas, tanto en la promoción del desarrollo como en la interferencia en la lucha de clases. Muchos autores han analizado esa particular conformación identificando en la centralidad estatal algunas de sus debilidades, tanto de la economía, que funcionaba subsidiada, como de la política, que de alguna forma era dirigida o tutelada por él, y de la sociedad, que no dirimía los conflictos de forma directa entre los actores y debía hacerlo mediante la intermediación estatal.

Si bien la mayoría de esos autores ve ese fenómeno como una característica local, casi una anomalía impuesta por el modelo sustitutivo, somos partidarios de interpretarla también como un comportamiento que está dentro de los patrones capitalistas avanzados, al menos en la variante conocida como de Estado Benefactor. Los subsidios son una práctica capitalista común, inclusive están en sus propios orígenes, la tutela estatal del sistema político es evidente y la intermediación en el conflicto social inevitable.

A pesar de los beneficios que tenía, ese tipo de economía y de Estado entraba en crisis periódicas, conocidas como de stop-go, que determinaban un crecimiento espasmódico, aunque hoy pueda ser considerado alto para nuestros patrones, y una radicalización

social y política, especialmente porque el movimiento obrero industrial industrializado, que conformaba uno de sus sostenes más importantes, al gozar de casi de pleno empleo, podía aumentar su nivel de demandas, las que atentaban contra la reproducción ampliada del sistema, al disminuir el lucro empresarial, la que aún se podía sustentar apelando a la transferencia de recursos del sector primario hacia el sector secundario de la economía, operando así en un modelo de dos sectores, que basaba su ajuste en la balanza de pagos cuando los estrangulamientos se producían.

Las dictaduras intentaron interrumpir ese ciclo, sin que lo consiguieran cabalmente, y trataron de disminuir el peso de esos actores, como da cuenta de las políticas de sesgo anti industrial, que atacaba a lo que podemos considerar una burguesía nacional, y de contención del salario, que redujo substancialmente su poder de compra, aunque no los niveles de pleno empleo, continuado por motivos estratégicos, que alcanzaba también al poder sindical. Políticas que, en mayor o menor medida, fueron seguidas por todas las dictaduras de la región con éxitos variados.

En cuanto al Estado, hubo la tentativa de un achique, aunque limitado por cuestiones de soberanía impuestas por algunas líneas militares y estructuras burocráticas, procediéndose a un longo proceso privatista, que avanzó desde la periferia al centro en los años ochenta y noventa. En todas esos gobiernos existió una dura interna que no sólo oponía militares sino que en torno a sus facciones se aliaban otras que representaban intereses burocráticos y empresariales, principalmente. En ese sentido 1978 fue sintomático tanto para Argentina como para Chile, ya que allí se dirimieron los conflictos más fuertes que dieron la victoria a aquellas posiciones vinculadas con el nuevo ideario y removieron las trabas para proceder a las reformas.

Uno de las pretensiones era disminuir el peso de su burocracia y, si bien los estudios apuntan a ello, pocos se centran en que también hubo un intento de modificar algunas de sus características centrales, en especial reclutamiento y formación, al

menos en el área que aquí nos compete.

Eso no era un fenómeno apenas local. En niveles internacionales también se operaba una transformación radical. Las estructuras burocráticas se profesionalizaban cada vez más, inclusive con la creación de instancias internacionales, dentro de varios organismos de representación mundial, como la propia Organización de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, para quedarnos en los más relevantes.

Esa estructura jerarquizada mantuvo puentes y en cierta forma, si bien no fuese un reflejo en espejo, los dos movimientos tendieron a confluir, inclusive con el tránsito de individuos entre diferentes sistemas, en especial en su cúpula. Determinados medios académicos proporcionaban los cuadros para las instituciones financieras internacionales que a su vez reforzaban su prestigio y garantizaban su predominio; los administradores locales que demostraban disciplina eran recompensados con cargos en esas instituciones y los gobiernos que también seguían sus cartillas pasaban a gozar de su crédito, lo que también abría puertas en la esfera privada.

Algunos, especialmente de tendencias weberianas, tienden a ver en ese fenómeno el surgimiento de una burocracia autónoma. Sin adherir a teorías de carácter conspirador, a pesar de lo cual en momentos puntuales no dejan de ser válidas, no podemos dejar de reconocer que en esos organismos la injerencia norteamericana y de los intereses económicos dominantes era y es marcada, por lo cual la autonomía de su burocracia era y es bastante limitada.

De todos modos, esos límites no son marcados de forma directa, las acciones sutiles son las que dominan ese tipo de relaciones. Hasta el siglo antepasado, la fórmula marxiana de que el Estado no era más que el comité de la clase dominante parece ser válida. A partir de entonces no lo es tan claramente, los cargos de poder no necesariamente son ocupados por miembros de esa clase, dando una sensación de democratización en el acceso a las

primeras posiciones, lo que no implica en absoluto que los nuevos ocupantes tengan independencia.

Un ejemplo de ello lo constituye Domingo Cavallo, ministro de Economía de Argentina en varias oportunidades. Hijo de un sodero –vendedor domiciliario de agua soda–, nacido en un pequeño poblado provincial, el que, sin gran fortuna y apenas por sus méritos intelectuales, llegó a la Universidad de Harvard, donde pasó a codearse con los grupos de poder mundial. Lo que nos explica, en parte, porqué Cavallo gobernó a favor de los grandes intereses y no en beneficios de los de su origen, aunque alguna vez ello pudiera causarle algún conflicto psicológico, como cuando lloró al recibir a la representante de los jubilados que reclamaban por aumentos, a pesar de lo cual la reivindicación finalmente no fue atendida.

Esa nueva burocracia, en apariencia independiente, pasó a demandar un tipo de profesional y muchas veces verdaderos equipos con altos grados de sintonía. Como las instituciones estatales estaban en crisis, muchas veces arrastradas desde épocas anteriores, anquilosadas para cambiar o eran colonizadas en otros casos por intereses contrarios a los grupos dominantes, la tendencia fue la de conformar otros tipos de instituciones donde sus cuadros se formasen de modo diferente o terminar su proceso formativo a través de estadías de postgraduación en instituciones más apropiadas, en particular de los Estados Unidos.

De ese modo, los ungidos compartían no solo un tipo de conocimiento que les era propio, diferente de los demás, sino también pasaban a ser socializados de forma diferente, pasando a integrar redes que podían abrir preciosas oportunidades para la ascensión social, lo que demandaba casi siempre el abandono de posiciones no compartidas por el nuevo grupo. Tendencia que nos abre la puerta para analizar nuestro último punto.

La transformación en la Economía como ciencia

Debido a esas nuevas necesidades sociales y en particular estatales, las universidades también pasaron por una transformación radical, dejaron de ser la sede del pensamiento “libre” y el depósito universal del conocimiento para transformarse en un engranaje económico de peso, tanto por las innovaciones tecnológicas que en ella surgen, como por la provisión de una masa enorme de personal altamente calificado, sea para ocupar empleos en la administración pública o la iniciativa privada, a la par que las carreras especulativas pierden espacio.

En las carreras sociales tal proceso fue menos perceptible, siendo lo que ocurrió en la Economía el que más se asemeja. Los procesos de gestión, sea pública o privada experimentaron una revolución copernicana y la demanda por personal del área fue creciendo, tanto en número como por la consideración social, muchas veces expresada en el valor de los salarios, que recibían, inclusive pasando a rivalizar con otras tres profesiones liberales ya arraigadas y de prestigio, me refiero a los médicos, abogados e ingenieros, que dominaron el siglo XIX y la primera mitad del XX.

En el caso de América Latina, el área de Economía dentro de las universidades mudó radicalmente en la segunda mitad del siglo XX. La mayor parte de ellas no tenían cursos específicos, por lo que el grueso de los economistas en realidad no tenían títulos en el área, habiendo cursado otra carrera y dedicado a ella posteriormente, algunos pocos habían hecho algún curso de postgrado en el exterior y el resto hizo ese proceso de forma autodidáctica. Muestra de ello son el propio **Raúl Prebisch**, Celso Furtado y Aldo Ferrer, sus íconos en Brasil y Argentina, que eran abogado y contador público de formación.

A pesar de su creación reciente, esos cursos rápidamente se relacionaron internacionalmente. Esa demanda tenía origen local, para preparar los profesionales que condujeran las políticas económicas de acuerdo a los requerimientos de las nuevas circunstancias, e internacional, ya que el mundo se preparaba para

una lucha planetaria que rediseñaría la hegemonía mundial, inclusive en el dominio de las teorías económicas, y varias universidades extranjeras comenzaron a extender sus dominios fuera de sus límites nacionales, sobresaliendo la de Chicago, que por medio de la Fundación Ford consiguió formalizar varios acuerdos de cooperación, siendo el caso chileno el primero y emblemático, pero no el único, ya que la experiencia se expandió como reguero de pólvora, con Arnold Harberger como su más activo propulsor.

El financiamiento de la Fundación Ford nos muestra la actuación creciente de ese tipo de organización, de ámbito “privado” de fomento a la investigación. Y colocamos privado entre comillas ya que también harán uso de recursos públicos, inclusive muchas veces el accionar estatal de los Estados Unidos se ejercerá por su intermediación, con lo cual esconde o diluye su presencia. Al fin y al cabo, sus intereses con los de las automotrices no parecían ser muy diferentes, como registrado en la máxima de lo que es bueno para la General Motors lo es para los Estados Unidos y viceversa.

Observamos así la emergencia de los institutos de estudios económicos, un tipo particular de organización que de a poco tomará cuenta de la formación de equipos, el diseño de políticas públicas y hasta su implementación, a través de la colonización de los aparatos estatales.

Estos institutos tuvieron, y algunos aún tienen, un carácter privado y la mayoría de las veces se vinculan, directamente o por medio de patrocinios, a sectores económicos de peso, como la alta burguesía en su conjunto o fracciones dentro de ella.

Ello no quiere decir que no existieran institutos de esa naturaleza anteriormente, inclusive financiados por corporaciones. Lo que se modifica en ese momento es que el financiamiento es privado y ya no corporativo. De ese modo los intereses particulares tienden a trabar una relación directa y no mediada por la organización sectorial, cuya dirección puede caer en manos

rivales o sufrir de un mayor control estatal, inclusive con intervenciones como acontecía regularmente en el caso argentino, lo que generaba inestabilidad en ese tipo de instituciones, ejemplificada en el caso de la Confederación General Económica (CGE) y el saqueo a su Instituto de Investigaciones Económicas y Financieras (IIEF).

Otra de las claves del éxito de ese tipo de institutos fue el de la continuidad en una época donde las alteraciones eran bruscas, lo que les permitió reclutar, formar equipos altamente calificados y tener proyectos de largo plazo.

Cuando me refiero a equipos no lo hago a apenas un grupo de individuos y si a un conjunto que actúa articuladamente por un período prolongado, con aptitudes que conforman un abanico que de cuenta de un espectro amplio y una distribución de tareas entre ellos.

En los casos analizados, podemos citar como algunos de los más eminentes al Instituto de Estudios Económicos y Sociales (IPÊS), de Brasil; la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), la Fundación Mediterránea y el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (CEMA), en ese país; y, **de Chile**, entre otros.

A guisa de conclusión

Los opositores a las políticas impulsadas por las instituciones analizadas, la mayor parte de ellas de corte neoliberal, las convirtieron en anatema, con diatribas más o menos inflamadas, que hoy se comparten cada vez más y ya no suenan como voces en el desierto. Pero lo importante no es negarlas, sino reflexionar acerca de cómo ellas se tornaron fuertes y pudieron, nos guste o no, conducir varios de los procesos de elaboración de políticas públicas en los países analizados, inclusive generando cierto consenso, si bien pasajero, por vuelta de la década del cincuenta.

Este tipo de organización fue muy hábil para reclutar

individuos, recaudar fondos privados y públicos, divulgar y popularizar su discurso, inficionar estructuras partidarias y estatales

Bibliografía

BELTRÁN, Gastón. *Las reformas neoliberales en Argentina*. El papel del Estado, los empresarios y los intelectuales en el proceso de cambio. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires, 2003.

BOISARD, Stéphane. Le modele économique chilien: du mythe a la realite, *Pensamiento Crítico*, Santiago de Chile, n° 4, 2004, p. 1-21. Disponible em: http://www.pensamientocritico.cl/attachments/098_s-boisard-num-4.pdf.

BOURDIEU, Pierre. Esprits d'Etat: Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 96-97, 1992.

CAMOU, Antonio. *De como las ideas tienen consecuencias. Analistas simbólicos y usinas de pensamiento en la elaboración de la política económica argentina (1983-1985)*, Tesis doctoral, CLACSO, Mexico, 1997.

CANELO, Paula. *El proceso en su laberinto*. La interna militar de Videla a Bignone. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

CASTELLANI, Ana. *Estado, empresas y empresarios*. La construcción de ámbitos privilegiados de acumulación entre 1966 y 1989. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

CENTENO, Miguel; SILVA, Patrício (eds). *The politics of expertise in Latin América*. New York: St. Martin's Press, 1997.

CHOMSKY, Noam. *The Cold War and the university: Toward an intellectuals history of the postwar year*. New York: New Press, 1997.

COATS, A. W. *Economists in international agencies*. New York: Praeger, 1986.

COCKETT, Richard. *Thinkink the Unthinkale: Think Tanks and the Economic Counter-revolution, 1931-83*. London: Fontana, 1995.

CORVALÁN, María Alejandra. *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2002.

DE PABLO, Juan Carlos. *Apuntes a mitad de camino (economía sin corbata)*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1995.

DEZALAY, Ives; GARTH, Bryant G. *The internationalization of palace wars. Lawyer, Economists, and the Contest to Transform Latin American States*. Chicago/Londres: Universidad de Chicago, 2002.

DORNBUSCH, Rudiger; EDWARDS, Sebastián. La macroeconomía del populismo en América Latina, *El Trimestre Económico*, Ene./Mar. 1990, vol. LVII, nº 225.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Petropolis: Editorial Vozes, 1981.

EVANS, Peter B. The State as Problem and Solution: Predation, Embedded Autonomy, and Structural Change. In: HAGGAR, Stephan e KAUFMAN, Robert R. (eds.), *The Politics of Economic Adjustment*. Princeton: Princeton University Press, 1992, p. 139-181.

_____; RUESCHEMEYER, Dietrich e SKOCPOL, Theda (eds.) *Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

FISCHER, Karin, The Influence of Neoliberals in Chile before, during, and after Pinochet. In: MIROWSKI, Philip e PLEHWE, Dieter (eds.). *The Road from Mont Pèlerin*. The Making of the Neoliberal Thought Collective. Cambridge/London: Harvard University Press, p. 305-346.

FONTAINE, Arturo Aldunate *Los economistas y el presidente Pinochet*. Santiago: Zigzag, [1988?].

GROS, Denise Barbosa. *Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República*. Teses FEE, nº 6, Porto Alegre, Setembro 2003.

HAAGARD, Stephan e KAUFMAN, Robert R. (eds). *The politics of economic adjustment*. International constraints, distributive conflicts and state. Princeton: Princeton University Press, 1992.

HAAS, Peter. *Introduction: Epistemic Communities an International Policy*, *International Organization*, 43, 1, 1992, p. 1-36.

HEINZ, John; LAUMANN, Edward; NELSON, Robert e SALISBURY, Robert. *The hollow core: Private interests in national policy makings*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

HEREDIA, Mariana. El proceso como bisagra. Emergencia y consolidación del liberalismo tecnocrático: FIEL, FM y CEMA. IN: PUCCIARELLI, Alfredo (ed.), *Empresarios, tecnócratas y mili-tares*. La trama corporativa de la última dictadura. Buenos Aires: Sigo XXI, 2004, p. 313-382.

HUNEEUS, Carlos. *El régimen de Pinochet*, Santiago, Sudamericana, 2000.

HUNTINGTON, Samuel P. *El orden político en las sociedades en Cambio*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

JÁUREGUI, Anibal. *Brasil-Argentina*. Los empresarios industriales, 1920-1955, Buenos Aires: Imago Mundi, 2004.

KAHLER, Miles. *Orthodoxy and its Alternatives: Explaining Approaches to Stabilization and Adjustment*. IN: NELSON, Joan (ed.). *Economic Crisis and Policy Choice*. Princeton: Princeton University Press, 1989.

KIRCHKEIMER, Otto, El camino hacia el partido de todo el mundo. In: LENK, Kurt y NEUMANN, Franz (eds.), *Teoría y sociología crítica de los partidos políticos*. Barcelona: Anagrama, 1980, p. 246-328.

KLAMER, Arjo y COLANDER, David. *The making of an economist*. Boulder: Westview Press, 1990.

KRASKE, Jochen. *Bankers with a mission, the presidents of the World Bank, 1946-1991*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LECHNER, Norbert. Poder y orden. “La estrategia de la minoría Consistente”. In: *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1986.

LINZ, Juan. Una interpretación de los regímenes autoritarios, *Papers*, (Revista de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, nº 8, Barcelona, Ediciones Península, 1978.

LOUREIRO, Maria Rita. *Os economistas no governo: gestão econômica e democracia*. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

_____. The professional and political impacts of the internationalization of economics in Brazil. In: COATS, A. W. (ed.). *The post-1945 internationalization of economics*. Durham: Duke University Press, 1997.

MALABRE, Alfred L. *Lost prophets: An insider's history of the modern economists*. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

MARKOFF, John e MONTECINOS, Verónica. El irresistible ascenso de los economistas, *Desarrollo Económico*, Vol. 34, nº 133, abril-junho de 1994.

_____; MONTECINOS, Veronica. The ubiquitous rise of economists. *International Public Policy*, 1993, p. 37-68

MARTINS, João Roberto Filho. *O palácio e a caserna – A dinâmica militar das crises políticas na ditadura*. São Carlos, SP: Edufscar, 1995.

MEYNAUD, Jean. *Los grupos de presión*. Buenos Aires: EUDEBA, 1963.

MICELI, Sérgio (ed.). *A Fundação Ford no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré, 1993. MILIBAND, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*. México: Siglo XXI, 1970.

MIROWSKI, Philip; PLEHWE, Dieter (eds.). *The Road from Mont Pèlerin*. The Making of the Neoliberal Thought Collective. Cambridge/London: Harvard University Press.

MONTERO, Cecilia. *La revolución empresarial chilena*. Santiago: Cieplán, 1997.

O'BRIEN, Philip J.; RODDICK, Jacqueline. *Chile, the Pinochet decade: The rise and fall of the Chicago Boys*. London: Latin America Bureau, 1983.

O'DONNELL, Guillermo. *El Estado burocrático autoritario, 1966-1973: Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Editora de Belgrano, 1982.

PLEHWE, Dieter, WALPEN, Bernhard e NEUNHÖFFER, Gisela (ed.). *Neoliberal Hegemony: A Global Critique*. London: Routledge, 2006.

RAMÍREZ, Hernán. Arranjos empresariais, tecnocráticos e militares na política. Perspectivas comparativas entre Brasil e Argentina, 1960-1990 In: *Defesa, Segurança Internacional e Forças Armadas* (3o. Volume) – III Encontro da ABED. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v.3, p. 267-280.

_____. *Corporaciones en el poder*. Institutos económicos y acción política en Brasil y Argentina: IPÊS, FIEL y Fundación Mediterránea. Buenos Aires: Lenguaje claro Editora, 2007.

SAUNDERS, Frances Stonor, *Quem pagou a conta? A CIA na Guerra Fria da Cultura*. Editora Record, 2008.

SCHMITTER, Phillippe C.; LEHMBRUCH, Gerhard (coord.). *Corporativismo I. Más allá del mercado y del Estado*. México: Alianza, 1992

SCHVARZER, Jorge; SIDICARO, Ricardo. Empresarios y Estado en la reconstrucción de la democracia en la Argentina, *El Bimestre Político y Económico*, n° 35, 1987, p. 5-14.

SIDICARO, Ricardo. Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el “Proceso” en perspectiva comparada. In: PUCCIARELLI, Alfredo (coord.), *Empresarios, tecnócratas y militares*. La trama corporativa de la última dictadura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004, p. 53-96.

_____. El Régimen Autoritario de 1976: Refundación Frustrada y Contrarrevolución Exitosa. In: TCACH, César e QUIROGA, Hugo. *A Veinte Años del Golpe*. Con Memoria Democrática. Homo Sapiens: Rosario, 1996.

SIKKINK, Kathryn. Las capacidades y la autonomía del Estado en Brasil y la Argentina: un enfoque neoinstitucionalista, *Desarrollo Económico*, n° 128, Buenos Aires, 1993.

SILVA, Eduardo. *The state and capital in Chile: Business elites, technocrats, and market economics*. Boulder: Westview Press, 1996.

SILVA, Patricio. *Technocrats and politics in Chile: From the Chicago Boys to the CIEPLAN Monks*. Journal of Latin American Studies, n. 23, 1991, p. 385-410.

SKLAR, Holly. *Trilateralism, the Trilateral Commission and elite planning for world management*. Boston: South End Press, 1980.

SMITH, Barbara Herrnstein. *Scandalous Knowledge: Science, Truth and the Human*. Durham: Duke University Press, 2005.

SMITH, James A. *The idea brokers: Think tanks and the rise of the new policy elite*. New York: The Free Press, 1991.

SMITH, Peter H. *Talons of the eagle: Dynamics of U.S.-Latin American relations*. New York: Oxford University Press, 1996.

STEFANCIC, Jean y DELGADO, Richard. *No mercy: How conservative think tanks and foundations changed American's social agenda*. Philadelphia: Temple University Press, 1996.

SUDAMERICANA, 2000.

THOMPSON, Andres. *Think tanks en la Argentina. Conocimiento, instituciones y políticas*. Buenos Aires: CEDES, 1994.

VALDÉS, Juan Gabriel. *Pinochet's Economists. The Chicago School in Chile*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VALDIVIA, Verónica. *El golpe después del golpe. Leigh vs Pinochet (1960-1980)*. Santiago: Lom, 2003.

_____. *Nacionales y gremialistas. El "parto" de la nueva derecha política chilena, 1964-1973*. Santiago: Lom, 2008.

VERGARA, Pilar. *Auge y caída del neoliberalismo en Chile*. Santiago: FLACSO, 1985.

WILLIAMSON, John. Una estrategia de desarrollo para América Latina en la década de 1990. In: IGLESIAS, Enrique (ed.). *El legado de Prebisch*. Washington DC: BID, 1993, p. 175-185.

GUERRA DIGITAL

Lucas Moura

Introdução

A Idade da técnica modificou a vida humana em Escala Planetária, e a América Latina não ficou marginal a esse processo. A técnica parece estar presente em todos os aspectos da vida humana, desde a comunicação mais trivial até o trabalho, passando pela arte e cultura. Não é de se espantar que a técnica influencie também aquilo que não consideramos o melhor lado do homem, como no caso da guerra. O avanço da ciência e da tecnologia não apenas criaram novas armas, mas também ampliaram seu potencial destrutivo, gerando assim, uma nova forma de guerra, aquilo que podemos chamar de Guerra Digital. Notamos um exemplo claro de Guerra Digital nos conflitos relativamente recentes decorrentes das ações relacionadas ao grupo Wikileaks.

Como acadêmicos de filosofia reconhecemos a importância destes dois âmbitos: a técnica e a política. A humanidade vivencia um momento de questionamento sobre a eficácia de diversos de seus modelos: desde teorias econômicas até sistemas de defesa. A rede mundial de computadores já atinge todos os cantos do planeta, e sua atividade incessante gera frutos nunca antes vivenciados pela natureza humana. Pretendemos neste trabalho discernir sobre uma delas, as que se relacionam com que iremos caracterizar como “Guerra Digital”

Guerra Digital pode ser denominada pelo movimento, de sabotagem, espionagem e “crackeamento” de determinado país ou instituição, com finalidades políticas. Neste trabalho tomaremos como parâmetro de Guerra digital os eventos acontecidos em

dezembro de 2010, conhecidos também como “*Operation Payback*”.

“Operation Payback”

Que foi esta operação? Quem a organizou? Em setembro de 2010 algumas companhias de mídia contrataram uma empresa para verificar sites que distribuía conteúdo sem a devida autorização dos direitos autorais, se ao verificar que os mesmos não haviam adquiridos os direitos autorais do conteúdo referente, esta empresa executaria um ataque de negação de serviço (em inglês DDOS, Denial-of-service attack) no site-alvo deixando-o inacessível.

Como resposta, a comunidade de usuários dos sites-alvo, resolveram organizar-se em um contra-ataque para com os escritórios que controlam a questão dos direitos autorais. Esta ação passou então a ser chamada “Operation PayBack”

Mas em que se baseia este ataque? O ataque de negação de serviço se utiliza de brechas nos servidores que hospedam sites e serviços. Utilizando programas que enviam diversas requisições ao mesmo tempo, sobrecarregam os servidores inutilizando-os e ainda facilitam a invasão dos mesmos.

Contudo, paralelo a estes eventos, alguns bancos e agências de crédito resolveram cessar com o recebimento de doações do grupo Wikileaks. Isto resultou um efeito que, além de chamar atenção mundial para o grupo, fez com que os ativistas envolvidos na operação trocassem de alvo. O resultado foi os servidores das agências de transações de crédito derrubados. Ou seja, além de serem alvos de um grupo de ativistas, tais empresas acabaram perdendo credibilidade além de uma desestabilização financeira e um decréscimo de valor em suas ações.

Caracterização da Guerra Digital

A guerra digital caracteriza-se por ser um tipo peculiar de guerra. Os ativistas, através de sabotagens de servidores,

espionagem e demais recursos conseguem: acesso a informações delicadas de instituições, impossibilitar o funcionamento de alguns serviços de empresas; Alertar a população para alguma causa ou fraude; Demonstrar as possibilidades e feitos de um trabalho organizado em rede.

Não é uma guerra que tem delimitações geográficas, nem de territórios, tão pouco ocorre somente entre países, pois os ataques partiram e foram registrados em todos os continentes. Pode ser uma guerra entre elementos da população civil de diversos países, contra um determinado governo e/ou empresa. Embora existam algumas acusações de governos recrutarem “crackers” e “hackers” para realizarem alguns serviços, mas não pretendemos discutir estes casos neste trabalho.

Diante dos conflitos que aconteceram, podemos perceber que a internet abre possibilidades de divulgação de informações que jamais passariam em mídias de massa, assim, a rede mundial de computadores cria um poder de conflito por parte da população civil. Entendemos população civil aqueles que agem sem vínculo com um Estado. Os fatos nos mostram, além de um vazamento de informações constrangedoras até mesmo para a potência estadunidense, a possibilidade de combate contra os governos e empresas que possam estar apoiando qualquer medida de restrição. Portanto temos aqui manifestado um empoderamento cível através do acesso, da informação.

Através de ataques de negação de serviço(DDOS), os apoiadores do WikiLeaks conseguiram enfrentar uma potência e também grandes multinacionais bilionárias. Qualquer indivíduo que se importe e tenha interesse pela livre circulação de informações na internet, deve considerar estes feitos como marcos importantes diante das tentativas de repressão da liberdade na internet.

No Brasil, existem projetos de leis bastante contestados justamente por oferecerem risco a liberdade, sob a desculpa de proteger “*nossas crianças da pedofilia*” e poder punir os infratores,

projetos como estes podem enclausurar a liberdade e a capacidade de anonimidade que a internet possui. E ser o primeiro passo para um Estado controlador e manipulador em proporções dignas de parecem-se com o Estado descrito em “1984” de George Orwell.

É conhecido que o discurso de liberdade de imprensa das empresas, favorecem seus interesses. Temos o privilégio das palavras imprensa e empresa, serem bastante parecidas, acaso ou não, a realidade mostra que essa proximidade ultrapassa a simples rima ou paralaxe dessas palavras. A imprensa é uma empresa, como tal, defende seus interesses e de outras empresas, de governos e etc. Deixando muitas vezes fora de circulação informações que poderiam causar qualquer tipo de desgosto com seus “relacionados”. Porém, o caso Wikileaks faz valer a velha máxima: “quem não deve, não teme”. E o vazamento de informações declarou e conectou a influência e participação destes “impérios” em lugares como alguns cenários do Iraque e também a prisão de Guantánamo.

América Latina

Como nosso continente reagiu diante destes acontecimentos? Primeiramente, a América Latina foi atingida ao não conseguir realizar operações com as empresas atingidas no momento em que seus servidores foram atacados, porém não pretendemos avaliar a dimensão comercial financeira deste caso e sim outras esferas. O então presidente brasileiro, Luis Inácio Lula da Silva, em um discurso comentou em defesa do grupo Wikileaks, mais precisamente de Julian Assange(co-fundador do grupo, preso e acusado de tentativa de estupro).Este foi o registro mais próximo que encontramos de algum representante comentando este, e mesmo assim os ataques não foram mencionados os ataques. O que faz nos questionarmos o quão preparados estão os representantes do Estado, já que ocorrem eventos de tamanha importância para a sociedade e não existe uma discussão referente.

Um ponto a ser ressaltado é o fato de, durante os ataques os ativistas utilizavam diversas “redes zumbis”. Uma das maiores redes foram localizadas no México. Portanto, é preciso cuidado, pois o fato de governos latino americanos não demonstrarem algum tipo de combate, pode, futuramente, servir como motivo para que outras nações iniciem uma invasão alegando que estabelecer segurança digital.

Conclusão

Para onde estamos caminhando? Todos os eventos descritos nesse trabalho nos levam a (re)pensar o problema da democracia nos dias de hoje. Vimos que as novas mídias possibilitam uma abertura de participação da sociedade em nível de divulgação de informações, de ataques a grandes empresas e de organização internacional por parte de ativistas. Isso tudo nos leva a pensar: Como estes eventos interferem para com a democracia?

A tese que procuramos defender é que as novas mídias levam um empoderamento para a sociedade civil sem ligação com qualquer instituição de poder. Isso abre uma grande margem para poder pensar em uma democracia direta, com uma relação estreita da população com o governo. Uma democracia participativa radical, onde a população tem influência direta nas decisões das questões do estado.

Umberto Galimberti diz que “Na idade da técnica, a política parece um soberano destronado”. A posição de democracia representativa pode estremecer-se diante da democracia direta. Ou seja, a participação do indivíduo deixará de ser de manutenção e passará a ser totalmente ligado com as decisões.

Todavia, mais distante de projeções ou utopias, percebemos os efeitos benéficos dessas mídias na atualidade. Uma imensa liberdade de expressão circula dentro da internet, também uma nova articulação midiática aparece, uma relação “todos-todos” que diverge do modelo da indústria cultural, “um-todos”. A

modificação que essas novas mídias provocam, a possibilidade de um novo espaço para uma articulação política. Como nos trazem André lemos e Pierre Levy: “A rede de telefonia mundial, a multiplicação de canais de televisão e, mais recentemente a interconexão mundial de computadores, que integra todas as mídias precedentes em um meio de comunicação interativo original, fazem nascer *um novo espaço público*.” (LEMOS, A; LEVY, P. 2010) Nossa época está presenciando a emergência de um novo espaço público, a possibilidade de uma nova *polis* grega, estamos na época da ágora virtual. Como também defende Celso Candido Azambuja em seu artigo, A ágora virtual:

“Com efeito, esta Praça Pública digital oferecerá não só a possibilidade do exercício do poder público do Estado (e, em certa medida, inclusive internacional, a expressão máxima da cidadania ecológica – o “cidadão do mundo”), mas colocará à disposição de todos grandes riquezas culturais, tais como a “memória cibernética” e o “conhecimento acumulado” de todas as gerações, condição sem a qual também a democracia mesma jamais poderá ser uma boa forma de governo.”
(Disponível em <http://caosmose.net/pierrelevy/agoravirtual.html#*> Acessado em 12/08/2011.)

A Guerra Digital abordada neste trabalho revela o poder que estas novas mídias estão entregando aos sujeitos comuns. Como já falamos, uma mídia que tenha o princípio “todos-todos” acaba destronando velhas hierarquias que tinham seu sustento somente através dos costumes anteriores, ou seja as mídias de massa que operam em “um-todos”. Novas formas de demonstrar revolta começam a tomar corpo e novos paradigmas se apresentam e os governos demonstraram-se despreparados. Contudo devemos novamente pensar as possibilidades democráticas que este cenário nos revela. Por mais que este “grupo rebelde” fique a inutilizar servidores de diversas empresas e governos, é preciso buscar uma continuação de nosso progresso democrático, popularizando cada vez mais o acesso a internet teremos cada vez mais sujeitos dispostos a querer transformar a sua realidade, uma vez que através

da rede será possível compartilhar dados sobre os problemas locais e encontrar soluções em conjunto.

Dessa maneira nosso trabalho vai de encontro com o conceito de *ciberdemocracia*, que está ligado ao conceito de uma democracia potencializada pela tecnologia. Seria a possibilidade de criação de um espaço democrático utilizando os recursos de interação comunicativa da web, assim como sua possibilidade de divulgação de dados e troca de arquivos. A internet cria uma subversão midiática da sociedade atual, possibilitando trocas de informações e comunicação como nenhuma mídia e/ou governo precedente.

Referências

LEMONS, A; LEVY, P. *O futuro da internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

GALIMBERTI, U. *Psiche e Techne, o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

http://caosmose.net/pierrelevy/agoravirtual.html#* (Acessado em 12/08/2011).

<http://wikileaks.org/> (acessado em 13/06/2011).

<http://thejuicemedia.com/> (acessado em 13/06/2011).

<http://en.wikipedia.org/wiki/Cyberwarfare> (acessado em 13/06/2011).

<http://www.mastermind-technology.com/Sources/InfoWarfare.pdf> (acessado em 13/06/2011).

<http://www.airpower.maxwell.af.mil/airchronicles/cc/borden.html> (acessado em 13/06/2011).

<http://www.ausairpower.net/OSR-0200.html> (acessado em 13/06/2011).

<http://img580.imageshack.us/img580/3783/4d00a959a6a17hive.png> (acessado em 13/06/2011).

<http://blog.spiderlabs.com/2011/01/loic-ddos-analysis-and-detection.html> (acessado em 13/06/2011).

http://en.wikipedia.org/wiki/Operation_Payback (acessado em 13/06/2011).

<http://www.guardian.co.uk/media/2010/dec/11/wikileaks-backlash-cyber-war> (acessado em 13/06/2011).

<http://eprints.eemcs.utwente.nl/19151/01/2010-12-CTIT-TR.pdf> (12/08/2011).

A TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E ÉTICAS PARA PENSAR A CIVILIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Cláudia Battestin¹

Resumo: A pretensão deste trabalho visa apresentar um delineamento sobre os avanços da técnica que presenciamos na contemporaneidade. De um lado, as grandes produções tecnológicas buscaram proporcionar o bem estar, e de outro, grandes catástrofes e impactos causados aos seres vivos. Porém, ao contrário de tanta evolução e progresso, nunca vivenciamos tanta desigualdade, exclusão social, violência e degradação ambiental. Entretanto, o que entendemos por técnica? Como e qual é a abordagem feita no meio acadêmico? Recentemente, o uso do termo técnica vem sendo muito lembrado e citado nas áreas relacionadas às ciências humanas, exatas e sociais, bem como, na sociedade como um todo. No entanto, é considerável oportuno analisar e caracterizar a dimensão do seu significado, principalmente nos aspectos filosóficos, históricos e culturais apresentados por pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento.

Palavras-Chave: Tecnologia, Filosofia, Sociedade.

Uma perspectiva histórica – cultural

A possibilidade de compreendermos a construção histórica da relação do homem com a técnica é fundamental para que possamos abarcar o porquê das interpretações feitas acerca dos impactos globais que nos deparamos atualmente. Sabemos que a existência do homem antecede a técnica, logo então, através do conhecimento, instinto humano, sabedoria e necessidade de sobrevivência da espécie, o homem construiu paisagens e objetos de instrumentalização correspondente a um saber fazer algo. Analisando desta forma, a técnica é originalmente um saber fazer

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, com apoio bolsa Capes. Email: claudiabattestin@hotmail.com.

algo que, denomina e caracteriza a presença de uma cultura humana.

São muitos os autores contemporâneos que analisam a forma com que o ser humano foi modificando a técnica no decorrer da história. Segundo o professor Vargas, a técnica sempre teve um caráter vislumbrador e simbólico.

Todas as técnicas tiveram origem mágica. Desde o arado que penetrava a mãe terra para fecundá-la e que, portanto, tinha a forma de um falo, até a medicina grega originária do deus Asclépio que curava os doentes durante o seu sono passando pela forjaria e a tempera dos aços das espadas árabes em que os cavaleiros arrebatavam as espadas das forjas, e as temperavam e brandiam-nas contra o vento combatendo espíritos. A transmissão dos conhecimentos técnicos de geração a geração foi também inicialmente feita como segredos revelados pelos deuses e, portanto, a uma corporação (VARGAS, 1994, p. 19).

Abbagnano (2000) vem ao encontro da ideia afirmando que a técnica é um conjunto de regras aptas a conduzir com eficiência uma atividade qualquer. O autor divide os a técnica em dois campos diferentes: as técnicas mágicas e religiosas e as técnicas racionais. As técnicas mágicas e religiosas são praticadas com base em determinados sistemas de crenças, não podendo modificar esses sistemas, são denominadas ritos e, por isso são não-corrigíveis. As técnicas racionais, independentes da forma relativa dos sistemas de crenças, são auto-corrigíveis, pois podem modificar esses sistemas.

O Filósofo Ortega (1963), defende a ideia que os homens apropriam-se de sua condição de humanidade na medida em que não se mantém indiferentes diante da natureza. Entretanto, por meio da técnica transcendem determinações que necessariamente atingem a todos os seres vivos, e para que qualquer grupo de humanos sobreviva, é necessário e indispensável o uso de habilidades e capacidades para a sobrevivência, e nisto está implícito o desenvolvimento da técnica.

É considerável importante elencar que durante a Idade Moderna, a técnica ganhou o seu maior desenvolvimento, passando a ser denominada técnica moderna. Com a decadência do feudalismo, ocorreram mudanças que possibilitaram o surgimento de novas técnicas e ciências que por fim, se estabeleceram a partir da crise da sociedade feudal e foram articuladas as novas necessidades e problemas que se apresentaram no processo de estruturação de uma nova sociedade.

No início do período moderno, meados dos séculos XVI e XVII, Descarte propunha-se a criar um novo método, o qual substituiria a Fé, pela razão da ciência. Essa visão da ciência e da técnica como instrumento ou meio de poder foi adotada no século XVIII pelos iluministas, que associaram tal visão à ideia de progresso ao papel libertador do conhecimento. O desejo de poder, dominação e controle estavam na centralidade do empreendimento científico, fazendo com que a partir da Idade Moderna, a teoria e a aplicação entre a ciência e a técnica andassem de mãos dadas. A modernidade também foi marcada pelos avanços da Revolução Industrial, juntamente com o capitalismo que instalou uma racionalidade vinculada no lucro e na instrumentalização da natureza e dos sujeitos.

Durante o século XIX, Karl Marx destacou o movimento da ciência e da técnica como sendo utilitaristas, porém, observou a improbidade do seu emprego no mundo moderno. Para Marx (1983) no momento em que às forças produtivas da economia capitalista se integram, ao contrário de permitirem a dominação da natureza e o aumento da liberdade humana, a ciência e a técnica tornam-se instrumentos de dominação do homem pelo homem, instalando o jogo do capital, na qual está submetida a própria burguesia.

Hoje temos análises comparativas sobre as determinadas revoluções que vivenciamos neste curto espaço de tempo, bem como a influência que cada uma causou na sociedade. Para o historiador Eric Hobsawm (2001) a primeira revolução tecnológica

é proveniente do surgimento da máquina a vapor ocorrida no final do século XVIII, sendo considerada a primeira revolução tecnológica. A segunda revolução tecnológica ocorreu no final do século XIX, decorrente da produção do ferro, como um dos principais vetores, e a eletricidade como fonte de energia. E a terceira, através da eletricidade e do petróleo. A partir do século XX, com o surgimento das bombas atômicas e Guerras Mundiais, surgem novas revoluções, novas tecnologias da informação e comunicação, do desenvolvimento da engenharia genética, e avanços da microeletrônica, internet e automação. Praticamente não sabemos ao certo em qual revolução tecnológica estamos vivendo no século XXI.

O conceito de tecnologia não se encontra de forma isolada, é um conceito construído a partir de pressupostos políticos, antropológicos, éticos, estéticos e principalmente históricos. Podemos afirmar que vivemos em um momento onde as transformações tecnológicas ocorrem de maneira muito acelerada, alterando a vida de todos os seres vivos. São poucos os pensadores que apresentam propostas para os problemas de nosso tempo.

Nos últimos tempos, o ser humano pôde vivenciar grandes acontecimentos históricos e científicos que ocorreram decorrentes do aprimoramento da técnica. O saber científico foi um divisor de águas, de um lado, grandes produções tecnológicas para proporcionar o bem estar, e de outro, grandes catástrofes e impactos causados aos seres vivos. Testemunhamos também, grandes produções tecnológicas em escalas nunca vistas até então. Porém, ao contrário de tanta evolução e progresso, nunca vivenciamos tanta desigualdade, exclusão social, violência e degradação ambiental. Uma verdadeira crise da razão. Entretanto, o que entendemos por técnica? Como e qual é a abordagem feita no meio acadêmico? Recentemente, o uso do termo técnica vem sendo muito lembrado e citado nas áreas relacionadas às ciências humanas, exatas e sociais, bem como, na sociedade como um todo. No entanto, é considerável oportuno analisar e caracterizar a

dimensão do significado da técnica, principalmente nos aspectos filosóficos, históricos e culturais. A possibilidade de compreender a técnica em sua relação com a dimensão sócio-histórico-cultural é uma possibilidade de efetivar um entendimento crítico reflexivo e ético sobre a relação do homem com a sociedade.

Podemos visualizar através dos tempos, a forma em que a técnica ganhou uma certa autonomia com a chegada da modernidade, e hoje de forma avassaladora aparece com o poder de transformar o homem. O progresso científico e a inovação tecnológica, sempre despertaram sentimentos contraditórios na humanidade, de um lado podendo apresentar enormes benefícios à humanidade, e no outro, enormes prejuízos. Alargando a perspectiva de análise, diremos que a origem dos grandes impactos, ocorreram no início dos tempos modernos e foi se aprofundando ao longo dos três séculos que seguiram, atingindo o ponto culminante no século XX, até chegar ao colapso do século XXI. Um exemplo disso é a origem da indústria eletro-eletrônica, das redes de telecomunicações, da engenharia genética, da informática, sendo consideradas produções tecnológicas onde o próprio poder do homem, torna-se objeto de seus processos. Desta forma, podemos afirmar que ocorreram e ocorrem no século XXI grandes problemas ambientais decorrentes da relação histórica do homem com a natureza através dos tempos. Precisamos pensar e analisar sobre quais os rumos que a humanidade irá trilhar para não corrermos o risco de extinguir espécies de seres vivos do Planeta Terra pela própria ação do homem.

No entanto, poderíamos questionar sobre qual seria a possibilidade de retornar o poder da técnica aos homens em uma sociedade globalizada como a que vivemos em nossa atualidade? Será quando a engenharia genética produzirá robôs inteligentes e mais competentes do que os próprios homens? Se chegamos a esse ponto, descobrimos que a saída não é e não será fácil, e a indagação certa a ser feita é: O que aconteceu com a ética, quando a tecnologia deixou de ser um instrumento a serviço dos homens e se

converteu em potência autônoma, dilacerando o homem e convertendo-o em objeto e instrumento para seus fins?

Necessitamos de mudanças tanto no agir como no pensar. De um lado sentimos uma ausência do debate ético-teórico, e de outro lado a ausência do plano moral-prático. Não restando muitas alternativas, teremos que saber conviver com várias das tecnologias condicionadas a nossa “nova” realidade, buscando argumentação e contemplação teórica reflexiva. O Brasil é um exemplo de transformações e contradições, por um lado temos desenvolvido tecnologias de ponta na fabricação de aviões, automóveis, inclusive na produção de tecnologias agrícolas. Por outro lado, somos os maiores produtores de grãos no mundo e não conseguimos combater a fome, amenizar a miséria. Hoje percebemos que a Revolução tecnológica contemporânea contribui de forma representativa para a evolução do capitalismo.

Hans Jonas demonstrou preocupação com a forma em que a tecnologia avançou na esfera do poder, pois o ser humano não fez uso da técnica para sobrevivência, mas sim para dominar a própria Natureza. Neste momento de domínio da técnica, a Educação foi vista como um instrumento hábil para o comando da humanidade, sendo capaz de direcionar destinos. Jonas contribui muito na citação abaixo esclarecendo sobre o poder da técnica e da responsabilidade do ser humano.

Hans Jonas (2006) localiza o movimento do saber humano como detonador de um mundo sem normas, restando assim, pouco espaço para garantir o exercício da cidadania responsável, dando mais espaço para as tendências tecnológicas predominarem com êxito. A intervenção tecnológica, certamente demarcou território enquanto a Ética encontrava-se com poucas fundamentações nesse tempo histórico.

Tudo isso só nos faz entender o quanto a tecnologia influenciou na educação, enquanto a ética não teve fundamentações suficientes para orientar determinadas mudanças e rumos que a sociedade escolheu. Para Hans Jonas, não precisamos analisar o

futuro distante para termos uma amostra do que viveremos. Basta analisarmos em nosso meio as tecnologias que temos ao nosso dispor. Fazemos uso dos produtos oriundos de uma tecnologia moderna sem analisar os impactos que isso ocasionará com o presente e com o futuro do nosso planeta.

Para Álvaro Vieira Pinto o uso do termo tecnologia é usado por pessoas de diversas qualificações e com vastos propósitos. “Sua importância na compreensão dos problemas da realidade atual agiganta-se, em razão justamente do largo e indiscriminado emprego, que a torna ao mesmo tempo uma noção essencial e confusa” (PINTO, 2005, p. 219).

Álvaro Vieira Pinto determina a técnica de maneira antropológica e evolutiva, através da intervenção entre o homem e a natureza por meio da produção da própria existência. Entretanto, a problematização do papel da técnica frente ao subdesenvolvimento, é sobretudo em sua funcionalidade para manter relações de dominação. O projeto intelectual de Vieira Pinto é, entretanto, ambicioso, pois pretendia desenvolver uma estrutura teórico original de base filosófica, antropológica e histórico-dialética, a fim de repensar a relação entre o homem e a técnica. A técnica não é compreendida por Vieira Pinto de forma restrita: “é a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente.” (PINTO, 2005, p. 175).

Álvaro Vieira Pinto tem uma base ontológica e epistemológica nas suas escritas, bem como, uma análise histórica dialética. O princípio que apropria a história é considerado uma dialética essencial entre o homem e a natureza, intercedida pela técnica.

A dialética define a máquina na perspectiva da gênese dela, no processo histórico da sociedade que estimula a criação do engenho porque suscita no pensamento do animal humano a concepção da possibilidade de utilizá-lo para resolver uma contradição com a natureza (PINTO, 2005a, p. 120).

É possível compreender a lógica de Vieira Pinto quando o mesmo procura mencionar esta dialética desde sua origem, partindo do conceito de técnica e da própria existência humana, responsável pela criação de uma natureza de ordem cultural e modificada tecnicamente pelos tempos. Essa continuidade da existência humana é decorrente das relações sociais e das invenções e intervenções oriundas da técnica para a sobrevivência. Desta forma, Vieira Pinto afirma que:

A categoria “existência” nada tem de idealista nem de anti- social, não significa “o modo pessoal de vida”, mas ao contrário implica tudo quanto há de pessoal na individualidade, os fundamentos materiais, objetivos, sociais das determinações particularizantes, que engendram o ser único e insubstituível a partir de condicionamentos coletivos e gerais. A existência não se reduz à consciência, conforme a tese central das filosofias existencialistas, mas adquire a apresentação da realidade a partir do processo biológico que produz essa representação da realidade a partir do processo biológico que produz essa representação em função das condições sociais objetivas (PINTO,2005a,240).

A ação técnica assume neste momento um caráter central, pois ela é a mediadora entre a capacidade de pensar e entre o mundo concreto, estabelecendo particularidades reveladoras da natureza objetivando a relação do homem com o mundo. Desta maneira, “a técnica hominiza e humaniza, o Homo sapiens é um Homo technicus” (PINTO, 2005a, p. 201). O ser humano tecniciza a natureza na medida em que transforma a sua própria inteligência e o conhecimento do mundo. Desta forma, entendemos que não é somente a natureza que é recriada através de um mundo construído. O que sofre modificações de grande junção é a própria subjetividade, que muda a forma de foco, através da técnica ou raciocínio.

Vieira Pinto observou que algo estava ocorrendo no cenário brasileiro, buscando subsídios para o debate da técnica, analisando a dimensão da ideológica da tecnologia em relação ao subdesenvolvimento. Por um lado, temos o conceito de ideologia

como parte da historicidade das ideias, sendo que, “toda a tecnologia, contendo necessariamente o sentido, já indicado de logos da técnica, transporta inevitavelmente um conteúdo ideológico” (PINTO, 2005a, p. 320). A predominância desta definição, poderia derivar do tratamento temático da técnica como forma de dominação, entretanto, a forma argumentativa que Vieira Pinto trabalha, define sua epistemologia da filosofia da técnica.

Uma passagem de destaque que ocorre na obra de Vieira Pinto é a forma com que o discurso ocorre em torno da tecnologia, vista no aspecto de colonização do futuro. A idéia de futuro seria elaborada pelos dominantes, uma vez que “o truque consiste aqui em projetar no futuro o conceito atual de tecnologia por eles admitido” (PINTO, 2005b, p. 684). Seria por meio desta visão futurista que se tornaria possível tornar a perpetuação da superioridade do centro das cidades sobre o futuro da periferia, onde o povoamento é decorrente de uma desigualdade social e da luta de classes. Porém, “não basta substituir as tecnologias atrasadas, é preciso transformar as relações fundamentais da sociedade” (PINTO, 2005, p. 297).

Vieira Pinto questiona sobre o papel da ciência e tecnologia que permanecem em constantes mudanças, mas não aborda os possíveis riscos e impactos que a democratização da técnica poderia causar se não fosse abordada e analisada com o rigor ético e reflexivo.

A visão utilitarista da tecnologia está presente em muitos segmentos da sociedade, por exemplo, nos órgãos governamentais, nos institutos de pesquisas tanto públicos como privados e principalmente nos financiamentos para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. No Brasil, temos o exemplo do Livro Verde organizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, elaborado pelo Governo Federal no ano de 2000. O livro Verde, *Sociedade da Informação do Brasil* (2000) aponta para o fato de que os países em desenvolvimento vêm investindo na produção de conhecimento e inovação tecnológica pela percepção de que este é

o elemento central da nova estrutura econômica que está surgindo, sendo o fator “inovação” considerado o principal veículo da transformação de conhecimento em valor. “Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial” (TAKAHASHI, 2000, p. 06). Percebe-se claramente o quanto a iniciativa e o propósito da pesquisa tecnológica priorizam o competir e o fazer parte de alguma estrutura econômica ou social do mercado brasileiro. Na citação que segue, percebemos a forma em que a educação é abordada na intencionalidade de “colaboradora”.

A educação é o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e tem condições essenciais para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia. A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo inovar (TAKAHASHI, 2000, p. 32)

Esta breve abordagem da visão tecnológica brasileira representa o quanto as instituições de ensino e de pesquisa podem arquitetar a tecnologia sob o prisma instrumental, um tanto utilitaristas, tornando-a um elemento fundamental na produção de bens para o mercado. Sendo assim, o conhecimento científico é considerado, neste caso, meramente decisivo para o desenvolvimento tecnológico, não priorizando a ética e a reflexão sobre o desenvolvimento e resultados almejados. João Augusto Bastos analisa a dimensão da educação com a tecnologia. Sua preocupação não é somente conceituar tecnologia, mas abordar questões relacionadas aos aspectos humanos, sociais, históricos, econômicos e culturais. Para Bastos (1998) estes são elementos fundamentais e esclarecedores da maneira como os homens criam tecnologia e com ela se relacionam. Bastos entende que a tecnologia é, “a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir, dentre outras, que a tornam um vetor

fundamental de expressão da cultura das sociedades” (BASTOS, 1998, p. 32)

Subentendemos que nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a tecnologia tem-se tornado um assunto essencial e fundamental para os cientistas e pesquisadores. É possível observar também, que ocorreram mudanças drásticas decorrentes do avanço da tecnologia na sociedade contemporânea. A Educação neste momento é fundamental, pois promove a integração entre técnica e humanismo, visando à valorização da formação integral do ser humano.

Uma das maiores dificuldades encontradas nos diversos âmbitos da sociedade atual, são os conflitos provocados pela influência que as tecnologias tem causado na vida dos seres humanos nas sociedades como um todo. Isto ocorre devido a não problematização e reflexão sobre o uso de determinadas tecnológicas, isto é, sem análise crítica e reflexiva a mesma poderá servir apenas para atender os objetivos de uma minoria da sociedade, predominando assim, a utilização da tecnologia como instrumento de controle e dominação da classe hegemônica. É possível a interligação do saber técnico científico com um saber ético responsável, juntamente com uma reflexão filosófica que vai da radicalidade do problema até os impactos finais da ação do homem com o meio.

Podemos observar que raras são as vezes que no meio educacional tem investigado e analisado o processo de formação e construção da racionalidade tecnológica, bem como, discutido sobre a dimensão da responsabilidade humana perante tantas mudanças que ocorreram e ocorrem com o passar do tempo. O debate e a pesquisa acadêmica são meios pertinentes para análise e investigação. No entanto, é essencial questionar sobre uma Educação que não acredite no poder tecnológico como um Fim em si mesmo, que não eleve o *homo faber* com superioridade. Nesse intuito poderíamos apostar em uma Educação engajada com valores

éticos e responsáveis, possibilitando um debate reflexivo e coerente sobre as dimensões da tecnologia.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 4ª ed. – São Paulo;Martins Fontes, 2000. (939 a 942)

BASTOS, João Augusto de Souza L A. Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas In: *Revista de Tecnologia e Interação*. Curitiba: CEFET- PR, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. (1961). *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JONAS, Hans. *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

MARX, Karl. *O capital – Crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ORTEGA Y Gasset. *Meditação sobre a técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero americano,1963.

PINTO, Álvaro Vieira. *O Conceito de Tecnologia* (vol. 1). Rio de Janeiro: Contraponto, 531p. (2005a).

PINTO, Álvaro Vieira. *O Conceito de Tecnologia* (vol. 2) Rio de Janeiro: Contraponto, 794p. (2005b).

TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil: livro verde*. Brasília: MCT, 2000.

VARGAS, Milton. *Para uma filosofia da tecnologia*. São Paulo: Alfa – Omega, 1994

DEUS DIGITAL, RELIGIOSIDADE ONLINE, FIEL CONECTADO: A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA EM TEMPOS DE INTERNET

Moisés Sbardelotto¹

Existe hoje, por meio das tecnologias digitais e da Internet, a configuração de um novo tipo de interação comunicacional fiel-Igreja-Deus. Com o surgimento de uma nova ambiência social, impulsionada pelas tecnologias digitais e online, estabelece-se uma interação entre o fiel, por meio da Internet, com elementos do sagrado² disponíveis na Internet, o que possibilita uma experiência espiritual-religiosa³ por meio da rede.

As lógicas que fundamentam as práticas religiosas do fiel na Internet encontram-se marcadas por um processo de *midiatização*, ou seja, as mídias não são mais apenas extensões dos seres humanos, mas sim o ambiente no qual tudo se move, ou um novo

¹ Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), RS. Atualmente, é coordenador do Escritório da Fundação Ética Mundial no Brasil (Stiftung Weltethos), com sede no Instituto Humanitas Unisinos (IHU). Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: msbardelotto@yahoo.com.br.

² Por sagrado, entendemos aquilo que costuma se chamar por Deus, a “dimensão de imanência e transcendência” (BOFF, 2002), o “Totalmente Outro” (BOFF, 2002), o “*superior summo meo*” (superior a tudo, sempre maior) (BOFF, 2002), o “numinoso” (do latim *numen* = divindade) (MARTELLI, 1995), enfim, o “Mistério” (BOFF, 2002).

³ Entendemos por experiência religiosa “uma relação interior com a realidade transcendente” (MARTELLI, 1995, p. 135). Ampliando o conceito, Boff (2002, p. 39) afirma que experiência é a “ciência ou o conhecimento que o ser humano adquire quando sai de si mesmo (ex) e procura compreender um objeto por todos os lados (peri)”, “objeto” que, na experiência religiosa, é o sagrado, Deus ou a própria religião. Aqui abordamos esse conceito em termos amplos.

“bios virtual”, um “princípio, um modelo e uma atividade de operação de inteligibilidade social” (GOMES, 2010, p. 21). Esse “novo modo de ser no mundo”, essa “nova ambiência” (GOMES, 2010, p. 20) para a construção de sentido social e pessoal, por meio das mídias, foi antevisto, de certa forma, por McLuhan (1964, p. 10) ao afirmar que “toda tecnologia gradualmente cria um ambiente humano totalmente novo”, ambientes que “não são envoltórios passivos, mas processos ativos”.

Todo esse fenômeno é ilustrado, na prática, pela existência, no ambiente católico, de inúmeros sites que oferecem possibilidades para a prática religiosa e para a manifestação de novas modalidades de discurso religioso, fora do âmbito tradicional do templo. Ou seja, as pessoas passam a encontrar uma oferta da fé não apenas nas igrejas de pedra, nos padres de carne e osso e nos rituais palpáveis, mas também na religiosidade existente e disponível nos bits⁴ e pixels⁵ da Internet. O fiel, onde quer que esteja, quando quer que seja – diante de um aparelho eletrônico conectado à Internet – desenvolve um novo vínculo com a Igreja e o transcendental, e um novo ambiente de culto. Essa experiência da fé pode ser vivenciada por meio dos serviços religiosos oferecidos pelo sistema católico online⁶, que se configuram como aquilo que

⁴ Segundo a Wikipedia (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bit>>), um bit (*Binary digiT*) é a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida e pode assumir somente 2 valores: 0 ou 1, verdadeiro ou falso.

⁵ Segundo a Wikipedia (<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pixel>>), pixel (*Picture e Element*) é o menor elemento de imagem em um dispositivo de exibição (como por exemplo um monitor), ao qual é possível atribuir-se uma cor: é o menor ponto que forma uma imagem digital.

⁶ Entendemos por sistema “um complexo de elementos em interação” (BERTALANFFY, 1977, p. 84). Ao usar esse conceito, referimo-nos ao sistema comunicacional dos sites católicos institucionais, ou seja, ao conjunto de elementos comunicacionais e religiosos que interagem no interior das páginas eletrônicas de instituições oficiais, diretamente ligadas à Igreja, elementos esses que, como afirma o autor, diferem em número, em espécie e em relações.

aqui chamamos de rituais online, em que o fiel *experiencia a sua fé e interage, por meio do sistema, com Deus*.

Neste artigo, analisaremos especificamente um desses rituais online, a saber, as chamadas “Velas Virtuais”⁷ da “Capela Virtual” do site A12⁸. Primeiramente, repassaremos alguns conceitos-chave para a compreensão desse fenômeno, especificamente por meio da ideia de interação. Refletiremos, depois, sobre as novas configurações da religião em termos de interface, discurso e ritual, e em que isso altera a experiência da fé por parte do fiel. Por último, apresentaremos algumas pistas de conclusão sobre aspectos da religião que nasce a partir do ambiente digital online⁹.

Religião em Miatização: Novas Modalidades de Experiência

Em um processo de miatização do fenômeno religioso, começam a surgir novas modalidades de experiência da fé, a partir do deslocamento das práticas religiosas para a ambiência

⁷ Disponível em <<http://www.a12.com/santuاريو/capela>>. Apenas a título de ilustração da grande utilização do serviço por parte dos fiéis, no dia 9 de agosto de 2011, estavam acesas no sistema mais de 52 mil velas. Somente nesse dia, foram acesas mais de 3.200 velas pelos fiéis online.

⁸ O site A12 é a página oficial do Santuário Nacional de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, também conhecido como Basílica de Nossa Senhora Aparecida, localizado na cidade de Aparecida, em São Paulo. O site A12 reúne informações da Rede Aparecida, composta pelo Santuário Nacional, pela Rádio e TV Aparecida e pela Editora Santuário, administrados pela Congregação do Santíssimo Redentor (Redentoristas) e pela Arquidiocese de Aparecida. Segundo dados oficiais disponíveis no site, o portal A12 possui mais de mais de 3 milhões de pageviews por mês e recebe 21.530 visitantes únicos por dia.

⁹ Sendo este artigo um recorte extremamente reduzido de nossa pesquisa realizada ao longo do mestrado, remetemos os leitores interessados nas análises e nas reflexões sobre os demais sites e serviços religiosos online católicos analisados aos nossos textos originais, disponíveis em Sbardelotto (2011).

comunicacional da Internet. Essa “diáspora” ocorre porque a Internet se torna o ambiente para o qual grande parte (senão todas) das práticas religiosas católicas vão, aos poucos, se deslocando. “As pessoas estão fazendo de forma online grande parte daquilo que fazem offline, mas o fazem de forma diferente” (DAWSON & COWAN, 2004, p. 1, tradução nossa). Se o indivíduo busca essas novas modalidades, é em resposta a uma busca anterior por algo diferente, ou porque o que ele descobriu na Internet *difere em algo* da sua experiência offline que o atrai – e é a partir daí que se desencadeia a interação.

Entendemos, portanto, por interação uma *ação-entre*, uma *reação*, uma *transação*, uma *retroação*. “Interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam” (MORIN, 1997, p. 53). Em nossa perspectiva de análise, são as ações e transações entre fiel-sistema para a construção de sentido religioso. Por meio dessas ações e transações, fiel e sistema se “agitam” mutuamente, em fluxos contrários, e assim se inter-relacionam: em suma, se comunicam. Mas é bom lembrar que as interações sistêmicas são indetermináveis, complexas, livres, dinâmicas, e, por isso, não estão dadas de antemão, mas vão se construindo a partir de sua própria ocorrência.

Como a interação fiel-sistema não está dada nem ocorre automaticamente, mas depende de complexos dispositivos, analisamos aqui, no caso específico do ritual “Vela Virtual” do site A12, três categorias que favorecem esse vínculo e experiência religiosa: a *interface* (as materialidades gráficas do site), o *discurso* (coisa falada e escrita) e o *ritual* (operações, atos e práticas do fiel), âmbitos que, a partir da Internet, vão conhecendo novas possibilidades e limites. Isto é, na economia desse site católico, essas três categorias possibilitam a interação fiel-sistema, mas não a esgotam: são as restrições impostas pelo sistema e os usos e apropriações do fiel dessas três categorias, em modalidades

complexas, que permitem que a sua experiência religiosa ocorra nas páginas da Internet.

Na interação fiel-sistema, o sagrado que é acessado pelo fiel passa por diversos níveis de *codificação* por parte do sistema. Ou seja, a interação é possibilitada porque o fiel decodifica o sagrado a partir de sua configuração computacional ofertada pelo sistema. Por meio de instrumentos e aparatos físicos (tela, teclado, mouse) e simbólicos presentes na linguagem computacional e online (navegadores, menus, ambientes), o fiel “manipula” o sagrado ofertado e organizado pelo sistema e navega pelos seus meandros. Interface, portanto, é o *código simbólico* que possibilita a interação fiel-sistema e também a *superfície de contato simbólico* entre fiel-sistema. Em um sentido mais restrito, referimo-nos aqui à *interface gráfica* das páginas do site A12, os elementos não textuais presentes no sistema e que orientam a leitura, a construção de sentido e a experiência religiosa do fiel: o layout e a organização interna das informações nele disponíveis. É por meio da interface que o fiel interage com o sistema: este informa ao usuário seus limites e possibilidades, e aquele comunica ao sistema suas intenções: assim, o sistema não apenas indica ao fiel uma forma de ler o sagrado, mas também uma forma de *lidar com* o sagrado.

A Igreja também se faz presente na Internet como um complexo dispositivo para a sua evangelização, para a construção de sentido religioso em contato com o fiel. Esse contato passa pelo *discurso*, pela *narração da fé*, pela *Palavra* e pelo *Verbo*: sem a mediação da linguagem textual – desde o comando computacional mais básico até a formulação teológica mais elevada –, o intercâmbio entre fiel e sistema ficaria impossibilitado. É por meio do discurso, também, que se gera o sentido religioso nos sites católicos. Por isso, chamamos aqui de *discurso* uma “realidade material de coisa pronunciada ou escrita”, nas palavras de Foucault (2008, p. 8), o fluxo constante de construção de sentido religioso por meio da linguagem nas páginas do site A12. Por isso, o discurso aqui analisado faz referência às trocas comunicativas e às

conversas simbólicas (cf. BETTETINI apud SCOLARI, 2004) que se estabelecem na Internet.

Por outro lado, o que percebemos na experiência religiosa das “Velas Virtuais” é um deslocamento do ritual até então celebrado no templo físico, com velas de cera, para o ambiente online, o que favorece o surgimento de novas ritualidades digitais. Manifesta-se assim não apenas uma liturgia assistida pela mídia, mas também uma liturgia centrada na mídia (cf. GRIMES, 2001), já que a mídia também oferece modelos para a vivência, para o espaço e para o imaginário litúrgicos, o que indica que a influência da mídia sobre a liturgia é muito maior do que o contrário. Interessamo-nos, aqui, por “fenômenos especiais” que ocorrem a partir desse repertório religioso católico na Internet. Por isso, compreendemos os rituais online como *atos e práticas de fé* desenvolvidas pelo fiel por meio de *ações e operações de construção de sentido* em interação com o sistema comunicacional religioso da Internet para a busca de uma experiência religiosa. Como afirma Peirano (2001, p. 14), “o ritual esclarece mecanismos fundamentais do repertório social”. Essas operações, portanto, não são apenas formas de lidar com o sagrado digital disponível na Internet, mas, em nível mais geral, verdadeiras *formas de pensamento e de existência* na era das mídias digitais.

Assim, cabe-nos agora aprofundar a compreensão dos deslocamentos e alterações que ocorrem na interação fiel-sistema-sagrado – interacional, discursiva e ritualmente. Examinaremos, portanto, empiricamente, como se desenvolvem essas novas modalidades religiosas e o funcionamento da religião digital online.

Interface Interacional: Novas Materialidades do Sagrado

Antes mesmo de qualquer interação online possível entre fiel-sistema, existem alguns elementos técnicos e simbólicos que moldam esse vínculo e também ajudam a construir o sentido religioso dessa experiência de fé. Aqui, portanto, ocorre uma *interposição da técnica*, claramente manifestada, na interação entre

fiel e sites católicos, pela presença de elementos tecnológicos e simbólicos que estão a serviço das interações propriamente ditas, que ocorrem no interior do sistema católico online do site A12. Analisaremos aqui quatro níveis de interface interacional: 1) a tela; 2) periféricos como teclado e mouse; 3) a estrutura organizacional dos conteúdos; e 4) a composição gráfica das páginas em que se encontram disponíveis os serviços e rituais católicos.

Em um primeiro nível de interface interacional, o fiel se conecta ao sistema por meio de uma tela. Conectada à rede, essa tela torna-se uma janela de acesso a lugares distantes: é por meio dela que o sistema *fala e mostra* ao fiel, e, por meio dela, o fiel *imerge* nesse “amplo mar” de navegação. Instaura-se uma nova forma de *presença*: uma “telepresença”, cuja essência dessa é a não presença, a “antipresença” (cf. MANOVICH, 2000): não é necessário que o fiel esteja lá fisicamente para estar lá digitalmente.

A tela também exige a total atenção do usuário ao que se encontra dentro de sua moldura, ignorando o espaço físico “do lado de fora”: nesse sentido, ela filtra e torna inexistente tudo o que não se encontra dentro do seu marco. Diante de uma tela, o fiel concede ao sistema a “permissão” de dirigir o seu olhar pelos meandros do sagrado. O fiel conectado ao sistema olha para aquilo que este lhe permite ver, hierarquizado de acordo com os enquadramentos oferecidos pelo sistema e pelos menus disponíveis.



Figura 1 – Página inicial da “Capela Virtual”

Mas a tela também se torna uma janela de acesso ao sagrado, como no caso da “Capela Virtual” do site A12 (ver Figura 1).

Logo que se acessa a página da Capela, uma imagem de Nossa Senhora Aparecida surge automaticamente, em um movimento de em zoom crescente, do fundo do quadro da “Capela Virtual”, até preencher o centro dessa moldura, que tem por fundo uma foto do interior da basílica em São Paulo. Uma aura de brilho acompanha a imagem animada, enquanto cinco mãos surgem da parte inferior da imagem (como se saíssem do meio dos fiéis), direcionadas à imagem. Ao pairar sobre as mãos, a imagem derrama pontos de luz sobre elas, remetendo às bênçãos e graças que “descem” da santa. A *sensação de sagrado* criada pelo site diz ao fiel que a “Capela Virtual” é um ambiente em que Nossa Senhora Aparecida se faz presente e se coloca acima do internauta para “derramar” suas bênçãos.

Em um segundo nível de interface interacional, isto é, com a ajuda dos demais periféricos como teclado e mouse, o computador se torna, assim, “um ser inteligente capaz de se engajar conosco em diálogo” (MANOVICH, 2000, p. 94, tradução nossa): é por meio deles que o fiel *se comunica* com o sistema e *manifesta a sua presença* em seu interior. No caso das “Velas Virtuais”, o teclado e o mouse permitem que o usuário possa indicar ao sistema o que deseja fazer. Assim, por meio de um clique, o cursor possibilita que o fiel *manuseie* o sagrado digitalizado. Esses aparatos de interface instauram, assim, uma dinâmica interacional, ou seja, um *regime de visão e de ação* para o fiel-usuário: por meio dessas interfaces, o fiel não interage com o sistema *de qualquer forma ou como quiser*, mas sim por meio de um determinado tipo de vínculo, regulado e determinado – embora com possíveis fugas e escapes.

Durante a experiência religiosa online do fiel, a técnica *transparece* para o usuário. Diante da tela, ambiente digital e físico parecem coincidir, visto que o fiel *se sente presente no santuário*

diante de Nossa Senhora, e a técnica *transparece* para o usuário: a tela “desaparece” para o fiel, ele só vê o (e só se vê no) ambiente online. Ao se concentrar no ritual de acender a vela, o movimento da mão do fiel sobre o teclado e o mouse se automatiza, e a técnica (neste caso, a interface) novamente “desaparece”. Quanto mais eficaz é essa sensação, mais transparente é a técnica, e mais eficiente é a interface comunicacional nessa interação. Por meio da radicalização do *sensorium* digital, tela e periféricos tornam-se, assim, uma extensão do corpo (do tato, da visão etc.) no ambiente digital (cf. MCLUHAN, 1964).

Em um terceiro nível de interface interacional, analisaremos a organização e a estrutura dos conteúdos do sagrado ofertados ao fiel-usuário. A gramática da interface computacional, em geral, sempre foi composta por “menus”, ou seja, catálogos com diversas opções que orientam o usuário. Como quaisquer outros sites da Internet, a página da “Capela Virtual” do site A12 também é marcada por essa estrutura organizacional de menu-catálogo, que permite a seleção e o acesso a itens específicos dentro de um grande banco de dados: por meio dessa estrutura, o sistema indica ao fiel um *mapa de navegação*, e o fiel, *interpretando-o de acordo com seus desejos e interesses*, navega em seu interior. Ou seja, o fiel recebe do sistema uma certa influência sobre o acesso à informação e um certo grau de controle sobre os resultados a serem obtidos (cf. SANTAELLA, 2003). Em suma, o que o fiel faz é selecionar determinadas coisas em um número pré-definido de menus.

Além de ser uma forma de organizar o conteúdo interno, a composição temática dos menus escolhida pelo sistema é também uma forma de hierarquizar seus conteúdos de acordo com uma certa estrutura, colocando mais à esquerda ou mais acima os conteúdos considerados mais importantes pelo sistema, na tentativa de direcionar a seleção que será feita pelo internauta. Assim, a oferta de sagrado também se torna uma opção dentre inúmeras outras, ficando subordinada ou subordinando determinadas opções. No site A12, a “Vela Virtual” *vem depois* dos rituais de

“Consagração” e de devoção à imagem da santa (“Nicho da Imagem”), mas tem precedência sobre o “Terço Virtual”, a “Via Sacra” etc. O fiel, portanto, se encontra diante de uma *lógica da seleção*, que leva a uma nova forma de controle por parte do sistema. Como indica Manovich (2000, p. 224, tradução nossa), “a era do computador trouxe consigo um novo algoritmo cultural: realidade → mídia → dados → banco de dados”. Para o autor, a noção de banco de dados como coleção estruturada de dados é fundamental para compreender o fenômeno da digitalização. Dessa forma, o que os computadores permitem (e a rede complexifica ainda mais esse processo) é uma *determinada forma de organizar* os conteúdos, promovendo que os dados sejam buscados e encontrados rapidamente.

No quarto nível de interface interacional, examinaremos a composição gráfica das páginas referentes ao ritual da “Vela Virtual” do site A12. Para acender a sua vela, o fiel é convidado pelo sistema a preencher um formulário com dados pessoais, além de selecionar as opções de permitir que a oração se torne pública e a de enviar a vela a um amigo. Clicando em “Acender”, a imagem da vela, que antes aparecia apagada, é acesa por meio de uma animação de um palito de fósforo que se aproxima do pavio e a acende (ver Figura 2).



Figura 2 – Ritual “Vela Virtual”

O que primeiramente chama a atenção nessa página – e a tudo o que faz parte do mundo digital online – é a sua fluidez:

qualquer elemento gráfico pode ser modificado, substituído ou simplesmente deletado do sistema com um simples comando computacional. Além disso, por meio da composição gráfica da interface interacional, o fiel se relaciona com elementos de sagrado (como as velas) codificados e digitalizados, ressignificados para o ambiente online: se relaciona, em suma, com números (cf. LÉVY, 1999). Assim, a partir de Morin (1997), podemos afirmar que o sagrado em bits pode ser considerado como um subtratamento, um subproduto do sagrado dos ambientes offline, visto que sua totalidade (em termos de *sensorium*) é deixada de lado. Justamente por isso, a tentativa do sistema é a de radicalizar ao máximo a sensação de sagrado, fazendo uso de todas as possibilidades do *sensorium* digital (animações, música, cliques). Como se pôde ver na imagem acima, elementos de sagrado off e online são sintetizados pelo sistema em formas que parecem ser mais “amigáveis” ao fiel, para que a navegação responda às escolhas deste (cf. SANTAELLA, 2003).

O que vimos até aqui foi apenas uma das modalidades pelas quais a interação entre fiel-sistema é possível, a saber, a interface interacional. Além disso, a manifestação midiaticizada do sagrado e sua experiência online também é possibilitada pelo discurso e pela narrativa digitais do fenômeno religioso construídos por meio da Internet, como veremos a seguir.

Interação Discursiva: Novas Narrativas sobre o Sagrado

No site A12, o fiel coloca-se em meio a uma encruzilhada de “discursos” que lhe falam: principalmente o da própria Internet em si e de seus protocolos, e depois o das estruturas eclesiais que gerenciam o site. Assim, a Igreja fala ao fiel, que também fala à Igreja ou, por meio dela, a Deus e aos demais fiéis. Por outro lado, a Internet também “fala” a ambos, quando determina seus limites e possibilidades de produção discursiva. Analisaremos aqui, portanto, os fluxos de interação discursiva entre sistema e fiel.

Na interação discursiva entre sistema e fiel, há construção de sentido em ambas as faces dessa interface. Ambos *interagem*, ambos *agem-entre discursivamente*. O discurso textual, assim, é a cristalização e a sedimentação de uma interação que ocorreu entre ambos: nele encontramos as marcas que nos indicam como se deram as trocas comunicativas.

Há, no site A12, a presença de uma rede visível de interações, realizadas e estimuladas no interior do sistema a partir de três atores: o *fiel* (propriamente o internauta orante, intercessor etc.); um “*outro*” (por quem o fiel intercede, tornando-se também mediador, ou a quem o fiel se dirige para que interceda por ele – como outro fiel internauta); e um *Outro*, o destinatário último (Deus, Nossa Senhora ou os santos) (ver Figura 3).

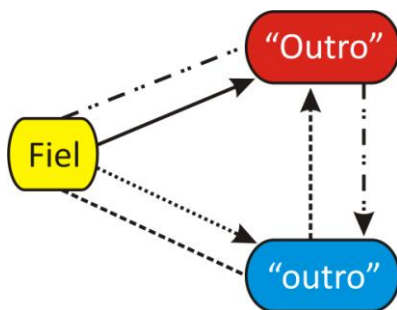


Figura 3 – Diagrama das interações discursivas em rituais online

O diagrama acima busca mapear esses fluxos de forma gráfica: a interação discursiva “fiel-Outro”, dirigindo-se a Deus representada pela linha contínua; a interação discursiva “fiel-outro”, isto é, com os demais internautas, representada pela linha pontilhada; a interação discursiva “fiel-outro-Outro”, ou seja, quando o fiel solicita a intercessão de outro internauta ou de um mediador do sistema para chegar a Deus, representada pela linha tracejada; e a interação discursiva “fiel-Outro-outro”, em que o fiel intercede e se torna mediador, via sistema, diante de Deus por outra pessoa, representada pela linha tracejada e pontilhada. Não analisaremos aqui todas essas modalidades, por razões de espaço,

mas destacaremos alguns casos mais relevantes do ponto de vista da economia deste texto.

No caso abaixo, o fiel “Joel Alexandre Gonçalves”, por meio de uma interação discursiva, apela a “Nossa Senhora de Aparecida” pela sua intenção especial (ver Figura 4). Sua vela encontra, assim, seu destinatário último por meio do sistema.

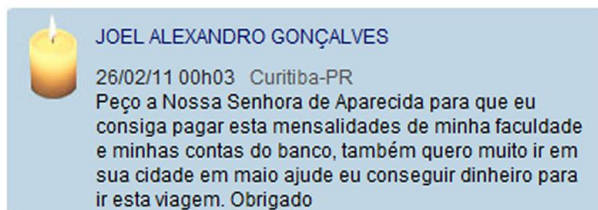


Figura 4 – Exemplo de interação discursiva

O caráter do pedido é financeiro (“pagar esta mensalidade” [sic] e “minhas contas do banco”). Assim, o fiel solicita (“peço”) e explica o motivo do pedido (“para que”). Em seguida, faz um novo pedido financeiro (“ajude eu conseguir dinheiro”), desta vez mais enfático em suas razões (“quero muito”). Além de fonte de graças, manifesta-se, por meio de pedidos como esse, um sagrado “tapa-buracos”, que resolve problemas e soluciona questões de saúde, finanças etc.

Por meio desse fluxo interacional possibilitado pelo sistema, o fiel é chamado pelo sistema a *coconstruir* o religioso em seu interior, discursivamente. A Internet transforma-se no intermediador entre o fiel e o sagrado: não mais o templo, não mais o sacerdote, mas sim o sistema comunicacional católico da rede. Confere-se ao sistema uma outra dimensão, totalmente espiritualizada e religiosa, de *conexão* entre “este mundo” e o mundo sagrado. Porém, para o fiel, não existe nenhuma intermediação entre ele, o outro fiel e o sagrado: a técnica transparece. Se muito, há como que um “véu” que o separa de Deus, mas um véu muito tênue – quase invisível – que passa despercebido ao olhar do fiel (mas que contém todos os códigos,

processualidades e protocolos próprios da Internet). Esse ambiente online é sacralizado e convertido em um templo ubíquo e atemporal – poderíamos dizer até *hipertemporal*, já que alguns rituais *ganham vida* a partir do clicar do mouse do internauta e ocorrem *quando e se* o internauta quiser.

Em outros casos, podemos perceber também a ocorrência de alguns escapes doutrinários por parte dos fiéis nos sites de nosso corpus de pesquisa, ou seja, construções discursivas que se afastam do ensino católico tradicional, promovendo, assim, desvios ao sentido religioso ofertado pelo sistema. Vemos isso no caso abaixo (ver Figuras 6).

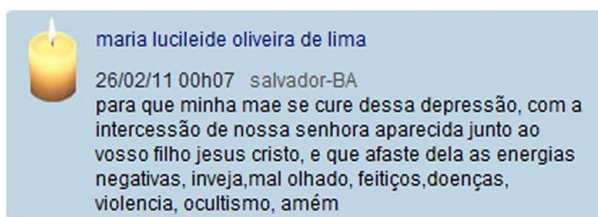


Figura 5 – Escape doutrinário

A fiel pede a Nossa Senhora Aparecida e Jesus Cristo que lhe conceda proteção e libertação contra “energias negativas”, “inveja”, “mal olhado”, “feitiços”, “ocultismo”. Ao pedir proteção, a fiel manifesta sua crença em elementos religiosos que não fazem parte do universo católico. Embora na Igreja Católica creia-se na existência do mal, do inferno e do demônio, não se ensina a existência de “feitiços” ou “ocultismo”, nem que eles possam provocar dano, como as “energias negativas” ou “mal olhado”. Mesclam-se, portanto, por meio do sistema e da construção de sentido do fiel, elementos simbólicos de universos religiosos diferentes. Percebe-se a manifestação de um “catolicismo plural”¹⁰,

¹⁰ Esse conceito e algumas das ideias trabalhadas aqui referem-se à obra de Faustino Teixeira e Renata Menezes, “Catolicismo Plural: Dinâmicas contemporâneas” (Ed. Vozes, 2009).

isto é, uma religiosidade complexa e plástica do campo católico no Brasil. Revela-se aí uma combinação de devoções e crenças diversas, somada à experimentação de alternativas religiosas. Uma religiosidade, enfim, marcada pela pouca fidelidade institucional e doutrinal e pela fluidez dos símbolos, em um trânsito religioso.

Portanto, nesses casos, o fiel aceita o discurso e o contrato interacional ofertados pelo sistema e assim também “oferta” ao sistema a sua *recriação e recombinação do sagrado*. É interessante perceber que essa transposição da oração pessoal para um discurso construído no interior do sistema comunicacional católico online não é apenas uma mudança de forma, mas também de *construção de sentido e de experiência religiosa*. Analisando o que acontece com a sacralidade de um texto, por exemplo a da Bíblia, com a mudança de seu suporte, podemos nos questionar o “que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação”, já que “o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação” (CHARTIER, 1999, p. 88).

Quando o texto se torna código, dígito, são possíveis dois processos, remodelados em suas estruturas, chamados por Kerckhove (2009) de *descontextualização e recombinação*. Em suma, o texto se liberta do contexto. Na Internet, os conteúdos são ofertados de uma certa forma hierárquica por parte do sistema, mas, no momento da apropriação do fiel, são todos códigos independentes que, interconectados por ele, formam um sentido. Essa descontextualização, por sua vez, é o que permite a recombinação. Assim, o indivíduo pode “analisar (fragmentar) a matéria e a linguagem, dividir (descontextualizar) segmentos úteis, e depois combin[á]-los (recombinação) com outros segmentos” (KERCKHOVE, 2009, p. 219), reconstruindo o sagrado por meio de sua interação com o sistema.

O que podemos perceber é que os discursos entre fiel-sistema incluem e manifestam um projeto de interação, duas

estratégias discursivas – do sistema e do fiel – que, operadas simbolicamente por meio do sistema, possibilitam a interação. Essa “multiplicação de vozes” aqui exposta (fiel, “outro”, “Outro”) revela também que a ambiência digital expõe o internauta a um crescente pluralismo de possibilidades, além de novas formas de estruturar e de pensar a fé e a religião. É bom lembrar que todo esse discurso sobre o sagrado, tanto por parte do fiel quanto do sistema, é construído de forma bastante maleável e, como vimos, participativo: para um internauta que visita esses sites, o sentido religioso ofertado pelo sistema não é construído apenas pelo sistema, mas também pela colaboração, a muitas mãos, de outros fiéis-internautas. Nesse sentido, a Internet apela a uma fé individualizada, mas que não elimina a figura da comunidade, embora, embebida pelas processualidades e lógicas da Internet, a nova comunidade convocada pelo fiel é extremamente fluida, maleável, passageira e desconectada de sua vida cotidiana.

Além de interagir com o sistema por meio de sua interface e do discurso sobre o sagrado, o fiel também *opera e age* sobre esse sagrado, *fazendo coisas* que o levam a Deus, no ambiente online, o que analisaremos agora.

Interação Ritual: Novas Ritualidades ao Sagrado

Os rituais online ocorrem a partir de um fenômeno comunicacional mais amplo, em que a Internet é apropriada pela Igreja e pelo fiel como “locus” (ambiência) para a experiência religiosa ritualizada. Podemos destacar, assim, a partir de nossas observações, a priori, duas formas de interação ritual online: as interações rituais de fechamento e as interações rituais de abertura. Essa conceituação é inspirada em Bertalanffy (1977), para quem existiriam sistemas fechados e abertos. Detalhemos alguns pontos, para esclarecer.

Nas interações rituais de fechamento, o fiel, conectado ao sistema, *receberá* dele os elementos necessários para vivenciar sua experiência religiosa. Ou seja, o fiel cumpre um contrato previsto

pela oferta apenas fazendo uma operação de “ativação” de determinado ritual – o restante fica por conta do próprio sistema. O fiel interage com o sistema católico online que tende ao fechamento, ou seja: o sistema não é *irritado* pelo fiel, não é *afetado*, nem *transaciona* (só oferta) conteúdo religioso com ele. Exemplos dessa modalidade ocorrem nos são rituais totalmente online e nos rituais que são a extensão de rituais que ocorreram previamente no ambiente offline. Essas interações rituais, portanto, funcionam por meio de um processo de fechamento por parte do sistema que o leva a estar “isolado do seu ambiente”, como um sistema fechado, no qual “o estado final é inequivocamente determinado pelas condições iniciais” (BERTALANFFY, 1977, p. 64).

Mas as “Velas Virtuais” se encontraram na segunda modalidade, as interações rituais de abertura, que ocorrem quando o fiel não apenas se conecta ao sistema e se apropria do que lhe é oferecido (como na visualização de um vídeo ou na leitura de um texto), mas também *interfere* nesse sistema, *insere matéria religiosa* em seu interior, enviando informações concretas relacionadas à vivência de fé (como preces, testemunhos etc.), recebendo contrapartidas por parte do sistema. Assim, provoca-se uma *desestabilização* do sistema do seu ponto original a partir de um *processo de abertura* de si mesmo. As “Velas Virtuais”, portanto, possibilitam interações rituais em que o sistema abre-se internamente para a *interferência* (construção simbólica) do ambiente (fiel) em seu interior.

O processo de abertura do sistema por meio das interações rituais se manifesta ainda como uma *reconstrução* dos próprios conteúdos religiosos do sistema. Embora o fiel não tenha acesso ao software que comanda o sistema, sua interferência (suas orações, seus testemunhos, sua “teologia”, até mesmo desviante do catolicismo doutrinário, como vimos) provoca alterações que irão afetar os usos do sistema por outros fiéis. O sistema *se expõe* a essa interferência, e o fiel constrói o seu sentido religioso no interior do sistema, que, por sua vez, reconstrói e remodela essa matéria

religiosa do fiel, ou então a demole e se desfaz dela. Portanto, um processo de abertura, de “troca de matéria [do sistema] com seu ambiente, apresentando importação e exportação, construção e demolição dos materiais que o compõem” (BERTALANFFY, 1977, p. 193).

Agora, portanto, o fiel também que *diz e narra* o religioso. Um fiel que visitar a página onde se encontram as velas acesas poderá encontrar ali marcas dos demais fiéis, poderá se apropriar de uma matéria religiosa que não é construção própria do sistema, mas sim uma construção de outro fiel, que foi, então, assimilada pelo sistema. Esses novos fiéis, então, poderão acolher essa matéria (agora já como parte do sistema), e inserirão novas, dando continuidade assim ao fluxo e circulação comunicacional.

Pistas de Conclusão: As Metamorfoses da Fé Midiatizada

O que podemos perceber, a partir das análises aqui apresentadas, é que a fé praticada nos ambientes digitais aponta para uma mudança na experiência religiosa do fiel e da manifestação do religioso. Se a Internet traz consigo novas formas de lidar com sagrado, é porque a religião como tradicionalmente a conhecemos também está mudando, e a “nova religião” que se descortina diante de nós nesse “odre novo” traz também um “vinho novo”¹¹, que caracteriza a midiatização digital (suas formas características de ser, pensar e agir na era digital).

A partir de uma análise processual da midiatização, percebe-se que também a religião constrói e gera sentido ao fiel também por meio de processos sociais que ocorrem dentro do fenômeno da midiatização. A religião também passa a existir nessa

¹¹ Fazemos, aqui, referência ao trecho evangélico de Mateus 9, 17, que diz: “Também não se põe vinho novo em odres velhos, senão os odres se arrebentam, o vinho se derrama e os odres se perdem. Mas vinho novo se põe em odres novos, e assim os dois se conservam”.

nova cultura, tentando, aos poucos, remodelar suas estruturas para as novas processualidades midiáticas, reconstruindo e ressignificando práticas religiosas tradicionais de acordo com os protocolos da Internet. Ou seja, em uma sociedade em midiatização, o religioso já não pode ser explicado nem entendido sem se levar em conta o papel das mídias.

Junto com o desenvolvimento de um novo meio, como a Internet, vai nascendo também um novo ser humano e, por conseguinte, um novo sagrado e uma nova religião – por meio de microalterações da experiência religiosa da fé (e por isso também da experiência humana). Essas microalterações conformam uma *metamorfose da fé*, somada aos diversos outros âmbitos sociais e históricos que evidenciam esse processo. Para Morin (2010, online), metamorfose é a criação de uma metaorganização que surge a partir de um ponto de saturação da organização original, “que, embora tendo os mesmos aspectos físico-químicos, produz novas qualidades”. Segundo o autor, uma metamorfose começa “por uma inovação, uma nova mensagem desviante, marginal, pequena, muitas vezes invisível para os contemporâneos” (MORIN, 2010, online). Não seria esse o caso do fenômeno religioso que se manifesta nos ambientes digitais em rede? Não seria tudo isso “o viveiro [da fé e da religião] do futuro” (MORIN, 2010, online)?

Não podemos perder de vista, entretanto, que a manifestação do sagrado nunca se restringe a um único âmbito do humano. Cremos que, por meio da midiatização, revelam-se algumas faces desse sagrado, que, porém, não se limita a essas manifestações. O sagrado escapa ao midiático. Outros âmbitos do humano também permitem entrever outras faces desse sagrado. Paralelamente aos ambientes online, continua-se vivendo, praticando e experienciando a fé nos tradicionais espaços de culto, em crescentes tensões e desdobramentos. A fé online convive, tensiona e é tensionada pelas dinâmicas e as transformações da religião e da religiosidade dentro das condições sociais, políticas e culturais da sociedade contemporânea em geral.

No caldo cultural de uma sociedade em midiatização, a religião é um fenômeno difuso, misturado a diversos outros movimentos associados a outros âmbitos sociais. A Internet, portanto, tem um papel específico, dentre inúmeros outros fatores, em uma prática religiosa que se manifesta cada vez mais independentemente de filiações exclusivas a instituições, temporalidades, espacialidades e materialidades tradicionais.

Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. *A Ressurreição de Cristo: A Nossa Ressurreição na Morte*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *Experimentar Deus: A Transparência de Todas as Coisas*. Campinas: Verus, 2002.

BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria Geral dos Sistemas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

DAWSON, Lorne L.; COWAN, Douglas E. *Religion Online: Finding Faith on the Internet*. Nova York: Routledge, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2008.

GOMES, Pedro Gilberto. *Da Igreja Eletrônica à Sociedade em Midiatização*. São Paulo: Paulinas, 2010.

GRIMES, Ronald L. Ritual and the Media. In: *Practicing Religion in the Age of Media: Explorations in Media, Religion, and Culture*. Nova York: Columbia University Press, 2001, p. 219-234.

HOOVER, Stewart M.; CLARK, Lynn Schofield. *Practicing Religion in the Age of Media: Explorations in Media, Religion, and Culture*. Nova York: Columbia University Press, 2001.

KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura: Investigando uma Nova Realidade Eletrônica*. São Paulo: Anablume, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.

MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. London: The MIT Press, 2000.

MARTELLI, Stefano. *A Religião na Sociedade Pós-Moderna: Entre Secularização e Dessecularização*. São Paulo: Paulinas, 1995.

MORIN, Edgar. *O Método 1: A Natureza da Natureza*. 3ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

_____. *Elogio da metamorfose*. Le Monde, Paris, 09 jan. 2010. Disponível em <<http://migre.me/4zXo5>>. Último acesso em 10 ago. 2011. Tradução do original em francês.

PEIRANO, Mariza G.S. A Análise Antropológica de Rituais. In: _____. (org.) *O Dito e o Feito*. Ensaios de Antropologia dos Rituais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

SANTAELLA, Lucia. Substratos da Cibercultura. In: *Culturas e Artes do Pós-Humano: Da Cultura das Mídias à Cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Navegar no Ciberespaço: O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SBARDELOTTO, Moisés. “*E o Verbo se fez bit*”: Uma análise de sites católicos brasileiros como ambiente para a experiência religiosa. 204 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em <<http://migre.me/5t3wd>>. Último acesso em 10 ago. 2011.

SCOLARI, Carlos. *Hacer Clic: Hacia una Sociosemiótica de las Interacciones Digitales*. Barcelona: Gedisa, 2004.

OBSERVASINOS – OBSERVATÓRIO DA REALIDADE E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO VALE DO RIO DOS SINOS

Aoestelino de Jesus Portela¹

Átila Alexius²

Daiane Wingert³

Marilene Maia⁴

Resumo: O ObservaSinOS – Observatório da Realidade e Políticas Públicas do Vale do Rio dos SinOS é um projeto do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, que tem como propósito constituir-se em um espaço e processo de informação sobre os indicadores socioeconômicos da região do Vale do Rio dos SinOS, em vista da análise, sistematização e publicização de dados e controle social das políticas públicas. Idealizado a partir da necessidade expressa por agentes governamentais e da sociedade civil, que atuam neste campo. O ObservaSinOS, como ferramenta de democratização da informação, vale-se especialmente dos sistemas públicos de dados sociais organizados e disponibilizados através do seu *hotsite*. Realiza também espaços de formação sobre o acesso e análise dos indicadores através de oficinas e seminários. Os aportes do método dialético têm dado sustentação ao Observatório, isso porque enunciam a vitalidade e indissociabilidade entre a investigação e intervenção, entre o fazer e o conhecer, indispensáveis aos agentes nos processos de pesquisa e ação. Esses movimentos revelam a implicação desse método e do Observatório com a realidade societária, suas múltiplas relações entre os sujeitos e as tecnologias de informação.

Palavras-chave: indicadores, informação, democratização.

¹ Acadêmico de Serviço Social Unisinos.

² Acadêmico de Ciências Sociais da Unisinos.

³ Acadêmica de Serviço Social da Unisinos.

⁴ Doutora em Serviço Social, Professora do curso de Serviço Social da Unisinos. Instituto Humanitas Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos SinOS Av. Unisinos, 950 – São Leopoldo – RS Fone: (51) 3590 8223 - ramal 1139 E-mail: observasinos@unisinos.br

Introdução

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos tem desenvolvido ao longo dos seus 40 anos ações de impacto junto à sociedade e região. Sua missão explicita este comprometimento em promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação para o exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade. O Instituto Humanitas Unisinos, foi instalado na Universidade desde 2001, está vinculado diretamente à Reitoria da Universidade e articula-se com todas as instâncias de ação social (extensão), graduação e pós-graduação. Tem como principal objetivo apontar novas questões e buscar respostas para os grandes desafios de nossa época, participando ativamente do debate cultural em que se configura a sociedade do futuro.

Para materializar este compromisso, o Instituto apresenta cinco eixos orientadores de sua reflexão e ação, os quais se constituem em referenciais retrorrelacionados, capazes de facilitar a elaboração de atividades transdisciplinares, quais sejam: ética, trabalho, sociedade sustentável, mulheres e teologia pública. Os objetivos e os eixos viabilizam-se através de eventos e publicações, além de um sítio (<http://www.ihu.unisinos.br/>), no qual estão publicizadas todas as produções realizadas, juntamente com a apresentação de notícias diárias veiculadas virtualmente para milhares de pessoas cadastradas nos cinco continentes.

O eixo trabalho foi desenvolvido nos anos de 2007, 2008 e 2009 com a realização de dois eventos intitulados “Conversas sobre o mundo do trabalho e a vida dos trabalhadores do Vale do Sinos” e “Fórum sobre indicadores socioeconômicos e políticas públicas: realidades e possibilidades para o Vale dos Sinos”, com o objetivo de promover o debate sobre a realidade do mundo do trabalho, a partir do acesso e análise dos indicadores de diferentes bases de dados. Paulo Januzzi aponta esta potencialidade dos indicadores:

Um indicador social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou

operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. (www.cedeps.com.br/wpcontent/uploads/2011/02/INDICADORESSOCIAIS-JANUZZI.pdf)

Estas atividades oportunizaram a reunião de diferentes agentes governamentais e da sociedade civil dos municípios da região do Vale dos Sinos, que, ao final apresentaram a proposta para que o Instituto Humanitas Unisinos constituísse um Observatório com a disponibilização dos indicadores socioeconômicos e análises construídas, em vista de subsidiar a gestão e o controle das políticas públicas implementadas. Ao mesmo tempo, pesquisadores da Universidade apontavam a necessidade da criação de espaços para os alunos se capacitarem para o acesso e análise de dados da região, para a realização dos trabalhos de pesquisa, intervenção e conclusão de curso e passassem a contribuir efetivamente no desenvolvimento regional.

ObservaSinos

O principal objetivo do projeto, apresentado anteriormente, soma-se a outros objetivos específicos que são: acessar e disponibilizar diferentes bases de dados socioeconômicos sobre os quatorze municípios, que compõem o Conselho Regional de Desenvolvimento da região do Vale dos Sinos – COREDE; subsidiar e promover capacitação para a elaboração de análises locais e regionais pelos agentes e organizações governamentais, empresariais e da sociedade civil, em vista da qualificação do seu fazer local e regional; promover a interlocução e articulação entre

universidade, as cidades e a região, assim como entre os gestores das organizações e políticas públicas e os pesquisadores destas temáticas; promover o debate e publicizar sistemática e permanentemente dados e análises da realidade e das políticas públicas dos municípios e região.

O ObservaSinos constituiu-se como projeto de investigação e ação a partir da demanda apresentada especialmente pelos gestores municipais das políticas públicas, quando da realização de dois eventos anteriores promovidos pelo IHU denominados “Conversas do mundo do Trabalho e da vida dos trabalhadores”, realizado nos anos de 2007 e 2008, e “Fórum sobre indicadores socioeconômicos e políticas públicas: realidades e possibilidades para o Vale dos Sinos”, em 2009. Tais atividades constituíram-se em espaços para conhecer as bases de dados oficiais (população, emprego, desemprego, educação, saúde, meio ambiente e outros), acessar e analisar os indicadores assim como promover o debate crítico, analítico e propositivo acerca desta realidade e das políticas públicas implicadas.

A avaliação das experiências foi positiva e indicou, através dos seus participantes, a feitura de um sítio com a disponibilização de indicadores socioeconômicos dos diferentes municípios e da região. Além disso, foi demandada a aproximação com as prefeituras municipais para o estabelecimento da parceria, juntamente com as agências e organizações que dispõem bases de dados, especialmente nas áreas do trabalho, educação, saúde, meio ambiente, política. Ao mesmo tempo, pesquisadores da universidade apontavam a necessidade da criação de espaços para os alunos se capacitarem para o acesso e análise de dados da região para a realização dos trabalhos de pesquisa, intervenção e conclusão de curso. Este conjunto de demandas e necessidades justificou a elaboração do Projeto ObservaSinos.

Os cenários e as demandas que apontaram a criação do Observatório, assim como seus objetivos, ensejam um projeto de investigação e ação permanente. Para fundamentar esta definição

foram buscados os aportes de Thiollent (2000) acerca de pesquisa-ação;

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14).

Essa referência aproxima o conhecimento, o método e a realidade, assim como os agentes pesquisadores e os agentes pesquisados. A pesquisa-ação, pelo seu caráter político, educativo e, ao mesmo tempo, técnico, aproxima-se em muito dos nossos pressupostos e referenciais acerca da gestão social, que é o objeto desse estudo.

A equipe que vem ideando e viabilizando o ObservaSinos constituiu-se, desde a sua origem, exclusivamente por profissionais de Serviço Social, apoiados pelos técnicos das agências parceiras, especialmente, Fundação de Economia e Estatística, Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Trabalho e Emprego, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Com certeza, esta marca profissional é dada inclusive na sustentação teórica e metodológica do projeto.

Outro aspecto importante, é que este projeto constitui-se como espaço de estágio obrigatório para os alunos. Tal experiência tem sido especialmente validada pelos acadêmicos que nele atuaram e/ou atuam. Entretanto, tem sido um desafio a ampliação da equipe com profissionais de outras áreas, especialmente da economia, da comunicação, das ciências sociais e da informática. Esta é uma meta posta para a continuidade e consolidação do Observatório no próximo ano.

Os aportes do método dialético têm dado sustentação ao projeto ObservaSinos, isso porque enunciam a vitalidade e indissociabilidade entre o ser e o pensar, assim como entre o fazer e

o conhecer, indispensáveis aos agentes nos processos de investigação e de intervenção. Esses movimentos revelam a implicação desse método com a realidade societária, suas múltiplas relações e seus sujeitos, que têm diferentes visões de mundo.

Essa condição é justificada por Kosik (2002) quando afirma que “o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita” (p. 43).

Isso significa que o processo de conhecer e, conseqüentemente, de intervir na realidade, está diretamente relacionado aos projetos individual, coletivos e societários (Netto, 1999). Esses projetos constroem-se na relação e confronto com outros projetos, reificadores ou transformadores da realidade.

Tal perspectiva aponta as pessoas como centralidade nos processos de investigação. Este reconhecimento é especialmente fundamentado por Freire, quando afirma: “Para mim a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida”. (FREIRE, 1990, p. 35).

Esta perspectiva aponta como público alvo do projeto os moradores, gestores e trabalhadores governamentais, empresariais e da sociedade civil, conselheiros municipais e estaduais de políticas públicas das 14 cidades do Vale do Rio dos Sinos: Araricá, Campo Bom, Canoas, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul. Acadêmicos de graduação e pós-graduação, profissionais interessados na temática/question dos indicadores socioeconômicos, políticas públicas e desenvolvimento regional.

O projeto materializa-se através das seguintes ações: página no sítio do IHU, ambiente virtual com disponibilização de bases de dados da realidade e das políticas públicas dos municípios e região

do Vale dos Sinos; Análises semanais “De olho no Vale dos Sinos”, elaboradas a partir de temáticas diversas, com apresentação de indicadores, análises e debate sobre os mesmos; Oficinas sobre indicadores socioeconômicos enquanto espaços de aprendizagem sobre o acesso, sistematização e análise dos dados municipais e regionais; Seminários municipais e regional para aprofundar investigações e ações promovidas pelo ObservaSinos – IHU.

A referencialidade deste projeto está sustentada em quatro categorias primárias, quais sejam realidade, desenvolvimento, indicadores e políticas públicas.

O ponto de partida deste trabalho que vem sendo realizado em torno dos indicadores e que dá referencialidade para a implementação do Observatório está na realidade. Minayo (1994) justifica a importância da realidade social referindo que ela é muito mais do que qualquer teoria, pensamento ou discurso. A autora argumenta que a realidade é o dinamismo da vida individual e coletiva e, por isso, é rica de significados. A realidade é a expressão da vida societária, do lugar onde está, assim como das intencionalidades, dos movimentos e tensões postos de onde e como chegar. Assim, a realidade é construída e reconstruída histórica e socialmente pelos agentes individuais e coletivos em disputa. Esta concepção de realidade é fundada na perspectiva dialético-crítica argumentada por Lefebvre (1991, p. 249): “o método dialético desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo rigoroso e o mais fecundo”. Esta perspectiva apresentada justifica a importância da realização de processos educativos com a participação efetiva da população. Dimensão implicada à cidadania, ao protagonismo e à autonomia necessários à afirmação do desenvolvimento societário.

Reconhecer os diferentes e contraditórios paradigmas de desenvolvimento em meio a este processo é fundamental. É necessário retomar que os tensionamentos entre os modelos de desenvolvimento constituem-se desde o período da colonização, marcado pela relação entre colonizadores e colonizados (Esteva,

2000). Segue com a classificação dos países em 1º mundo (capitalistas), 2º mundo (socialistas) e 3º mundo (em desenvolvimento) (Wolfe, 2010). Leroy (2002) indica que o tensionamento entre os paradigmas de desenvolvimento está posto entre a afirmação do projeto do capital fundado no capital globalizado e o projeto da cidadania sustentado nos valores da vida e da dignidade universais. Por fim, é fundamental destacar a formulação de Sachs (2004) que apresenta a contradição entre o desenvolvimento mercantil e o desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado.

Todas estas referências acerca do desenvolvimento justificam que a realidade é construída em meio a interesses e projetos distintos e contraditórios. E, por isso, faz-se necessário analisar profundamente a realidade, suas expressões e análises dos diferentes sujeitos implicados, percebendo através delas as intencionalidades dos projetos que estão em jogo.

Os indicadores podem constituir-se em medidas reveladoras da realidade e dos projetos societários de desenvolvimento em disputa. Os Indicadores Sociais SÃO informações, meios, medidas, parâmetros para conhecer, analisar e intervir em uma dada realidade (Kayano e Caldas, 2002). Os indicadores sociais podem retratar qualitativa e quantitativamente a vida social, procurando verificar as mudanças em curso na sociedade. Assim, os indicadores são referências como ponto de partida para um determinado planejamento (ação, organização, política, programa e projeto) e, também se constituem como medidores do seu ponto de chegada (resultados).

Cada vez mais a sociedade civil e os organismos estatais vêm utilizando os indicadores para fundamentar sua inserção no atendimento às necessidades e demandas sociais, assim como subsidiar o debate público em torno da construção de um projeto societário de desenvolvimento (Santagada, 2002). Entretanto, apesar disso, inúmeros são os limites teóricos e metodológicos para isso.

Esta aproximação com os indicadores, tanto teórica como metodológica, apresenta o desafio indissociável entre as dimensões técnicas e políticas do conhecimento, ou seja, apropriação do conteúdo em si e de seu contexto e intencionalidade. Desta forma, o acesso, a análise, a sistematização e publicização dos indicadores constituem-se em movimento que exige conhecimentos técnicos e, ao mesmo tempo, definição política.

Não é à toa que os indicadores dão sustentação ao planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas e de seus agentes.

Assim, alcança-se a categoria políticas públicas, que também dá referencialidade ao projeto do Observatório. Tratam-se de mediações de enfrentamento às diferentes expressões da questão social e, ao mesmo tempo, de afirmação das capacidades humanas, da garantia dos direitos humanos e do desenvolvimento societário. Devem se constituir, conforme Sposati (2002), em um conjunto de provisões de necessidades humanas para garantir a cidadania. Sen (2000) destaca que assim como as capacidades humanas devem ser potencializadas com as políticas públicas, estas devem ser qualificadas pelas capacidades humanas.

Em meio aos desafios e possibilidades do trabalho com os indicadores da realidade aponta-se a perspectiva de qualificação das políticas públicas, enquanto mediação estratégica para o fortalecimento das capacidades humanas (Sen, 2000) e conseqüente afirmação da cidadania e do desenvolvimento societário.

Um caminho potencializados dessa transformação está na democracia (Maia, 2005), que se constrói nas relações micro e macrosocietárias; local e regional; nacional e global. Esta perspectiva justifica o debruçamento do Observatório no plano regional, onde a explicitação e o confronto das realidades locais apresentam-se como alavanca para novas descobertas e processos mais amplos e vice-versa. A informação democratizada e a formação permanente apresentam-se como mediações estratégicas do Observatório, tanto para a afirmação de políticas públicas

potencializadoras da cidadania como da sociedade sustentável, radicalmente incluyente, sustentável e sustentado.

Conclusão

O projeto OBSERVASINOS está sendo implementado e já apresenta resultados significativos em relação aos objetivos e metodologia adotados. A estruturação das ações vem completando-se, com o crescimento da participação de diferentes agentes dos municípios e da universidade. Em meio a tudo isto, à medida que são realizadas as aproximações com os gestores locais, pesquisadores e acadêmicos, percebe-se os limites de informação e formação neste campo, reafirmando com isso as justificativas de realização do Observatório. Por fim, é importante também destacar que este Observatório, cuja temática diz respeito aos indicadores da realidade e políticas públicas, tem um potencial estratégico para a necessária e importante experiência interdisciplinar e intersetorial, reunindo e articulando áreas de conhecimento, políticas setoriais e de direitos, esferas e setores de atuação. Certamente, muitos resultados e impactos irão ser alcançados a partir de todas essas experiências.

Referências

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang. *Dicionário do desenvolvimento*. Petrópolis: vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa participante*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JANUZZI, Paulo de Martino. *Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas*. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wpcontent/uploads/2011/02/INDICADORES-SOCIAIS-JANUZZI.pdf>>. Acesso em junho de 2011.

KAYANO, Jorge & CALDAS, Eduardo de Lima. Indicadores para o diálogo. In: SPINK, Peter et AL (org). *Novos contornos da gestão local: conceitos em construção*. São Paulo: Polis, 2002.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. 5ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1991.

LEROY, Jean-Pierre ET AL. *Tudo ao mesmo tempo agora – desenvolvimento, sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você?* Petrópolis: Vozes, 2002.

MAIA, Marilene. *Práxis da gestão social nas organizações sociais – uma mediação para a cidadania*. Tese de doutorado apresentada no PPGSS. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de. *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. módulo 1. Brasília: CFESS, ABEPSS, CEAD/UnB, 1999. p. 91-110.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento includente, sustentável e sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTAGADA, Salvatore. *Indicadores sociais e a realidade. Palestra no seminário de formação do Prumo*. São Leopoldo: Unisinos, 2003. Mimeografado. SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPOSATI, Aldaiza *Regulação social tardia: características das políticas sociais latinoamericanas na passagem entre o segundo e o*

terceiro milênio. In: *Caderno ideação* – políticas sociais para um novo mundo necessário e possível. Porto Alegre: Primeiro Seminário balanço e perspectivas das políticas sociais no cenário atual, 2002. Anais. Santa Maria: Gráfica Pallotti, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

WOLFE, Alan. *Três caminhos para o desenvolvimento: mercado, estado e sociedade civil*. Disponível em: <http://www.academiasocial.org.br>. Acesso em mar de 2010.

MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

Humberto Cunha¹

Introdução

I.1 Os movimentos sociais surgem na Modernidade como reclamação popular de direitos sonegados ao povo por parte das elites.

I.2 Evoluem para a tentativa de conquista de novos direitos às classes e categorias da base social.

I.3 Atualmente, os movimentos podem apresentar o caráter reivindicatório, mas têm se concentrado no gerenciamento coligado do Estado, através dos mecanismos de participação outorgada construídos após a Revolução Industrial, especialmente no decorrer do século XX.

I.4 Na participação outorgada, o povo gerencia parcialmente o orçamento, definindo critérios e prioridades a serem seguidos pelo núcleo governante na execução das obras e na prestação dos serviços públicos, listados preliminarmente pelo mesmo núcleo governante.

I.5 Há contradições nesse processo participativo.

I.6 De um lado, há o risco de simbiose povo-Estado, freando o impulso autônomo das massas, corroendo a iniciativa popular e estabelecendo a conivência com a corrupção nos processos e atos da governança.

¹ Diretor do Instituto de Planejamento e Estudos Sócio-Ambientais (IPES).
Doutor em Educação. Engenheiro Agrônomo.

I.7 De outro lado, a participação popular nos atos decisórios do poder de Estado, mesmo que outorgada e sujeita a restrições, pode liberar energias das classes e camadas subalternas que se canalizam espontaneamente para a busca de transformações sociais.

I.8 No caso de simbiose povo-Estado, podem surgir novos mecanismos de submissão, mas também é possível o ressurgimento de mecanismos antigos de tipo populista ou caudilhesco.

I.9 A possibilidade de apresentar exigências ao poder vigente sem sofrer repressão gera uma situação de credibilidade à chance popular de conquista de uma vida menos sofrida.

I.10 A credibilidade é problemática, e podem apresentar-se divergências, no conteúdo e na forma, entre o que as elites dirigentes querem conceder e o que os subalternos acreditam que sejam as suas necessidades.

Movimentos sociais

II.1 A luta por reivindicações imediatas provê estrutura aos movimentos sociais em seu início.

II.2 Ao longo do tempo, no entanto, ocorrem impasses que buscam solução na educação comunitária e sindical e no gerenciamento coligado do Estado, através dos mecanismos de participação outorgada.

II.3 Os movimentos são construtos históricos, motivados pelos conflitos da sociedade em cada momento.

II.4 O ideal de igualdade do século XIX é expresso hoje no anseio de uma sociedade igualitária no plano social e diversa no plano cultural. É preciso que os bens sejam abundantes e estejam disponíveis a cada um e a cada uma.

II.5 O esgotamento dos bens da natureza, que já no século XIX se observava como fator limitante ao crescimento

econômico e ao bem-estar social, amplia-se no século XX e coloca novas reflexões e novas tarefas aos movimentos sociais.

II.6 O cenário que hoje se desenha combina a democracia política com o desenvolvimento econômico sustentável e o estabelecimento de políticas públicas que buscam alavancar a promoção social da população.

II.7 Este cenário principal convive com outros cenários, que atribuem ao indivíduo, em especial ao indivíduo pobre, a responsabilidade pela sua ascensão ou estabilidade no sistema e pela solução dos problemas ambientais.

II.8 Da solução do conflito entre as duas diretrizes ideológicas, sustentabilidade ou individualismo, decorrerá a maior ou menor amplitude do papel dos movimentos sociais na formatação da sociedade do século XXI.

II.9 A iniciativa dos movimentos sociais na conjuntura atual depende da formação e da prática de grupos e de lideranças, nos seguintes aspectos: teoria, tecnologia, economia, organização, políticas públicas.

II.10 O conflito de interesses pode acomodar-se pela cooptação ou pela negociação.

II.11 Na cooptação ou na negociação o poder vigente articula os interesses de classe e arbitra um determinado nível de satisfação dos anseios e atendimento das exigências populares.

II.12 O conflito de interesses pode, igualmente, explodir como conflito social.

II.13 A contradição – sensação de liberdade para reclamar *versus* frustração por não ver atendidos os seus reclamos – pode conduzir à guerra civil ou à revolução.

II.14 A guerra civil e a revolução abrem canal de forte intervenção classista e popular, mas não garantem a vitória.

Desenvolvimento sustentável

III.1 O mundo hoje se volta à construção de uma economia verde, assunto que já vem sendo tratado em fóruns da ONU e em organismos multilaterais.

III.2 A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável a realizar-se no Rio de Janeiro, chamada Rio+20 em similaridade a outra de mesmo teor realizada na mesma cidade em 1992, focará questões sobre economia e governança do desenvolvimento sustentável.

III.3 Discutir acerca do desenvolvimento sustentável no Brasil implica em pensar: Qual tecnologia necessitamos? Em que medida? Como originá-la?

III.4 Desta forma poderemos propor intervenções no fazer educativo e nas relações sociais de modo a superar a carência tecnológica que hoje obstrui o processo desenvolvimentista.

III.5 Em 2011 comemoram-se cento e quarenta da Comuna de Paris, a primeira tentativa operária de chegar ao poder. Este aniversário ocorre num momento bem distinto para os trabalhadores brasileiros do momento do centenário, 1971, auge do plantão de Medici no gerenciamento da ditadura, acirrando o arrocho salarial e o desrespeito aos direitos dos cidadãos.

III.6 Naquele momento, o Brasil vivia uma terrível ditadura que impunha o silêncio aos intelectuais, a perseguição aos professores e estudantes, o arrocho salarial aos operários, o confisco das terras aos camponeses, a mordaca e a perseguição aos sindicatos. No campo econômico, ocorria um efêmero soluço de prosperidade, uma bolha desenvolvimentista sem consistência.

III.7 Para que os bens sejam abundantes na medida exigida pela perspectiva do desenvolvimento, é preciso que se ampliem os processos de domínio da tecnologia e que esta seja permanentemente reinventada.

III.8 É preciso também o constante incremento da produtividade do trabalho e a verticalização dos processos produtivos em todos os âmbitos da produção primária.

III.9 Além disto, o modo de vida deve ser transformado, priorizando o ser em relação ao ter, ampliando o estoque de bens à disposição da cidadania, os laços de solidariedade e as trocas culturais.

Educação

IV.1 Que ação eficiente podem os agentes educativos realizar na construção do conhecimento das antigas e das novas gerações de trabalhadores?

IV.2 Os processos educativos que ocorrem nos movimentos sociais relacionam-se à história dos movimentos e à conjuntura presente, portanto, o equacionamento dos seus impasses passa pelo recurso ao acervo histórico de reivindicações, decepções e ganhos, ainda que parciais.

IV.3 O desafio é o vínculo entre abstrações filosóficas, aparentemente inalcançáveis pelo trabalhador comum, com o cotidiano da vida produtiva e social.

IV.4 O que ensinar? Como relacionar o momento atual com a história do Brasil e do mundo? Como relacionar os valores de solidariedade e igualdade, ou luta de Spartacus e Zumbi contra a escravidão, ou, ainda, os cento e quarenta anos da Comuna de Paris e sua proposta igualitária, com o visto e o vivido na atualidade?

IV.5 Para os que se comprometem com o fazer educação, não basta conhecer a agenda positiva do desenvolvimento, mas, também, saber das suas lacunas.

IV.6 A formação continuada da geração produtiva e das novas gerações exige que, além da agenda positiva do desenvolvimento, também se percebam as carências.

IV.7 As carências mais evidentes do desenvolvimento sustentável no Brasil, na Economia: a tecnologia ainda é inadequada à economia verde; o capital produtivo é insuficiente para alavancar o desenvolvimento; os juros são altos para atrair investidores internacionais, prejudicando o consumo e a poupança da população; a infra-estrutura da produção é defasada, em especial energia limpa, de fontes renováveis; a infra-estrutura logística necessita urgente incremento de hidrovias, portos, aeroportos, ferrovias, rodovias e estaleiros.

IV.8 As carências mais evidentes do desenvolvimento sustentável no Brasil, no Estado: gestão pouco eficaz (necessário maior transparência, combate à corrupção); educação deficitária, em especial a educação profissionalizante; políticas públicas de saúde e segurança superadas, gerando insegurança institucional para o desenvolvimento.

IV.9 As carências mais evidentes do desenvolvimento sustentável no Brasil, na Vida Social: necessidade de superação da pobreza extrema; sociabilidade e solidariedade pouco desenvolvidas.

CONCLUSÃO

V.1 Os movimentos sociais, além do caráter reivindicatório que lhes deu origem, têm se concentrado no gerenciamento coligado do Estado, através dos mecanismos de participação outorgada construídos após a Revolução Industrial, especialmente no decorrer do século XX.

V.2 Ao longo do tempo ocorrem impasses na prática dos movimentos, que buscam solução na educação comunitária e sindical e no gerenciamento coligado do Estado, através dos mecanismos de participação outorgada.

V.3 Da solução do conflito entre as duas diretrizes ideológicas, sustentabilidade ou individualismo, decorrerá a maior

ou menor amplitude do papel dos movimentos sociais na formatação da sociedade do século XXI.

V.4 A iniciativa dos movimentos sociais na conjuntura atual depende da formação e da prática de grupos e de lideranças, nos seguintes aspectos: teoria, tecnologia, economia, organização, políticas públicas.

V.5 O desenvolvimento sustentável depende de vários aspectos, dentre eles o constante incremento da produtividade do trabalho e a verticalização dos processos produtivos em todos os âmbitos da produção primária.

V.6 Os processos educativos que ocorrem nos movimentos sociais relacionam-se à história dos movimentos e à conjuntura presente, portanto, o equacionamento dos seus impasses passa pelo recurso ao acervo histórico de reivindicações, decepções e ganhos, ainda que parciais.

V.7 A formação continuada da geração produtiva e das novas gerações exige que, além da agenda positiva do desenvolvimento, também se percebam as carências.

V.8 As carências mais evidentes do desenvolvimento sustentável no Brasil: A) Na Economia: a tecnologia ainda é inadequada à economia verde; o capital produtivo é insuficiente para alavancar o desenvolvimento; os juros são altos para atrair investidores internacionais, prejudicando o consumo e a poupança da população; a infra-estrutura da produção é defasada, em especial energia limpa, de fontes renováveis; a infra-estrutura logística necessita urgente incremento de hidrovias, portos, aeroportos, ferrovias, rodovias e estaleiros. B) No Estado: gestão pouco eficaz (necessário maior transparência, combate à corrupção); educação deficitária, em especial a educação profissionalizante; políticas públicas de saúde e segurança superadas, gerando insegurança institucional para o desenvolvimento. C) Na Vida Social: necessidade de superação da pobreza extrema; sociabilidade e solidariedade pouco desenvolvidas.

ESFERA PÚBLICA DELIBERATIVA: RELEITURA DA TEORIA HABERMASIANA NO BRASIL

Eneida Jacobsen¹

Resumo: Com o processo de democratização no Brasil, garantias legais foram obtidas à organização e à manifestação política. No nível societário, a emergência de novos atores sociais contribuiu para a ampliação das fronteiras da política e para a consolidação de uma esfera pública politicamente influente. Apesar de a comunicação entre a esfera pública e o sistema político ocorrer sob muitas limitações, novas experiências em nível local como a do Orçamento Participativo têm possibilitado um vínculo mais claro entre sociedade e Estado. Em termos teóricos, isso significa uma complementação da concepção discursiva de esfera pública desenvolvida por Habermas, à medida que lhe é atribuída uma dimensão deliberativa. No presente artigo, pretende-se oferecer uma abordagem introdutória ao tema, tomando-se como referência estudos que diagnosticam, a despeito do reconhecimento de permanência de uma tradição patrimonialista na política, a formação de uma esfera pública no Brasil.

Palavras-chave: esfera pública discursiva, esfera pública deliberativa, Orçamento Participativo.

Introdução: esfera pública no Brasil

O estabelecimento de novas práticas políticas e sociais nas últimas décadas indica “um quadro fecundo da construção do espaço público no Brasil”.² Os diferentes exemplos relativos aos

¹ Doutoranda em Teologia na Escola Superior de Teologia e bolsista do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq-Brasil. O artigo foi elaborado com base no trabalho de Mestrado: JACOBSEN, Eneida. *A teologia ancorada no mundo da vida e dialogicamente situada na esfera pública: uma contribuição ao debate contemporâneo sobre teologia pública*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

² FEDOZZI, Luciano. Orçamento participativo e esfera pública: elementos para um debate conceitual. In: FISCHER, Nilton; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Por uma*

meios de comunicação de massa, aos movimentos sociais e a outros grupos organizados corroboram a tese de formação de um espaço de interação discursiva pelo qual atores sociais têm, especialmente desde o Regime Militar, tematizado questões de seu interesse, visando alcançar uma opinião comum capaz de influenciar o processo democrático político.³ Essas relações comunicativas difusas têm sua origem no mundo da vida, âmbito em que as situações-problema são diretamente experienciadas e também interpretadas.⁴ O encontro comunicativo com outras pessoas que experimentam ou não os mesmos problemas permite a geração de novas leituras e linguagens sobre as situações vivenciadas, levando à elaboração de ações necessárias para sua solução. O mundo da vida forma, portanto, um primeiro nível da comunicação pública, que, à medida que alcança um número maior de pessoas, vai constituindo aquilo que se convencionou chamar de esfera pública. Com este movimento do mundo da vida para a esfera pública, temas antes relegados ao âmbito da casa, da família ou de um

nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-82. à p. 53.

³ Cf. AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática.* São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: UFMG, 1996; AVRITZER, Leonardo. *Democracy and the Public Space in Latin America.* Princeton: University Press, 2002a; COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais.* Belo Horizonte: UFMG, 2002; COSTA, Sérgio. Contextos da construção do espaço público no Brasil. *Novos Estudos - CEBRAP*, n. 47, p. 179-192, mar. 1997; AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, ano 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

⁴ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade.* 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003; HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa.* 4. ed. v. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999. Sobre a história de formação de uma esfera pública política na Europa: HABERMAS, Jürgen. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

grupo étnico ou social específico podem alcançar a atenção da sociedade de uma forma mais ampla, permitindo a elaboração de posicionamentos e reivindicações que possam servir como base para um regime democrático de governo.

Embora a esfera pública seja fundamental para a legitimidade do governo democrático, suas reivindicações nem sempre são capazes de determinar a decisão política dos governantes, ainda que fruto de um amplo consenso. A persistência do autoritarismo na política inibe a geração de relações efetivamente democráticas: trata-se de uma tensão entre a esfera pública e o sistema político, como se busca explicitar nesta comunicação. Uma alternativa que tem sido apresentada frente a este problema é o da democracia deliberativa, a qual prevê a participação direta da população em processos políticos, embora não exclua a importância e a necessidade de procedimentos discursivos de formação da vontade política para a legitimação dessas decisões. No Brasil, a experiência do Orçamento Participativo tem sido tomada como exemplo para tal forma de democracia participativa, e, à medida que permite um vínculo direto entre a discursividade e a deliberação política, exige, em termos teóricos, uma reformulação da concepção habermasiana de esfera pública. Essa reformulação pode ser expressa por meio do conceito de “esfera pública deliberativa”.

Entre o autoritarismo e a reconstrução democrática

A emergência de uma esfera pública na América Latina colocou às jovens democracias latino-americanas o seguinte problema: como conectá-la com a sociedade política recentemente reempoderada? Para Avritzer, apesar das várias tentativas efetuadas, o processo de renovação política da sociedade, no Brasil e na América Latina de um modo geral, não foi consideravelmente assimilado pelo sistema político. As novas reivindicações e organizações sociais apenas estabeleceram um novo quadro aceitável de práticas no interior de um sistema político que

continuou sendo determinado por práticas não democráticas. Ao invés de uma restauração do balanço entre os cidadãos e a distribuição do poder político e de recursos sociais através do processo de democratização da sociedade brasileira, apelou-se cada vez mais a mecanismos clientelistas, que, na nova democracia, passaram a operar entre o Congresso e o executivo, permitindo uma distribuição fraudulenta de recursos públicos.⁵

Portanto, apesar de, no nível societário e também legal, a democracia ter sido de maneira geral instituída, a cultura autoritária se manteve em muitos âmbitos da vida política. Como esclarece Avritzer, a moralidade política exigida pela sociedade não conseguiu automaticamente se impor a todo o sistema político. Essa colisão da nova normatividade socialmente alcançada com a permanência de um regime autoritário leva o autor a concluir – contra teorias como a de Habermas, que afirma a necessidade de o sistema político estar conectado ao processo discursivo que tem início na periferia do sistema político para legitimar suas decisões – que “[...] o problema enfrentado pelas novas democracias latino-americanas em relação à *accountability* política é que o processo eleitoral não garante o controle do cidadão sobre o processo

⁵ AVRITZER, 2002a, p. 117-119. Avritzer escreve que o novo sistema clientelista introduzido pelo governo Sarney colocou problemas para a relação entre atores públicos e a sociedade política, bloqueando o surgimento de uma transparência política. O patrimonialismo provou ser uma estratégia útil para a vitória eleitoral e a formação de uma maioria no Congresso. Para o autor, esse sistema clientelista foi levado adiante por presidentes como Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. No México, ocorreu algo semelhante. Apesar de um forte engajamento contra a fraude na política através, entre outros, da *Alianza Cívica* – importante organização da sociedade civil no país – não se conseguiu evitar a instrumentalização da lei, estabelecendo-se uma dinâmica perversa entre os níveis público e político da sociedade. A *accountability*, apesar de socialmente exigida, não é significativamente efetuada nos países latino-americanos, de maneira que o autoritarismo político persiste apesar da democratização. AVRITZER, 2002a, p. 120-129.

político”.⁶ Apesar de haver certo consenso em relação, por exemplo, à preservação de direitos humanos básicos, esse consenso não é devidamente assimilado pelo sistema legal: há uma tensão entre a opinião pública e o comportamento político efetivamente adotado.⁷ Em outras palavras, falta à sociedade a capacidade para influenciar substantivamente os detentores de poder, de maneira que nem um consenso entre os níveis público e político, tampouco um fluxo comunicativo direto entre eles tem se mostrado possível na América Latina.

Em vista disso, a identificação, no Brasil, de uma esfera pública discursiva em seu sentido habermasiano deve ser relativizada, pois, apesar de ocorrer um movimento discursivo do mundo da vida para a esfera pública, o mesmo não ocorre da esfera pública para o sistema político. Os problemas sociais são tematizados e, em muitos casos, tem sido possível formular consensos, ainda que mínimos, a seu respeito; mas o sistema político não se conecta à opinião pública gestada através da estrutura conversacional da esfera pública. A solução encontrada em diferentes países latino-americanos frente a essa tensão tem sido a de atribuir uma função deliberativa à esfera pública, criando-se, como esclarece Avritzer, mecanismos institucionalizados para o controle social da política.⁸ No Brasil, a experiência do Orçamento

⁶ AVRITZER, 2002a, p. 112: “[...] the problem faced by the new Latin American democracies regarding political accountability is that the electoral process does not guarantee citizen control over the political process”.

⁷ Avritzer cita o exemplo de dois grupos que, na jovem democracia brasileira, apesar da discordância da opinião pública, sofreram e ainda sofrem violação de direitos humanos através da violência policial: os sem-terra e os pobres de grandes metrópoles. AVRITZER, 2002a, p. 114-115. Essa violência demonstra as dificuldades em estabelecer uma conexão efetiva entre a reivindicação pública por direitos humanos e as ações do sistema legal. Nas palavras do autor, “again, as in the Argentinean case, instead of a connection between public opinion and political society there is a tension caused by the fact that a public consensus does not become the standard of political behavior”. AVRITZER, 2002a, p. 116.

⁸ AVRITZER, 2002a, p. 135-138.

Participativo tem sido frequentemente utilizada para ilustrar tal concepção de esfera pública. Após uma breve descrição dessa prática de democracia participativa, será possível, na última seção do artigo, explicitar como as compreensões discursiva e deliberativa de esfera pública podem ser teoricamente conjugadas.

O exemplo do Orçamento Participativo

O Orçamento Participativo (OP) constitui uma experiência de participação da população nas discussões e definições do orçamento público municipal através de assembleias e votações. Desde seu surgimento, em 1989, na cidade de Porto Alegre, sob a gestão de Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT), o OP assumiu diferentes metodologias nas cidades em que foi implementado, sendo uma das mais recentes o uso da Internet como instrumento de participação popular.⁹ Ao primar por regras universais de participação, assim como por critérios objetivos e impessoais no que diz respeito à seleção de prioridades, ao criar obstáculos para a utilização privada de recursos públicos e, ainda, ao instaurar uma lógica operacional baseada na tematização discursiva das demandas da sociedade, a experiência do OP tem se

⁹ Não cabe aqui realizar uma descrição detalhada da experiência do OP no Brasil. Restringimo-nos a referenciar alguns estudos que oferecem uma visão geral sobre a temática: SANTOS, Boaventura de Sousa. Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. p. 455-559; AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. p. 561-597; AVRITZER, Leonardo. O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil: o Orçamento Participativo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-57; FEDOZZI, Luciano. *Orçamento participativo: reflexões sobre a experiência de Porto Alegre*. 3. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 97-183.

apresentado como uma forma promissora de constituição de uma esfera pública, que Luciano Fedozzi especifica como sendo uma “esfera pública ativa de co-gestão do fundo público municipal”.

Esse processo, que pode ser sinteticamente definido como a instituição de uma *esfera pública ativa de co-gestão do fundo público municipal*, expressa-se através de um sistema de partilha do poder, onde as regras de participação e as regras de distribuição dos recursos de investimentos são construídas de forma procedimental e argumentativa, na interação institucional que se processa entre os agentes do Executivo e as comunidades da sociedade civil.¹⁰

Apesar de o Orçamento Participativo não ser uma forma inédita de democratização local no Brasil, a experiência tem se revelado como promissora. Como afirma Fedozzi em referência à experiência de Porto Alegre, o OP tem permitido o reconhecimento de segmentos sociais historicamente excluídos do desenvolvimento urbano como sujeitos legítimos do processo decisório de gestão governamental. Segundo ele, “[...] a estrutura e o processo de funcionamento do OP criou uma arena institucional consensualmente construída e permanentemente reavaliada, onde ocorre a produção e a seleção da opinião e da vontade política para a deliberação sobre os fundos públicos do Município”,¹¹ o que indica uma importante contribuição para o reconhecimento, a construção e a validação de uma esfera pública democrática. A possibilidade de interferência popular no processo decisório referente à aplicação do dinheiro público apresenta-se como uma prática inovadora de gestão socioestatal, especialmente se

¹⁰ FEDOZZI, 2000, p. 68. O autor escreve ainda que “[...] a estrutura e o processo de funcionamento do OP criou uma arena institucional consensualmente construída e permanentemente reavaliada, onde ocorre a produção e a seleção da opinião e da vontade política para a deliberação sobre os fundos públicos do Município”. FEDOZZI, 2000, p. 70.

¹¹ FEDOZZI, 2000, p. 70.

considerado que, no Brasil, a aplicação do orçamento público é em grande medida reflexo de relações patrimonialistas.¹²

Ao tomar a experiência do OP como exemplo para a constituição de uma esfera pública no Brasil, alguns elementos da concepção habermasiana de esfera pública tendem a ser relativizados. A ideia de que a esfera pública deva se constituir autonomamente frente ao Estado, por exemplo, ainda que Habermas preveja a necessidade de mecanismos que viabilizem a livre comunicação em sociedade, não pode ser facilmente harmonizada com um tipo de trabalho cooperativo entre sistema político e sociedade, em grande medida possibilitado por prefeituras municipais ligadas a partidos de esquerda.¹³ Em vista desta problemática, tem-se enfatizado que, apesar da proximidade entre Estado e sociedade, é mantida certa autonomia entre ambos. Avritzer, por exemplo, ressalta que “[...] ao participar de assembleias orçamentárias os atores não apenas estabelecem campos de conflito com o Estado, mas também entre si”.¹⁴ Santos

¹² FEDOZZI, 2000, p. 53-54.

¹³ Em Porto Alegre, por exemplo, quando da polêmica acerca da institucionalização do OP, Marcia Ribeiro Dias observava que “[...] o ponto fraco do Orçamento Participativo é ao mesmo tempo aquilo que o sustenta: o estreito vínculo com a prefeitura comandada pelo PT”. DIAS, Marcia Ribeiro. Entre a representação e a participação política: o debate acerca da institucionalização do Orçamento Participativo de Porto Alegre. In: MILANI, Carlos; ARTURI, Carlos; SOLINÍS, Germán (Orgs.). *Democracia e governança mundial: que regulações para o século XXI?* Porto Alegre: UFRGS/UNESCO, 2002. p. 204-230. à p. 207. Este estreito vínculo do OP com os governos municipais leva Goetz Ottmann a criticar a associação em geral estabelecida com Habermas: “[...] em muitos casos, portanto, falar dos orçamentos participativos em termos de uma esfera pública habermasiana endossaria um desejo politicamente motivado de pintá-los com cores orgânicas, como um processo público autônomo, livre do controle do Estado”. OTTMANN, Goetz. Habermas e a esfera pública no Brasil: considerações conceituais. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 68, p. 61-72, 2004, p. 70.

¹⁴ AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. *Lua Nova*, n. 50, p. 25-46, 2000. p. 41.

observa a existência de uma “autonomia mutuamente relativa”.¹⁵ Navarro, ainda que tenha relativizado este posicionamento mais recentemente,¹⁶ aponta para a possibilidade criada pelo OP de constituição de uma esfera pública não-estatal, uma vez que ocorre um processo de descentralização do Estado.¹⁷

O tema da autonomia da esfera pública frente ao Estado conduz a outra questão, não tão fácil de ser harmonizada com a perspectiva habermasiana, a saber, a da possibilidade de atribuir à esfera pública um papel deliberativo. Enquanto rede comunicativa, a esfera pública naturalmente não delibera. Habermas, neste sentido, está correto em afirmar que “discursos não governam”.¹⁸ As interações comunicativas, no entanto, à medida que convergem para a formação de uma opinião pública, deveriam dispor de mecanismos mais claramente vinculados ao sistema político, para que não fossem abortadas ainda na esfera pública. Se as demandas do mundo da vida não são capazes de atingir o sistema político, de

¹⁵ “O OP é a manifestação de uma esfera pública emergente, para o qual os cidadãos e as organizações comunitárias, por um lado, e o governo municipal, por outro, convergem com autonomia mútua. Uma tal convergência ocorre por intermédio de um contrato político através do qual essa autonomia mútua se torna autonomia mutuamente relativa. A experiência do OP configura, portanto, um modelo de co-gestão, ou seja, um modelo de partilha do poder político mediante uma rede de instituições democráticas orientadas para obter decisões por deliberação, por consenso e por compromisso”. SANTOS, 2002, p. 526.

¹⁶ NAVARRO, Zander. O “Orçamento Participativo” de Porto Alegre (1989-2002): um conciso comentário crítico. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-128. Neste texto, o autor chama atenção para os limites do OP em relação, por exemplo, à seletividade dos setores sociais participantes e à persistência de mecanismos clientelísticos e partidários, que inibem a constituição de uma esfera pública autônoma frente ao aparelho estatal.

¹⁷ NAVARRO, Zander. Democracia e controle social de fundos públicos: o caso do “orçamento participativo” de Porto Alegre (Brasil). In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). *O público não-estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 293-334. à p. 295.

¹⁸ HABERMAS, 1990, p. 44: „Diskurse herrschen nicht“.

nada vale a constituição, em nível societário, de uma esfera pública discursiva. O Orçamento Participativo, quanto a isso, mostra-se como um recurso profícuo de conexão institucionalizada entre a discursividade da esfera pública e a função deliberativa do Estado; relação que pode ser expressa por meio do conceito de “esfera pública deliberativa”.

Esfera pública discursiva e deliberativa

Como visto, devido à grande ambiguidade existente entre as demandas da esfera pública e a incapacidade do sistema político em assimilá-las, tem sido percebida a necessidade de uma teoria em certo sentido alternativa a de Habermas, a qual seja capaz de reconhecer o potencial deliberativo da esfera pública, a ser efetivado por meio de mecanismos e fóruns de deliberação social. A “esfera pública deliberativa” representaria, assim, uma alternativa frente a este problema de difícil solução: “o que fazer no caso em que o fluxo de comunicação entre a esfera pública e o sistema político não seja tão automático e tão perfeito quanto ele [Habermas] supõe?”.¹⁹ Avritzer defende que, ao invés de partir da probabilidade de que as práticas que emergem no nível público sejam integradas à sociedade política – formada pelos partidos, pelo parlamento e pela administração estatal – dando origem a um processo de transparência política; a relação entre os atores da sociedade e o sistema político deve ser diretamente derivada dos modos específicos através dos quais a sociedade política foi reconstituída em cada sociedade. No caso latino-americano, isso significa que “o elo entre um novo espaço público e a deliberação

¹⁹ AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática, esfera pública e participação local. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, 1999, p. 18-43. p. 39. Várias teorias políticas, incluindo a de Habermas, assumiriam, segundo Avritzer, “[...] in a rather naive way, that processes of accountability will work, that is, that political society will be effectively held accountable or that the connections between civil and political society will lead to a workable agreement”. AVRITZER, 2002a, p. 104.

deve ser fortalecida em três sentidos: em sua capacidade de encorajar a reflexão e a participação; em sua capacidade de fortalecer valores democráticos; e em sua capacidade de aumentar as ocasiões em que a deliberação acontece”.²⁰ O autor acredita que, dessa maneira, as inovações que emergem no nível público poderão ser institucionalmente assimiladas.

Frente a um elitismo democrático que prevê a participação das massas apenas no momento da seleção de seus representantes, quando a soberania política é transferida para algumas elites do corpo político, ou, por outro lado, frente a uma concepção republicana de política com uma noção de autogoverno pouco adequada à complexidade das atuais sociedades; a teoria da esfera pública de Habermas oferece, segundo Avritzer, uma terceira via interessante, pois é capaz de manter a centralidade da participação política, ainda que não no sentido de uma relação participativa direta, mas através da interação comunicativa, mais compatível com a complexidade das sociedades atuais. O que Avritzer e outros autores têm buscado demonstrar, não obstante, é a possibilidade de vislumbrar formas de participação direta nas atuais democracias, sem que com isso seja anulado o papel fundamental de uma esfera pública.²¹ A fonte da legitimidade política deve continuar sendo a esfera pública, isto é, o processo de livre discussão com base em critérios como o do igual direito à palavra, mas isso não pode impedir que o sistema político se conecte de uma maneira clara, legal e institucionalmente, às decisões resultantes do processo

²⁰ AVRITZER, 2002a, p. 134: “The link between a new public space and deliberation has to be strengthened in three senses: in its capacity to encourage reflection on participation; in its capacity to strengthen democratic values; and in its capacity to increase the occasions in which deliberation takes place”.

²¹ Fedozzi, e.g., observa que o excesso de formalismo pode dificultar a manifestação cidadã, mas em casos como o do Orçamento Participativo, em que já há uma prática social consolidada, a institucionalização pode contribuir para sua continuidade, independentemente dos partidos no poder. FEDOZZI, 2001, p. 176-183.

comunicativo ou, em casos em que o consenso não se mostra possível, proporcione processos deliberativos por maioria, ancorados em uma ampla discussão pública.²²

Pensada a partir desses critérios, a esfera pública deve tornar-se mais do que um mero local de discussão informal. Ela se torna um local na periferia do sistema político e administrativo, no qual se conectam as redes informais de comunicação constituídas por membros dos movimentos sociais e das associações civis. Estes atores sociais discutem questões, tematizam problemas, discutem os atos da autoridade política e pensam as formas institucionais capazes de dar solução aos problemas culturais específicos com os quais eles lidam. Tais instituições têm o próprio espaço público como o local de sua deliberação e tomam suas decisões baseadas em formas públicas de discussão e deliberação. Elas podem decidir através do voto, mas o mais importante em relação à sua forma de decisão é que ela é pública, transparente e conta com o consenso dos outros atores que participam do processo deliberativo. As decisões de uma esfera pública deliberativa pensada nesses termos são implementadas por um sistema administrativo que está fora de sua alçada, mas que pode ter suas decisões submetidas a processos públicos de monitoramento.²³

O problema da conexão entre a opinião pública e o sistema político não é novo no Brasil. Mesmo quando ainda não se podia falar em uma esfera pública em sentido amplo, a opinião geral da população era evocada como um alicerce político. Faoro lembra que Dom Pedro II muitas vezes expressava a convicção de que seu governo se baseava na opinião pública, mas nunca efetivamente fez sua atuação depender do povo: “entre o imperador e a opinião pública – a reduzida camada que fazia a opinião pública – não emerge nenhum órgão de intermediação, capaz de absorver as pressões e filtrar as decisões governamentais, transacionalmente”.²⁴

²² AVRITZER, 1999, p. 18-43.

²³ AVRITZER, 1999, p. 40-41.

²⁴ FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979. p. 295.

O Orçamento Participativo, em face dessa histórica dualidade entre a sociedade e o Estado, representa uma prática inovadora de intermediação política. Ainda que haja o risco constante de uma legitimidade aparente, a experiência do OP mostra que é possível prever um “órgão de intermediação”, para utilizar a expressão de Faoro, entre a esfera pública e o Estado. A perspectiva republicana do autogoverno pode, em outras palavras, ser conciliada com o conceito de esfera pública discursiva.

Conclusão

Com o processo de democratização, garantias legais foram obtidas à organização e à manifestação política. No nível societário, a emergência de novos atores sociais contribuiu para a ampliação das fronteiras da política e para a consolidação de uma esfera pública politicamente influente. Apesar de a comunicação entre a esfera pública e o sistema político ocorrer sob muitas limitações, novas experiências em nível local como a do Orçamento Participativo têm possibilitado um vínculo mais claro entre sociedade e Estado. Em termos teóricos, isso significa uma complementação da concepção discursiva de esfera pública por meio de uma dimensão deliberativa, tida como ancorada nas interações comunicativas realizadas em sociedade. A esfera pública deliberativa emerge da discursiva, operando como órgão intermediário em direção ao sistema político. Dessa maneira, parece ser resolvido o desconfortante problema derivado da teoria habermasiana: o que fazer quando o sistema político não se conecta à opinião pública? Veja-se, no entanto, que o problema é apenas aparentemente solucionado, pois a mesma pergunta pode ser formulada com respeito à esfera pública deliberativa, qual seja: o que fazer quando o sistema político não possibilita à esfera pública uma função deliberativa?

O argumento em favor de uma esfera pública deliberativa, conforme formulado por Avritzer, pode ser resumido da seguinte maneira: as instituições políticas não assimilam exigências da

esfera pública; conseqüentemente, a própria esfera pública necessita adquirir um papel deliberativo.²⁵ A pergunta imediata que o argumento evoca é: quem possibilitaria tal papel deliberativo a não ser as próprias instituições políticas, seja por pressão da sociedade, seja por iniciativas de partidos ou mesmo por estratégia eleitoral? O exemplo do OP é adequado enquanto constatação empírica de uma esfera pública deliberativa, mas é insuficiente à medida que é muito rapidamente transposto para um tipo novo de normatividade teórica que se vê como solução para a não assimilação das reivindicações da esfera pública pelo sistema político, pois, a não ser que se apele à violência, os únicos meios pelos quais uma esfera pública pode se tornar esfera pública deliberativa é ou pela via da discursividade – quando a sociedade demanda maior participação – ou por iniciativa do próprio sistema político. No caso do OP, tanto a discursividade, entendida aqui como a pressão exercida por atores sociais ao reivindicarem maior participação política, quanto iniciativas de partidos de esquerda que, como o Partido dos Trabalhadores (PT), já estavam integrados ao governo, desempenharam um papel crucial na implementação desse modelo participativo e deliberativo de gestão dos fundos públicos. Se se considera essa atuação de atores sociais, atuação que de modo algum pode ser esquecida em relação à história de surgimento de partidos como o PT, fica claro que a deliberatividade da esfera pública tem sido alcançada através de sua discursividade.

Referências

AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. *Democracy and the Public Space in Latin America*. Princeton: University Press, 2002a. p. 117-119.

²⁵ AVRITZER, 2002a, p. 92, 98, 103-108, 112-117, 129-134, 136-137, 145, 166-169; AVRITZER, 1999, p. 29-41; AVRITZER; COSTA, 2004, p. 713.

_____. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. p. 561-597.

_____. O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil: o Orçamento Participativo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-57.

_____. Teoria democrática e deliberação pública. *Lua Nova*, n. 50, p. 25-46, 2000.

_____. Teoria democrática, esfera pública e participação local. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 18-43, 1999.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, ano 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002; COSTA, Sérgio. Contextos da construção do espaço público no Brasil. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 47, p. 179-192, mar. 1997.

DIAS, Marcia Ribeiro. Entre a representação e a participação política: o debate acerca da institucionalização do Orçamento Participativo de Porto Alegre. In: MILANI, Carlos; ARTURI, Carlos; SOLINÍS, Germán (Orgs.). *Democracia e governança mundial: que regulações para o século XXI?* Porto Alegre: UFRGS/UNESCO, 2002. p. 204-230.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

FEDOZZI, Luciano. Orçamento participativo e esfera pública: elementos para um debate conceitual. In: FISCHER, Nilton; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-82.

_____. *Orçamento participativo: reflexões sobre a experiência de Porto Alegre*. 3. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. 4. ed. v. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999.

JACOBSEN, Eneida. *A teologia ancorada no mundo da vida e dialogicamente situada na esfera pública: uma contribuição ao debate contemporâneo sobre teologia pública*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

NAVARRO, Zander. *Democracia e controle social de fundos públicos: o caso do “orçamento participativo” de Porto Alegre (Brasil)*. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). *O público não-estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 293-334.

_____. *O “Orçamento Participativo” de Porto Alegre (1989-2002): um conciso comentário crítico*. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-128.

OTTMANN, Goetz. *Habermas e a esfera pública no Brasil: considerações conceituais*. *Novos Estudos – CEBRAP*, n. 68, p. 61-72, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 455-559.

UMA COMUNIDADE CONSTRUÍDA PELA FÉ

Erotildes Fofonka Cunha¹

Nesta pesquisa, estamos analisando um movimento religioso que se constituiu em uma comunidade rural, no período de 1950 até 1967, desenvolvido na localidade de Arroio Guimarães, em Santo Antônio da Patrulha e que, posteriormente, se denominou “Vilinha”. O estudo propõe investigar esse reduto liderado pelo religioso e curandeiro Miguel Ramos de Oliveira, que esteve à frente de uma comunidade que ainda hoje preserva a sua memória no atual município de Caraá/RS. Esta comunicação se propõe a apresentar alguns aspectos desse movimento que também pertence à história de Santo Antônio da Patrulha.

Este movimento sócio-religioso agrupou seus adeptos em uma pequena propriedade desde município. Sabe-se que cerca de 250 famílias, com muitos integrantes, passaram a viver em torno de um curandeiro e líder espiritual de uma nova seita religiosa. As famílias que aderiram à seita tinham origem em vários lugares da região do Litoral Norte/RS. Os chefes dessas famílias abandonaram suas propriedades para se instalarem em um espaço denominado de “Vilinha”, proposto pelo “Mestre”, Tio Miguelzinho. Esse local foi descrito por um jornal da época,² como o maior reduto de fanáticos religiosos do Rio Grande do Sul. Um vilarejo localizado em lugar distante e de difícil acesso, e que foi palco de um acontecimento que até hoje mantém seus mistérios e segredos.

¹ Mestranda em História, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: tidafofonka@globocom.com.

² Correio do Povo, Porto Alegre/RS, 31/07/1952.

Onde se desenvolveu esse episódio era uma região ocupada por italianos desde o início do processo de colonização do final do século XIX. Era, portanto, uma localidade em que predominava a religião católica. Com a chegada do fundador desse movimento e deste reduto, a religiosidade local passou por algumas alterações, causando desconfianças nos antigos moradores. Os rituais religiosos e de curandeirismo foram denunciados pelo jornal *Correio do Povo*, já mencionado, que o apontava como mais um movimento messiânico no Rio Grande do Sul. A “Vilinha” nasceu com o objetivo de garantir a salvação dos adeptos diante do anúncio do fim dos tempos pelo vidente “Tio Miguelzinho”.

Esse movimento, no entanto, surgiu bem afastado pelo tempo de outros episódios já bastante estudados, como Canudos (1870 – 1897, em solo baiano), liderado por Antônio Conselheiro; os Mucker (entre 1868 e 1874, e com alguns incidentes até 1898, em São Leopoldo/RS), com destaque para a pessoa de Jacobina Maurer; o Contestado (1912 – 1916), em Santa Catarina; os Monges de Pinheirinho (1902), no interior do Município de Estrela, próximo a Encantado/RS; os Monges Barbudos, de Soledade, com a presença do eremita italiano João Maria Agostini, em meados do século XIX, também no Rio Grande do Sul, mas com características muito semelhantes: todos tinham líderes místicos à frente de uma seita.

Propomos uma abordagem no campo das representações sociais, para analisar as condições sob as quais foi possível o surgimento de tal movimento. A problemática relacionada com a presença desse curandeiro nesse espaço ainda não recebeu nenhuma pesquisa acadêmica. Há um silêncio com relação ao tema, como se a historiografia do Litoral Norte do Rio Grande do Sul a considerasse indigna para a memória dos remanescentes dessa comunidade. A história e memória coletiva representam parte importante da cultura, para reparar o perigo do esquecimento, em que pedem aos historiadores uma reflexão contra ao esquecer.

A memória tem uma pretensão de ser fiel ao passado em relação à história. Sobre este aspecto Paul Ricoeur declara a sua opção pela memória como um importante recurso quando é preciso restabelecer esse passado, ao escrever que:

Será preciso, contudo, não esquecer que tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos. (2007, p. 156)³

Assim estabelecida à complexidade da memória e do esquecimento, é preciso restabelecer a confiança no testemunho e na possibilidade de apresentar, através da narrativa, à reminiscência da verdade. A respeito do conjunto de movimentos religiosos, a idéia desenvolvida a partir da ameaça de ‘fim do mundo’, aos que permanecessem em torno do “Mestre” sobreviveriam a um grande dilúvio previsto para em breve acontecer. Torna-se importante recorrer aos referenciais teórico-metodológicos buscando situar esta temática no âmbito de outros estudos, com as mesmas perspectivas, já concluídos. Neste estudo de caso, o dilúvio então não aconteceu e, como outros movimentos, as diversidades das crenças e culturas constituem-se como movimento messiânico de simples contestações pacíficas quanto a aspectos da vida social ou por rebeldes armados, ambos formados por ideologias religiosas.

Como exemplo da segunda característica, a Guerra do Contestado, mais aproximada do tempo e do espaço de nosso caso em estudo foi uma conseqüência dos antagonismos políticos, sociais e religiosos numa região disputada, entre Parará e Santa Catarina, entre 1912 - 1916. A razão da violenta guerra foi à busca

³ RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

por justiça quando, para a construção da Ferrovia SP – Rio Grande, o governo brasileiro concedeu à empresa norte-americana Brazil Railway Company (1906 – 1917), 15 km de lado desta estrada de ferro. Os proprietários e habitantes das terras doadas à Brazil Railway Company não foram indenizados. Esta expulsão causou a miséria dos caboclos e sem condições de prover seu sustento, os espoliados de suas terras pelos capangas desta empresa passaram a crer no poder de cura do personagem místico, o profeta ou monge João Maria. O grupo de fanáticos carente e sem conforto espiritual desta região passou a seguir as aspirações do monge João Maria venerando-o como um santo. Grupos armados perambularam pela região do “Contestado” até serem vencidos pelas forças repressoras.

Sobre as relações com as pessoas que concedem, através da narrativa, sua experiência vivenciada é necessária sempre estar presente a idéia de que não se trata apenas de representações elaboradas pelo indivíduo no grupo, mas de influências de outros agentes sociais. Segundo Amado e Ferreira:

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos. (2006, p. 14)⁴

É importante inicialmente nos determos àquele que foi incentivador de um movimento religioso e de cura. Na ocasião, com o objetivo de construir naquele espaço o seu próprio paraíso, as atividades recorrentes nessa comunidade podem ser associadas

⁴ AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da História Oral (Cord.). Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

como uma instituição de aspecto público destinado a prática da educação, família e com poder político das decisões internas. Apesar de a categoria religiosa ter uma influência fundamental no evento, as doutrinas perpassaram as manifestações de domínio público. A própria “liberdade religiosa” não parecia algo fácil de interpretar. Será possível também relacionar a presença dos curandeiros na confiança da população até a consolidação da corporação médica no Rio Grande do Sul, só acontecida no século XX.

Na década de 1950, com o aumento da pressão demográfica nas pequenas propriedades, intensificou a migração para os centros urbanos. O processo ocorreu de forma diferenciada entre as várias regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Sinais de grandes mudanças no pensamento da população habitante no campo. Outro fator relevante na década de 1950, diz respeito ao segmento de bens de consumo duráveis, que no Estado do Rio Grande do Sul, assumiu características distintas da registrada no centro do país, em especial, no Estado de São Paulo. A instalação da indústria automobilística e de outros segmentos industriais, por exemplo, de eletrodomésticos. As construções das fábricas significam a incorporação de tecnologia no processo industrial elevando o processo da produtividade e dos salários.

Isso foi um atrativo contribuindo para o crescimento da classe trabalhadora assalariada. Por outro lado, sendo o Rio Grande do Sul, um Estado com vocação agropecuária, o progresso tecnológico levando a mecanização para o campo, arruinou a categoria de pequeno produtor rural. Também, com o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciava-se a reconstrução em todo o mundo e o Estado Novo passava por um período agonizante frente a um novo tempo.

O Rio Grande do Sul historicamente desempenhara um papel periférico na economia e na política brasileira. E, por sua constituição de modelo agrário, não conseguiu incrementar o seu parque industrial, tornando-o incapaz de concorrer com o Brasil

Central. O período de 1930 até 1950, a economia e política gaúcha vivera um modelo de acumulação e dominação, exploradas a favor das classes agropecuárias e industriais dominantes. A partir dos anos de 1950, para dar continuidade à industrialização regional, sem mexer no privilegiado modelo histórico sul-riograndese, é percebido que:

Nessa fase, originou uma intensa urbanização com suas mazelas econômicas e sociais, crescimento do desemprego no meio rural e no meio urbano, falta de infra-estrutura econômica (armazéns, comunicações e transportes), entre outros. (...) O êxodo, a concentração e a dispersão fundiária, a pressão popular por emprego e por um decente padrão de vida, tudo isso está a indicar uma ruptura no modelo gaúcho de organizar o trabalho social. (Müller, 1993, p. 363)⁵

Para impulsionar e fomentar o mercado gaúcho era necessário solucionar as situações críticas dos trabalhadores em arrozais, charqueadas e frigoríficos, e o Rio Grande do Sul carecia de fortalecimento para alcançar maiores escalas no desenvolvimento capitalista. Nesse caso, a busca pelo paraíso, na verdade, seria uma reação ao estado de insuficiência das políticas públicas, associada à crença no sobrenatural. O messias, na pessoa do religioso e curandeiro, com o potencial de operar curas, representava a esperança de profunda transformação nos aspectos físico e espiritual para todos que o seguiram.

A peregrinação naquele momento, rumo à ‘Vilha Tio Miguelzinho’, o qual se mostrara um lugar sagrado. A relação do homem frente ao sagrado é determinada pela obediência por parte de seus fiéis, o que pode variar de acordo com os fatores culturais, sociais e psicológicos. No caso em estudo, acreditavam na conquista de um novo modo de ser que lhes permitisse, através das

⁵ MÜLLER, Geraldo. A economia política gaúcha dos anos 1930 aos 1960. in: DACANAL, José Hildebrando e GONZAGA, Sergius (org.). RS: Economia e Política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

instruções do mestre, na sua pregação religiosa consagrar uma ascensão eterna. O idoso Miguel Ramos de Oliveira, com uma visão religiosa espiritualista, exercia uma função muito importante, como um xamã, que é a de curar.

Visto que a doença é entendida como uma perda da alma, o xamã primeiramente tem de averiguar se a alma do doente extraviou-se para longe da aldeia ou se foi raptada por gênios malévolos e está aprisionada no outro mundo. Na segunda circunstância o xamã tem de descer ao mundo inferior, uma tarefa complicada e perigosa. (ELIADE, 2004, p. 254)⁶

Com esses objetivos, cujo pensamento de traçar determinadas concepções de identidade e de acomodação podendo situar-se naquele espaço, em que as representações do mundo sociais assim constituídas são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam e inventam. Isso também aparece nas representações em benefício da saúde.

Constituem-se nas palavras de Roger Chartier que as concepções do social não são discursos neutros. Eles produzem estratégias e práticas para legitimar um projeto reformador, ou a justificar as suas condutas em competições ou concorrências, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” (1990, p. 17)⁷

Um mito, característico ao imaginado em movimentos messiânicos, em diferentes regiões geográficas e culturais, o caráter de fanatismo atribuído ao religioso e curandeiro foi devido à

⁶ ELIADE, Mircea. O Conhecimento Sagrado de Todas as Eras. São Paulo: Mercuryo, 2004.

⁷ CHARTIER, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990,

rapidez com que ele atraiu tantos adeptos e a obediência assumida por seus seguidores. Uma liderança ligada ao dogmatismo ou sectarismo. Ou seja, a crença da verdade de uma mensagem imposta. O excesso de confiança nas virtudes do condutor do grupo, e sem críticas foi a ele atribuído uma liberdade total à sua forma de pensamento, ações e em termos de aconselhamento. O poder simbólico é aquele poder que lhe está sujeito e dá àquele que o exerce. E, os símbolos do poder de imposição simbólica manifestado por Bordieu, correspondem ao seguinte:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BORDIEU, 2009, p. 14)⁸

O imaginário como instrumento inseparável e fundamental à realidade cultural, da obediência, um produto do credo, e a realidade vivida mostrou-se ao contrário. As dificuldades suplantaram a força dinâmica do messianismo naquele contexto. A qual se busca uma identificação como homem de honra, mas vulnerável às suspeitas, a desconfiança começa aparecer e as profissões de fé já dão sinais de descrença, o homem carismático passa a perder a confiança que o grupo colocara nele.

O desenvolvimento das tarefas de um líder para a garantia que tudo se harmonizará no futuro por meios operados através da religiosidade deste enviado divino, na interpretação de Maria Isaura de Queiroz:

O messianismo se afirma, pois, como uma força prática, e não como uma crença passiva e inerte de resignação e conformismo: diante do espetáculo das injustiças, o dever do homem é trabalhar

⁸ BORDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

para saná-las, pois sua é a responsabilidade pelas condições do mundo. E, desde que a crença se ativa, dá então lugar ao movimento messiânico, que se destina a conservar aquilo que de errado existe. Estes objetivos, que são políticos, sociais, econômicos (conforme se localizem os erros neste ou naquele setor), devem sempre ser, no entanto, religiosamente alcançados, isto é, por meio de rituais especiais que um enviado divino revela aos homens. (1963, p. 7)⁹

A mobilização dos sujeitos históricos numa nova vida nesse reduto gerou novos interesses e novas perspectivas com o caráter de ‘salvação coletiva’. Em meio à precariedade constituída, a partir da fragilidade econômica no interior da comunidade, foi expressa gradativamente no contexto social do grupo. Nesse momento, o profeta mostrou-se com condições insuficientes, quando as autoridades do Estado, após uma denúncia, trouxeram ao público a mazela vivida pelo grupo. Os efeitos das curas milagrosas já não tinham o mesmo efeito. Mas a força da credulidade à doutrina do “mestre” continuava a manter viva a fé pelos devotos, enquanto durou o entusiasmo e a perspectiva no reduto.

O excesso de ingenuidade e fanatismo trata-se de um lado sombrio presente na memória dos remanescentes. Mas a busca destas memórias é fundamental, já que a evolução das sociedades, a partir de meados do século XX, elucida a importância e o elemento essencial da memória que é uma identidade individual ou coletiva. E, cabe ao historiador numa relação amistosa com a pesquisa restabelecer o contato na busca da verdadeira memória até então esquecida. Segundo Le Goff, a memória faz crescer a história e procura nas relações familiares ou locais salvar o passado, além de representar uma consciência coletiva, a qual propõe compreendê-la.

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. É a sociedade cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma

⁹ QUEIROZ, MARIA Isaura Pereira de. O messianismo do Brasil e no mundo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Dominus, 1963.

memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 2008, p. 470)¹⁰

A “Vilinha” nasceu com o objetivo de garantir a salvação dos adeptos diante da premeditação relacionada ao fim dos tempos anunciada pelo “Mestre”, “Tio Miguelzinho”. A maioria dos habitantes dessa comunidade era descendente de italianos mantidos pelas manifestações religiosas permeadas pelo catolicismo oficial e tiveram seu espaço invadido por uma organização leiga representada por uma mistura de um catolicismo popular e um espiritismo isenta da doutrina kardecista brasileira.

Sob alguns aspectos, servirão de referência para a análise desse contexto, os diversos níveis de realidades históricas, em que acontecem no interior de conjunturas específicas e circunscrevem um campo de problematização. Num dever de responder algumas interrogações, nos permite no âmbito da história nova, poder proporcionar algumas reflexões. Creio que alguma contribuição nesse sentido possa ser depreendida a respeito dessa movimentação social religiosa. Sendo essa história, na concepção de Le Goff, que trata o homem por inteiro, afirma:

Em sua duração secular, que o esclarece sobre as permanências e as mudanças, proporciona-lhe o equilíbrio entre os elementos materiais e espirituais, o econômico e o mental, propõem-lhe opções sem impô-las. Sempre coube à história desempenhar um grande papel social, no mais amplo sentido; e em nossa época, em que esse papel é mais que nunca necessário (...) (2005, p. 72)¹¹

Constituídos, sobretudo, por valores e sentimentos tradicionais, os seguidores da nova seita ao mesmo tempo, em atribulações de sofrimentos e a indicar caminhos para superação. Talvez tenham exercidos um papel relativamente passivo, seja por

¹⁰ LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas/ São Paulo: Editora da Unicamp, 2008

¹¹ LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 2005

obediência, ignorância e fanatismo; ou, contrariando estas hipóteses, podemos indicar um movimento que sucedeu pela ausência recorrente das políticas públicas e assentado na escassez da presença do representante da religião oficial. Estas omissões transcorridas entre populações camponesas fizeram eclodir movimentos sócio-religiosos, unindo-se por afinidades e adotando estratégias de sobrevivências. As reconstituições das memórias até o momento coletadas apontam para o caminho de uma sociedade cercada de convicções que não fogem aos demais movimentos rurais rústicos.

As inúmeras famílias que se mudaram para o local obedeciam a um comportamento austero. Os seguidores desse movimento messiânico estavam voltados para o culto divino e as responsabilidades familiares. Nesse lugar, embora algumas tentativas, esse movimento sócio-religioso, está a merecer um estudo como mais um movimento relevante ocorrido no sul do país.

Através de gerações, estes grupos sociais vêm preservando uma identidade cultural e fazendo história que servirá de referencial aos pôsteres no conhecimento de seu passado. Os usos e costumes do povo da Vilinha estão a merecer um estudo mais aprofundado. (MARQUES, 2000, p. 613)¹²

O movimento liderado por Miguel Ramos de Oliveira, como os outros inúmeros movimentos messiânicos ocorridos no país e já estudados por diversos autores, todos possuem situações peculiares. Mas procuremos caracterizar mais essa sociedade rústica, constituída por uma relação entre religião e outras circunstâncias inerente à sociedade de formação social isolada.

¹² MARQUES, Lilian Argentina Braga. Movimento Messiânico no Caraá. In: BARROSO, Véra Lúcia Maciel (org.). Raízes de Santo Antônio da Patrulha e Caraá. EST: 2000

Bibliografia

AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARROS, Souza. *Messianismo e violência de massa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ICL, 1986.

BARROSO, Véra Lúcia Maciel. *Raízes de Santo Antônio da Patrulha e Caraá*. Porto Alegre: EST, 2000.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

CHARTIER, Roger. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A, 1990.

CORREIO do Povo, Porto Alegre/RS, 31/07/1952.

DACANAL, José Hildebrando e GONZAGA, Sergius (org.). *RS: Economia e Política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ELIADE, Mircea. *O Conhecimento Sagrado de Todas as Eras*. São Paulo: Mercuryo, 2004.

GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião – dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar Editorial, 2002

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas/ São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

_____. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Editora da Universidade de São – Dominus, 1963.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

WEBER, Beatriz Teixeira. *As artes de curar: Medicina, Religião, Magia e Positivismo na República Rio-Grandense – 1889 – 1928*. Santa Maria: Ed. da UFSM; Bauru: EDUSC (Editora da Universidade do Sagrado Coração), 1999.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ATUAL CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E AGENDA DE MOBILIZAÇÃO

Autor: Jaime José Zitkoski¹

Introdução

O presente trabalho constitui-se num recorte da pesquisa que venho realizando no projeto de pesquisa intitulado *movimentos sociais e educação popular no atual contexto da América Latina*. A referida pesquisa busca analisar os principais Movimentos Sociais Populares que despontam na atualidade da América Latina procurando conhecer suas ações e estratégias de luta para a organização das classes populares e descrever os avanços que vem ocorrendo no processo de luta política e na definição da agenda de mobilização dos Movimentos Sociais Populares na América Latina na última década.

Os objetivos acima referidos estão diretamente relacionados com as experiências políticas e aspectos culturais inovadores que despontam no *processo organizativo* dos Movimentos Sociais Populares na América Latina nesse período, principalmente no contexto dos Movimentos abaixo relacionados, (que se caracterizam pela luta contra a hegemonia das políticas neoliberais, a saber: *no Brasil* – o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), MPA (Movimento dos pequenos Agricultores) e MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados); *na Argentina* – Movimento de Trabalhadores Desocupados (MTD) Movimento Piquetero; *na Bolívia* – Movimento Indígena (MI) e Movimento ao Socialismo (MAS); *na Colômbia* – Movimento Camponês

¹ Professor da Faculdade de educação da UFRGS na área da Filosofia da Educação.

Guimaro; *no Chile* – Movimento Mapuche (Ad Mapu) e Central Unitária de Trabalhadores (CUT); *no Ecuador* – Confederación de Nacionalidades Indígenas Del Equador (CONAIE); *no México* – Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN); *no Paraguay* – Mesa Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas (MCNOC) e Movimento Campesino Paraguayo (MCP); *na Venezuela* – Federación de Estudiantes Universitários de Venezuela (FEUV) e Movimento Bolivariano da Venezuela (MBV); *no Uruguay* – Federación Unificadora de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM).

Entretanto, para a presente reflexão, vou restringir a análise de alguns movimentos em suas experiências de lutas e mobilizações dos seguintes países: Argentina, Brasil, Bolívia e Chile. Este será um recorte a partir da pesquisa que está em andamento e se refere a todo o continente latino-americano.

A Ideologia neoliberal e as lutas sociais na construção do pos-neoliberalismo

O neoliberalismo produziu uma forte investida em nível de discurso ideológico ao reproduzir um fatalismo na forma de conceber a história e a vida em sociedade, a partir da defesa do fim das utopias, fim das lutas ideológicas e das esperanças em um mundo mais justo e igualitário. Tal estratégia ideológica visa a formar uma sociedade massificada de pessoas alienadas e individualistas, produzindo, mais uma vez, a desarticulação dos Movimentos Populares e a divisão da sociedade civil para que a mesma não se organize e lute contra a ordem vigente. Ao difundir as teses fatalistas e desarticuladoras das utopias, o discurso neoliberal tem objetivos bem definidos, que convergem para o enfraquecimento das resistências sociais a tal projeto.

Há, portanto, uma clareza de posição ideológica intrínseca às teses do *fim das ideologias* e/ou do fim dos conflitos sociais. Os neoliberais sabiam desde o início ao definir um projeto de sociedade excludente, que as conseqüências sociais da

reestruturação econômica seriam muito prejudiciais à maioria da população. Então, a crescente marginalização e exclusão social transforma-se em ameaça política caso os excluídos se mobilizem em movimentos de resistência às políticas em curso.

Portanto, a forte investida ideológica através da mídia e dos espaços sociais de influência do poder político é um recurso estratégico do neoliberalismo para homogeneizar a consciência dos sujeitos sociais com uma linha de pensamento fatalista e apática frente ao futuro (FRIGOTTO, 1996). A meta desse discurso altamente ideologizado é impedir, mesmo que por algum tempo apenas, a reação dos que sofrem a marginalização e a exclusão social em grupos organizados e/ou movimentos sociais de âmbito maior. Além de desmobilizar as forças de resistência essa estratégia visa a descomprometer-se frente à realidade produzida, concebendo que os fracassos ocorrem por questões individuais e não sociais (FIORI, 1997).

Mas o controle ideológico e cultural nunca é totalmente hegemônico e as reações contrárias já emergem em todo o mundo. As contradições sociais vivenciadas a partir das realidades dramáticas resultantes desse projeto político também falam mais alto do que o simples discurso arquitetado pelos defensores do *status quo* do sistema vigente. Então, há outros processos sociais e formações culturais ocorrendo hoje no mundo que resistem à dominação neoliberal.

A estratégia forte da ideologia neoliberal tem começado pela desarticulação da resistência popular e pelo desmonte do Estado enquanto estrutura de comando da economia. Essas duas instâncias de poder político e social devem ser subjugadas e controladas pelos mecanismos do mercado. Eis porque torna-se necessário manipular os pleitos eleitorais via a grande mídia formadora de opinião para, assim, garantir o controle do Estado e não abrir espaços desde os setores institucionalizados para a organização da sociedade civil.

Por tais motivos, os neoliberais estrategicamente acusam que a pressão sindical impossibilita os lucros do capital, provocando aumento da inflação e, com isso, prejudicavam as economias de mercado. Diante disso, apontam as seguintes soluções: um combate sistemático, persistente e permanente à organização sindical operária, através do Estado; redução drástica dos investimentos em gastos sociais (educação, saúde, habitação, transporte, previdência, etc.), bem como o fim de toda intervenção econômica do Estado. Além disso, o Estado, sob o controle dos neoliberais, deve estimular o crescimento da taxa de desemprego, como forma de aniquilar o poder dos sindicatos. Para estimular o investimento na produção, o Estado precisa diminuir a cobrança de impostos dos ricos. Mais ainda, o Estado tem que estimular o aumento das desigualdades sociais, aumentando a renda dos ricos como forma de dinamizar o crescimento econômico.

Os defensores da política neoliberal sempre enfatizaram que somente através da destruição do poder sindical e da maior concentração de riqueza nas mãos de uma parcela da população seria possível o desenvolvimento de uma sociedade pós-industrial, enquanto etapa superior do capitalismo. Nessa sociedade não haveria crises e muito menos ciclos econômicos, como acontece na sociedade industrial. E, para além da miséria e do baixo nível de vida em que se encontram os povos subdesenvolvidos, a promessa era que a economia mundial elevaria o poder de renda da população mundial através de novos investimentos, aumento de emprego e eficiência das políticas públicas. O resultado na prática nós já sabemos que foi o inverso. Pois após uma década de aplicação das políticas neoliberais na América Latina (que coincidiu com os planos de governos efetivados nos anos 90) a crise social se agravou e as economias nacionais ficaram mais frágeis e dependentes da lógica financeira e dos interesses dos lucros do mercado mundial.

Portanto, a realidade social está evidenciando resultados bem diferentes e até opostos às previsões do neoliberalismo. Nos países subdesenvolvidos, a ofensiva neoliberal reduziu os níveis de

vida a patamares humilhantes e assustadores. Na América Latina esta realidade é tão palpável que é possível ver milhões de pessoas totalmente excluídas dos sistemas econômico, político e social, reduzidas a indigentes que sofrem pela violência, marginalidade, doenças como cólera, febre amarela, malária, tuberculose, entre outras enfermidades que pareciam haver sido erradicadas em tempos anteriores. A desintegração da saúde pública e o crescimento das epidemias no continente, são características comuns de países subdesenvolvidos, cada vez mais distantes da meta de atingir as promessas do “clube da modernização”, tão difundidas nos discursos neoliberais.

O questionamento deve começar pela crítica radical à ideologia que se auto-define como *a excelência* prometendo ser capaz de nos oportunizar a garantia do futuro, em um mundo repleto de modernidade, progressos e avanços sociais.

Nesse sentido, Freire nos alerta com questionamentos que constituem uma crítica profunda aos resultados sociais do projeto neoliberal:

“Que excelência é essa que consegue conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza, para não falar em miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de pobreza (...) no seu próprio corpo, o desenvolvido. Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de um sem-número de homens e mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda diz que é a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça (...). Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mormente, os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despedem” (FREIRE, 1994, p. 94).

A *excelência* do capitalismo neoliberal, que Freire critica acima, prometeu a modernização do mundo todo, mas na prática produziu mais miséria humana atingindo o próprio primeiro mundo

(como demonstra a situação social da Grécia, Itália, Portugal e Espanha por exemplo).

Esse modelo de desenvolvimento econômico, que defende a transnacionalização do capital, objetiva, na prática, a acumulação capitalista dos países do Norte que detêm para si a maioria das riquezas produzidas no mundo. Nessa lógica, não é prioridade o investimento nas questões sociais, como saúde, emprego e educação, e os problemas dele resultantes são definidos como fatalidade da história. Assim, com a defesa da modernização e a competitividade, o neoliberalismo exclui muitos países, principalmente os tecnologicamente atrasados condenando-os a crises sociais e políticas intensas. Estes, não tendo condições de acompanhar as regras vigentes do mercado mundial, por isso mesmo, permanecem fora do mercado e como tal não tem espaço/lugar no modelo vigente, pois são e sempre serão excluídos da agenda dos blocos desenvolvidos.

Frente a esse nenhuma contexto social e histórico é preciso denunciar que, ao contrário da ideologia fatalista e determinista, enfatiza dizendo que a realidade é algo espontâneo,

“A realidade excludente, que produz fome, desemprego, subemprego, epidemias, morte, violência, evasão, repetência, não acesso à escola, não é casual, mas é socialmente produzida. O projeto neoliberal é a ideologia geral desta produção no campo social, econômico, político, cultural e educacional. Se é um projeto produzido por grupos ou classes sociais dominantes, não é uma fatalidade, não é força do destino ou da natureza e, portanto, pode e deve mudar, sem o que não há esperança para as maiores excluídas de seus direitos e de sua cidadania” (FRIGOTTO apud GENTILI E SILVA, 1995, p. 94).

Mas, diante do que foi descrito acima não podemos ficar só na crítica, ou no discurso fácil da simples denúncia, *da incontinência verbal que se perde numa retórica cansativa da mera repetição de chavões* (FREIRE, 1994). Essa atitude apenas reproduz o fatalismo pessimista, o pragmatismo e a alienação política intencionada pela ideologia neoliberal.

A radicalidade da postura progressista em favor da humanização dos oprimidos e, por isso mesmo, da humanização do mundo em que vivemos, exige de nós, seres humanos, as virtudes da *esperança no futuro* e do *embate político* com atuações concretas rumo às transformações desta realidade social tão excludente, desumana e opressora frente à qual devemos nos indignar e nos desacomodar. É necessário, portanto, o equilíbrio entre a esperança e a luta concreta, pois:

“Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se transforma em desesperança (...)” (FREIRE, 1994, p. 11).

Felizmente, “os discursos neoliberais, cheios de modernidade, não têm a força suficiente para acabar com as classes sociais e, muito menos, com os conflitos e as lutas entre elas” (Freire, 1994, p. 93). A ideologia que esses discursos reproduzem, ao afirmarem o fim dos conflitos, das lutas, do embate político entre diferentes classes e o fim das diferenças ideológicas é uma ideologia tão mentirosa e auto-contraditória quanto a tese do *fim da história*, tão propalada por Fukuyama. A luta e o conflito é uma característica da própria história. Por isso, ela muda de forma, recicla-se e transforma-se no tempo e espaço, mas nunca acaba. Se não fosse assim, “a história seria puro determinismo e o futuro, como os neoliberais querem, algo já domesticado, previsto, ou pré-dado” (FREIRE, 1994).

Na posição *progressista pós-moderna* – de estarmos menos certos de nossas certezas e mais abertos para o novo que recria a história e, por isso mesmo, mais humildes face ao saber das classes populares que vem das experiências de organização, lutas, resistência e, muitas vezes, do imprevisto da própria sobrevivência – pode-se dizer, com Paulo Freire, que

“o esfacelamento do mundo socialista autoritário (...) oferece-nos a possibilidade extraordinária, se bem que difícil, de continuarmos sonhando e lutando pelo sonho socialista, depurando-se de suas

distorções autoritárias, de seus desgostos totalitários e de sua cegueira sectária” (1994, p. 96).

É nesse sentido que, no futuro, em algum tempo que está por vir, pode-se tornar mais fácil a luta democrática contra a desumanização capitalista. A forma, as estratégias, os métodos para que isso se torne historicamente possível é algo que precisa ser inventado por nós, seres históricos, esperançosos, utópicos, críticos, mas seres criativos e capazes de ação no mundo. O fato concreto é que a história não terminou e, frente aos altos custos sociais resultantes da política neoliberal, precisamos criar uma nova situação política e ideológica séria, profunda, sistemática e comprometida com as tarefas da justiça social, dos direitos humanos de todos viverem com dignidade e da preservação da vida em nosso planeta (THEBORN *in Sader e Gentili* (orgs.), 1996).

O lugar e o papel histórico dos Movimentos Sociais Populares na América Latina

Considerando as lutas mais recentes dos movimentos sociais de cunho popular em nosso continente e suas diferentes formas de construir uma agenda política, que não ficou apenas na denúncia das conseqüências nefastas das políticas neoliberais, mas pautou formas alternativas de prover a existência e organizar a vida social, podemos dizer que em diferentes países esses mesmos movimentos lideraram um movimento político que contribuiu significativamente para a eleição de governos mais identificados com as demandas populares e comprometidos com a superação da lógica neoliberal reinante nos anos 90.

No Brasil, podemos citar a forte mobilização do MST, que já no ano de 1997 durante todo o mês de abril organizou uma forte mobilização de sua base em diálogo com outros movimentos sociais em prol de uma grande Marcha até a sede do governo federal (em Brasília) para exigir políticas sociais aos trabalhadores, tais como: Reforma Agrária, políticas agrícolas voltadas ao pequeno agricultor, defesa da saúde pública, além da educação de

qualidade para o povo brasileiro. Essa Marcha foi histórica pela bravura e ousadia dos Trabalhadores Sem Terra, pois eles foram capazes de colocar na agenda do debate político em nosso país a necessidade de interromper e substituir as políticas neoliberais, que na época estavam a “todo vapor” pelo governo FHC. A partir do MST outras marchas se organizaram articulando diferentes movimentos sociais populares em suas lutas por direitos e mais justiça e igualdade social. Além dos movimentos que já estavam organizados, também foram surgindo novos movimentos inspirados no MST a exemplo do MTD Movimento dos Trabalhadores Desempregados) e dos que lutam por moradia denominado de MNLM, entre tantos outros. Não foi por acaso que o Fórum Social Mundial foi organizado em 2001 no Brasil e em Porto Alegre. Essa identidade e a forte mobilização dos movimentos populares foi um dos fatores que contou com essa origem do FSM sediado aqui.

Na Argentina, o movimento social popular que mais tem se destacado é o Movimento dos Piqueteiros que desde a segunda metade dos anos 90 já vinha mobilizando a sociedade civil para a grave crise social e econômica que o Governo Menem tinha produzido naquele país ao aplicar na Argentina o receituário neoliberal. Essa resistência forte, organizada e de nível nacional se constituiu basicamente a partir da luta contra o desemprego que assolou o país no final dos anos 90, a denúncia e protesto contra a pobreza e miséria a que parte significativa da população vinha sofrendo e contra a exclusão das classes populares dos serviços públicos de qualidade a que o Estado tem o dever de oferecer a todos e o Governo Menem deixou de cumprir para atender ao ajuste fiscal imposto pelas políticas do Banco Mundial. Em 2001 ocorreu a assembléia geral dos *Piqueteiros*. A partir daí começam grandes mobilizações a nível nacional e são utilizadas diferentes formas de marchas, greves, fechamento de estradas e ocupação de prédios e praças públicas. Esses protestos e lutas continuadas do povo argentino foi importante e cada vez mais decisivo na eleição do Presidente Nestor Kirchner e no seu plano de governo mais voltado para os interesses nacionais e das camadas populares. A

partir daí começa uma substituição das políticas neoliberais naquele país.

Igualmente na Bolívia ocorrem transformações significativas no cenário político e social a partir do ano 2000 em diante. Nesse ano aconteceu uma mobilização marcante no país que foi a ‘GUERRA DA ÁGUA’, no departamento de Cochabamba. A população local começa a se indignar contra a exploração dos recursos naturais na lógica do capital. A partir da articulação de vários movimentos sociais, protagonizados pelo Movimento Indígena e Campesinos, se organiza o MAS (Movimento ao Socialismo), que foi decisivo na eleição de Evo Morales. O atual presidente boliviano, além de legítimo líder popular, reorientou as políticas de seu país na perspectiva de atender as demandas reivindicadas pelas classes populares e pelo protagonismo dos Movimentos já referidos acima. Atualmente está em curso na Bolívia um debate intenso sobre a autonomia dos Povos Indígenas e a luta destes para rever a grande concentração das terras e a exclusão do povo ao acesso à riqueza retirada da natureza.

No Chile vem despontando com muita força o movimento estudantil desde o início dos anos 2000. Primeiramente eram os estudantes secundaristas que se mobilizaram por educação de qualidade e, a partir daí, colocaram na agenda do país o questionamento das políticas neoliberais. Esse foi o protagonismo do movimento denominados “Os Pinguins”. Hoje são os estudantes universitários que lideram os protestos, mobilizam as greves no Chile e, assim, pautam a necessidade de implementar políticas voltadas para a população em primeiro lugar e não para atender os interesses do mercado e do grande capital, que explora cada vez mais as nações e continentes considerados periféricos como América Latina, Ásia e África.

Algumas conclusões

A partir desse contexto acima descrito e dos atuais acontecimentos no mundo considerado desenvolvido

(principalmente com a crise dos EUA e alguns países da Europa), precisamos refletir profundamente sobre o projeto de sociedade que ousamos defender e construir. Uma coisa está cada vez mais clara para todos nós, que o neoliberalismo apenas vendeu ilusões para reformular os “marcos legais” colocando assim o Estado a serviço do Mercado. Essa foi a principal herança do projeto neoliberal. Os governos que sucederam os “guardiães” da lógica do mercado ficaram até certo ponto de mãos amarradas a essa lógica devido aos limites do marco legal. Mas isso não é desculpa para não reorientar a política, pois tudo é relativo ao contexto histórico. O Pós neoliberalismo implica em recolocar a política no seu devido lugar e para isso é fundamental duas coisas.

Em primeiro lugar, não é possível fazer política de costas para o povo, que é a legítima força política e precisa ser reconhecida através da participação popular nas decisões centrais do futuro de uma sociedade. O que os movimentos populares melhor contribuem para a democracia e para o futuro de nosso continente é fazer emergir suas demandas e colocar em discussão para toda a sociedade. Mobilizam uma nova agenda política e, por isso mesmo, nos liberam da lógica do mercado que quer nos manter refém segundo seus interesses de mais lucro e controle econômico. O grande papel dos Movimentos Populares é produzir energias emancipatórias em uma sociedade que está em grande parte refém de grupos poderosos no mundo todo.

Em segundo lugar, não há sistema político e ordem jurídico-social definitiva. O neoliberalismo queria nos convencer que atingimos uma “ordem funcional e harmônica”, que só precisava ser aperfeiçoada. Se a escravidão imposta pelo mercado é o futuro da humanidade, então devemos concluir que não temos futuro. Ao contrário disso, é nosso dever ético e político lutarmos por mais vida, por melhores condições de nossa existência humana e social. Então, na perspectiva pós-neoliberal, as lutas sociais precisam atingir o nível mais estrutural e não apenas pontuais. Os Movimentos Sociais progressistas, que colocam na agenda política a emancipação social, precisam definir táticas de mobilização para

somar forças unindo coletivos mais empoderados para organizar a luta na direção de instituir um novo marco jurídico superando efetivamente a lógica que nos colocou (enquanto sociedade) refém do mercado e fez com que o Estado funcionasse, também, a favor de seus interesses. Sem essa ruptura com os marcos legais reproduzindo o projeto neoliberal não alcançaremos efetivamente as condições de implantar o pos-neoliberalismo na América Latina.

Referências bibliográficas

DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación: Ética do Discurso e Filosofia da Libertação – Modelos Complementares*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. *O Encobrimento do outro*. Petrópolis : Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo : Paz e Terra, 1993. 22ª ed.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994. 3ª ed.

_____. *A Sombra Desta Mangueira*. São Paulo : Olho D'água, 1995. 1ª ed.

FREIRE, Paulo. *Extensão e Comunicação?* São Paulo. : Paz e Terra, 1992, 10ª ed.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. : Paz e Terra, 1997. 1ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo : Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo : Cortez, 1996.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomás T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.

GONH, Maria da Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. SP: Loyola, 1997. La Piragua. Revista latinoamericana de Educacion Y Política. CEAAL, n 27, I/2008.

KURZ, Robert. *O colapso da Modernização*. São Paulo : Paz e Terra, 1996. 4ª ed.

MCLAREN, Peter et all. (org). *Paulo Freire: poder, desejo e Memória da Libertação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

_____. *Paulo Freire e o Pós-Moderno. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Jan/jun. p. 3-13.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo : Nova Cultural, 1996.

MEJÍA, Marco R. *Transformação social*. São Paulo : Cortez, 1996.

_____. *Educação e Política: Fundamentos para uma Nova Agenda Latino-Americana*. In: *O Pêndulo das Ideologias*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1994.

PALMA, Diego. *O clima da Pós-modernidade, a crise e a educação Popular*. In: *O Pêndulo das Ideologias*. Rio de Janeiro. : Relume Dumará, 1994.

SADER, Emir. e GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós-neoliberalismo*. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1996.

SADER, Emir. *A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana*. São Paulo: Boitempo, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto : Ed. Afrontamento, 1993.

SANTOS, Milton. *A aceleração contemporânea: tempo-mundo e espaço-mundo*. In: *Desafios da globalização*. Petrópolis : Vozes, 1998.

SOUZA, João Francisco. *Educação Popular para o terceiro milênio – desafios e perspectivas*. In: *Educação Popular Hoje*. São Paulo : Loyola, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

A ATUAÇÃO DO MAB NAS UHE DE ITÁ E FOZ DO CHAPECÓ

Jennifer Azambuja de Morais¹

Resumo: No Brasil, 85% do consumo interno de energia correspondem à fonte hidrelétrica². A energia é um fator essencial para o desenvolvimento econômico, porém a construção das usinas gera problemas sociais, por desapropriar famílias para a sua construção. O processo de remanejamento é complexo por envolver vários atores sociais e existir modalidades de remanejamento que compreendem desde indenização até reassentamento. O MAB, um dos atores envolvidos, se constitui como movimento de representação dos interesses dos atingidos, com o intuito de buscar as melhores soluções para estes junto ao empreendedor. Sabendo que o empreendedor prefere remanejar com indenização em dinheiro ou carta de crédito, por não gerar vínculos, e o MAB luta por reassentamentos, por proporcionar mais assistência, é importante fazer um levantamento das conquistas do MAB nas hidrelétricas de Itá e Foz do Chapecó. Com isso, o trabalho demonstrará a atuação do movimento na relação de poder entre empreendedor e atingido. Esse estudo faz parte do P&D Avaliação dos resultados e proposição de modelo de elaboração de programas de remanejamento da população atingida por empreendimentos hidrelétricos.

Palavras-chave: MAB, remanejamento, Itá e Foz do Chapecó.

Introdução

A luta pelo reconhecimento foi, no final da década de setenta e início da década de 80, uma das principais bandeiras do Movimento de Atingidos por Barragens, o MAB. Passados mais de vinte anos que a luta do MAB foi reconhecida e ganhou espaço

¹ Bacharel em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela Universidade Católica de Pelotas. Especialista em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Pelotas. Mestranda em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: jennifer.amorais@gmail.com.

² Segundo a ANEEL. Dado retirado do Atlas de Energia Elétrica do Brasil 3ª Edição, 2008. Disponível em <http://www.aneel.gov.br/arquivos/PDF/atlas3ed.pdf>.

contra os grandes empreendimentos hidrelétricos, a participação dos atingidos pelas barragens no movimento ainda é fragilizada, ou pela falta de conhecimento dos direitos enquanto cidadão atingido ou pelo medo da luta contra os empreendedores ou pelas divergências de opiniões. A atuação do MAB na hidrelétrica de Itá, que começou a ser divulgada no final da década de setenta, e a numerosa participação dos colonos nas reuniões organizadas pelo movimento consolidaram o mesmo como representante dos atingidos, gerando reconhecimento, por parte do governo, enquanto grupo em busca de melhores soluções para as desapropriações das famílias, além de garantirem várias conquistas para os atingidos. No caso mais recente, nos anos 2000, da hidrelétrica de Foz do Chapecó, o MAB não teve uma atuação tão combatente como em Itá, os motivos podem ser tanto pela conjuntura política atual, quanto pelo surgimento de mais grupos ditos representantes dessas famílias.

O presente trabalho pretende fazer um levantamento das conquistas do MAB nas duas hidrelétricas citadas, para que se possa demonstrar a atuação do movimento na relação de poder entre empreendedor e atingido.

Breve histórico do MAB

As primeiras iniciativas governamentais de construção de barragens hidrelétricas na bacia do rio Uruguai foram tomadas nos anos 60, com a contratação de estudos preliminares e a fundação da Eletrosul (em 1968), companhia estatal responsável pelo setor de produção energética do sul do País. Até 1979 foram feitos vários estudos sobre a possibilidade de construção de hidrelétricas, até que em outubro desse ano o governo federal divulgou a intenção de 22 usinas hidrelétricas até o final do século. As primeiras barragens nacionais, Machadinho e Itá, foram autorizadas para serem construídas em 1982.

O marco oficial da organização do movimento social foi um evento que reuniu aproximadamente 350 agricultores em

Concórdia (SC), no dia 24 de abril de 1979, quando os participantes formalizaram a Comissão Regional de Barragens (CR), que se transformou em CRAB em 1983 (Comissão Regional de Atingidos por Barragens). O CRAB constituiu-se num grande movimento de resistência ao modelo de desenvolvimento do setor energético projetado pelos governos militares que previa a construção de 22 barragens ao longo da bacia do rio Uruguai, tendo como conseqüências imediatas, além dos problemas ambientais e culturais, o desalojamento de milhares de agricultores de suas terras sem quaisquer garantias de indenização por parte da Eletrosul (NAVARRO, 1996, p. 62).

Ao passo que o movimento evoluía, sua estrutura buscava adequar-se de maneira a abranger toda a bacia hidrográfica. Em dezembro de 1983 foi instituída uma Executiva Regional para a liderança do movimento. Estava constituída a *Comissão Regional de Atingidos por Barragens* (CRAB). Naquele momento, a “Regional” correspondia apenas às áreas afetadas pelas duas primeiras hidrelétricas (UHE Machadinho e UHE Itá), sem abranger toda a bacia do rio Uruguai. Em março de 1984, a CRAB organizou um abaixo assinado que reuniu 1.016.000 (um milhão e dezesseis mil) assinaturas, deixando clara a sua posição de “NÃO ÀS BARRAGENS”, que aparecia como proposta no cabeçalho do documento (ROCHA, 2009, p. 3).

A evolução do movimento era paralela à apresentação de novos projetos hidrelétricos por todo o Brasil, tanto que o Plano 2010, elaborado pela ELETROBRAS, previa a construção de cerca de 200 usinas pelo país. A partir disso, entre os dias 19 a 21 de abril de 1989, ocorreu, em Goiânia (GO), o “I Encontro Nacional dos Atingidos por Barragens”, quando se decidiu pela organização do movimento em âmbito nacional. Em março de 1991, na cidade de Brasília, ocorreu o “I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens”, quando se oficializou o Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens (MAB). Com isso, a CRAB passou a responder como MAB/Região Sul. Embora continuasse organizada na estrutura apresentada anteriormente (Comissões Locais e

Regionais), nesse momento passaria a responder ao movimento nacional (ROCHA, 2009, p. 4). O MAB se constitui como movimento de representação dos interesses dos atingidos pelo empreendimento, com o intuito de buscar as melhores soluções para estes junto ao empreendedor. Segundo Seminotti (2010, p. 163), o movimento começou a caminhar com propósitos ideológicos mais a esquerda, estreitando relações com o MST.

Atuação do CRAB/MAB na UHE Itá

A UHE de Itá está localizada no rio Uruguai, na divisa dos municípios Itá, em Santa Catarina, e Aratiba, no Rio Grande do Sul. Esse reservatório inunda aproximadamente 103 km² de terras, abrangendo um total de onze municípios entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul: Itá³, Arabutã, Concórdia, Alto Bela Vista, Ipira, Peritiba, Piratuba, Aratiba, Mariano Moro, Severiano de Almeida e Marcelino Ramos. A história da UHE de Itá começou nos anos 80 e o início do enchimento do reservatório aconteceu em 2000.

Conforme andamento do processo da UHE de Itá, o movimento dos atingidos por barragens, na época CRAB, ia crescendo e construindo um espaço de reconhecimento enquanto atingido. Os colonos tinham conhecimento das consequências ocasionadas pela construção das hidrelétricas anteriores: agricultores com terras cobertas, não recebimento de indenização ou realocamento (exemplos: represas de Salto Santiago e Salto Osório no RS na década de 70, e da barragem Itaipú, fronteira Brasil/Paraguai no final da década de 70). Outro fator que atraía os colonos, segundo Nazarro (1996, p. 78), era o fato de que a Eletrosul não oferecia informações sobre as indenizações, além disso as reuniões do movimento eram convocadas por padres e professores, o que dava maior legitimidade as reuniões.

³ A água represada do rio Uruguai cobriria toda a área da cidade de Itá, por isso foi construída uma “nova cidade” de Itá, ao lado da antiga.

Em março de 1985, o movimento reuniu representantes de 24 municípios da região na cidade de Erechim (RS), com o objetivo de consolidar sua atuação por toda a bacia. A partir dessa reunião, o movimento passa a contar com quatro Comissões Regionais (R1: Machadinho e Itá; R2: Itapiranga e Iraí; R3: Lages; R4: Chapecó); em 1986 é acrescentada a quinta Comissão Regional (R5: Missões ou Garabi e Roncador), ampliando a área de atuação do movimento na bacia hidrográfica. Depois disso, os anos seguintes foram de legitimação da CRAB como porta-voz dos atingidos. Em 23 de janeiro de 1986, através das Portarias nº 86 e nº 87, o Ministério das Minas e Energia previa a participação de representantes do movimento em “Grupos de Trabalho” que avaliariam os impactos da construção das hidrelétricas da Itá e Machadinho (ROCHA, 2009, p. 5).

Em 29 de outubro de 1987, um acordo entre a CRAB e a ELETROSUL (ratificando o documento PRE-692/1986, de 7/10/1986) assegura que “nenhuma obra” seria realizada “dentro dos rios sem prévia indenização ou reassentamento dos atingidos de cada barragem, Itá e Machadinho”, além de estabelecer que as famílias atingidas seriam compensadas mediante três alternativas: a) “terra por terra, mediante a apresentação de áreas quantas necessárias, preferencialmente na região, ou nos três estados do Sul, com características agrícolas e infra-estrutura não inferiores às áreas atingidas”; b) “indenização por dinheiro com a participação dos atingidos na determinação dos preços das terras e benfeitorias”; ou, c) “garantia de participação em projetos de reassentamento para todos os sem-terra atingidos pelas barragens de Itá e Machadinho, em áreas dos três estados do Sul, com características agrícolas e infra-estrutura não inferiores às atingidas pelas barragens” (ROCHA, 2009, p. 5). Logo após a assinatura do Acordo, a Eletrosul envia a carta à CRAB informando que não teria condições de cumprir o prometido, na área de Machadinho. A crise impunha opções e, neste caso, a Eletrosul priorizou a barragem de Itá. Em 1998, a ELETROSUL – já num contexto de privatização –, implantou a modalidade de Carta de Crédito (CC) ou Auto-

reassentamento “à revelia da CRAB”, segundo Humberto. A partir das Portarias Ministeriais, da Constituição Estadual/RS, garantia de participação em Grupos de Estudos e do Acordo com a ELETROSUL, a CRAB firmava-se como representante legítima da causa na bacia hidrográfica.

Depois da assinatura do Acordo de 1987, quando a Eletrosul priorizou a construção da hidrelétrica de Itá, a luta se subdividiu em duas vertentes: uma retomada a discussão dos valores das indenizações e a outra busca a implantação dos assentamentos para os “atingidos sem-terra”. Para Navarro, nessa época,

o movimento alcançou provavelmente a mais significativa vitória na história recente das lutas sociais no campo do Rio Grande do Sul, quando forçou o governo federal a entrar em negociações diretas com o movimento e, ao final, conseguiu deste a aprovação de virtualmente todas as demandas dos colonos, em outubro de 1987. Neste sentido, obteve uma legitimidade que poucos outros movimentos alcançaram na história recente (NAVARRO, 1996, p. 77)

Com a UHE de Itá o movimento conquistou espaço e reconhecimento, enquanto representante dos atingidos, começando sua luta por melhores condições para os que seriam atingidos pelas 22 usinas previstas para a Bacia do Rio Uruguai, bem como pelas 200 previstas para o país. O movimento deu um grande passo tanto pelo adiamento das obras da UHE Machadinho, quanto pelos acordos feitos com a ELETROSUL. É pertinente ressaltar que o momento dessas conquistas foi datado pelo processo de abertura do país, no qual a mobilização pública era fragilizada, mas que, apesar disso, garantiu a construção de uma identidade de atingido e a luta pelo reconhecimento do movimento.

Atuação do MAB na UHE de Foz do Chapecó

A UHE de Foz do Chapecó está localizada no rio Uruguai, entre os municípios Águas de Chapecó, em Santa Catarina, e

Alpestre, no Rio Grande do Sul. Esse reservatório inunda aproximadamente 79,2 km² de terras, abrangendo um total de doze municípios entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul: Águas de Chapecó, Guatambu, Caxambu do Sul, Chapecó, Paial, Itá, Alpestre, Rio dos Índios, Nonoai, Faxinalzinho, Erval Grande e Itatiba do Sul. A história da UHE de Foz do Chapecó começou nos anos 2000 e o início do enchimento do reservatório aconteceu em 2010.

As negociações da UHE de Foz do Chapecó tiveram cenários distintos as de Itá, pois além do país estar em um período democrático, houve uma diversidade de grupos que representavam os atingidos. Onde além da atuação do MAB, as negociações contaram com a presença da AMISTA (Associação Mista dos Atingidos pela Barragem da Foz do Chapecó, Comitês Municipais e Associação para a Preservação do Meio Ambiente (APAM). Além disso, segundo Rocha (2010, p. 191), “têm-se a diferença de experiência entre os negociadores da Empresa e dos representantes dos atingidos, pois o primeiro já trabalhava desde a UHE de Passo Fundo (em 1971), e os segundos encontram-se em seu primeiro envolvimento”.

Também é importante ressaltar que pela ótica da empresa, quanto maior a diversidade de grupos representando os atingidos – e disputando essa representatividade entre si – mais pulverizada fica a capacidade de mobilização; conseqüentemente, menor será o poder de pressão e de barganha dos atingidos, o que poderia ser diferente mediante uma coalizão maior de forças, como a que ocorreu na barragem de ita, em borá o contexto político fosse outro (ROCHA, 2010, p. 191).

Além da divisão da representatividade, um ponto importante da negociação tem individualizado e excluído ainda mais os atingidos, favorecendo a empresa na mesa de negociação. As “cartas de crédito”, segundo as quais os atingidos podem receber uma quantia em dinheiro “que pode ser superior ao patrimônio que tinha antes”, tornou o modelo de reassentamento rural coletivo (RRC), proposto pelo MAB em casos como Itá e

Machadinho, pouco atraente aquelas famílias que não tem título de propriedade, ou para uma propriedade cujo o valor fica aquém da carta de crédito (ROCHA, 2010, p. 192). Com isto, as negociações e representatividade dos atingidos podem ser permeadas pela especulação imobiliária, em detrimento do fortalecimento do MAB a partir da localização de focos de resistência e pressão sobre a empresa.

É possível ilustrar esse fato das negociações com os dados que Rocha apresenta: “a quase totalidade (aproximadamente 95%) de opção dos atingidos por remanejamento através de carta de crédito” (ROCHA, 2010, p. 193), além do fato da localização do reassentamento rural coletivo, referente a esta barragem, ser no município de Mangueirinha-PR, distante da região e portanto pouco atraente aos atingidos, embora tenha sido uma decisão tomada pelo Fóruns de Negociação e pelo MAB.

As conquistas do MAB na UHE de Foz do Chapecó não foram contabilizadas em reassentamentos ou conquistas por melhores condições na realocação dos atingidos. Essa atuação, devida a fragmentação de movimentos representativos ou a atual conjuntura política social, garantiu uma continuação da luta do movimento, assim como um aprendizado em relação aos demais movimentos constituídos em torno dessa luta.

Opções para os atingidos

A partir do processo de instalação da UHE Itá, foram acordados procedimentos que acabaram norteados os demais empreendimentos no país inteiro. Então, a cada novo “Termo de Acordo” repete-se basicamente uma cartilha que nos últimos anos não sofreu alterações contundentes. Tomando por base o “Termo de Acordo: Política, diretriz e critérios para remanejamento da população atingida pela implantação do Aproveitamento Hidrelétrico de Foz do Chapecó”, têm-se duas “modalidades” principais para o remanejamento da população, sendo que a

segunda se desdobra em quatro formas subseqüentes (ROCHA, 2010, p. 193):

1 – Indenização em dinheiro: consiste na aquisição total ou parcial dos bens imóveis atingidos e de áreas remanescentes inviáveis ou de interesse do empreendedor, com pagamento em dinheiro mediante avaliação baseada na ABNT e acordo entre a FCE e o proprietário.

2 – Reassentamento: consiste em transferir o atingido para outra propriedade por meio de uma das seguintes alternativas:

2.1 – Reassentamento Rural Coletivo (RRC): destinado para grupos a partir de 20 famílias, compreende áreas parceladas em lotes rurais individuais de 17 ha, com infra-estrutura individual e coletiva básica, podendo variar de acordo com a avaliação da propriedade a ser atingida;

2.2 – Pequeno Reassentamento Rural (PRR): áreas parceladas em lotes rurais individuais com características idênticas ao RRC, destinada para grupos a partir de 5 famílias;

2.3 – Auto-Reassentamento (AR) ou Carta de Crédito (CC): O empreendedor disponibiliza uma Carta de Crédito com valor calculado com base em um “imóvel rural hipotético” com área de 17 ha (mínimo do RRC), independente da avaliação da propriedade atingida, sendo que se esta for mais barata que a pretendida, a empresa aplica a diferença em favor do atingido na propriedade futura, que poderá ser lote rural ou urbano, cabendo à família a decisão;

2.4 – Reassentamento em Área Remanescente (RAR): relocação em áreas de propriedades que foram adquiridas na sua totalidade, mas que não serão inundadas e não farão parte da Área de Preservação Permanente (APP).

Os resultados de ambas hidrelétricas podem ser contemplados no quadro abaixo (quadro 1), no qual estão as opções dos atingidos em Itá e Foz do Chapecó, ficando de fácil

visualização o processo de remanejamento dos atingidos por essas usinas.

Quadro 1. Opções das famílias a partir das modalidades disponíveis para negociação

UHE / MODALIDADES DE REMANEJAMENTO*	ITÁ	FOZ DO CHAPECÓ
ÁREA INUNDADA	141 km ²	79,9 km ²
INDENIZAÇÃO EM DINHEIRO	3260**(78%)	1200 (73%)
CARTAS DE CRÉDITO (CC)	458 (11%)	314 (19%)
REASSENTAMENTOS RURAIS COLETIVOS (RRC)	370 (9%)	44 (2,7%)
REASSENTAMENTOS EM ÁREAS REMANESCENTES (RAR)	72 (2%)	25 (1,5%)
OUTROS	-----	61 (3,7%)
TOTAL (Famílias)	4160 (100%)	1644 (100%)

*Os dados da tabela podem apresentar pequenas discrepâncias entre as referências usadas neste trabalho e os números finais das respectivas usinas. Isso se explica pelo fato de não considerar a população urbana e indiretamente atingida, além dos casos especiais de indenização, como permuta por terra por benfeitoria ou terra e benfeitoria, além das pendências judiciais.

**Desse número, 544 famílias eram da zona urbana, o que resultou na transferência completa da cidade.

Fonte: Rocha, Humberto (s/d). Democracia, estado e Hidrelétricas no Brasil. p. 116.

Com essa breve retomada na atuação do MAB nas hidrelétricas de Itá e Foz do Chapecó é fato que o movimento teve várias conquistas ao longo dessas últimas quatro décadas, na bacia do Rio Uruguai. Algumas são mensuráveis, como reassentamento populacional, a indenização aos não-proprietários, até o cancelamento da instalação de algumas obras, mesmo que momentâneo, além da importante mobilização dos pequenos produtores familiares, que passaram de vítimas passivas do empreendedor para militantes, dispostos à luta pela tomada de decisões mais justas, que garantissem soluções mais adequadas para a retomada de suas vidas pós-hidrelétrica. Apesar de muitas dessas conquistas não terem se dado de forma tranqüila, é importante salientar que isso não garante a permanência dessas conquistas. Por isso a necessidade de uma ampliação dessa luta,

através do reconhecimento dos indivíduos enquanto cidadãos atingidos por um empreendimento que deve tentar amenizar os impactos dessa construção, para que a participação desses ganhe força perante a sociedade que pode ser incorporada nessa luta também. Diante disso, o MAB precisa continuar sua luta, ampliando seu campo para alianças com outros grupos, sem perder seu foco de luta pelos direitos dos atingidos pelas barragens. Isso mostra a necessidade de um movimento mais articulado que use ao máximo sua capacidade de suscitar demandas.

Considerações Finais

É pertinente lembrar que Youg (2006) afirma a necessidade de um momento de discussão entre o poder público e os cidadãos, Fraser (2001) ressalta que o “reconhecimento das diferenças” alimenta a luta de grupos mobilizados e Honneth (2003) destaque a importância do reconhecimento do outro para a reivindicação. Partindo disso, é interessante a análise da atuação do movimento dos atingidos por barragens, atualmente conhecido como MAB, nas UHE de Itá e Foz do Chapecó.

Com o surgimento de empreendimentos hidrelétricos que, nos primeiros casos brasileiros, demonstraram o desrespeito com a população ribeirinha de pequenos proprietários de terras, fizeram surgir a necessidade pela luta. Ou seja, essa luta por reconhecimento enquanto atingido que precisa ser ressarcido por estar sendo desapropriado de sua terra, surgiu no momento em que esses colonos reconheceram a presença das barragens, enquanto empreendedor que visa lucro e precisa das terras para a implantação da hidrelétrica. Essa luta por reconhecimento pode gerar mobilizações coletivas que buscam espaço de debate.

No momento em que a mobilização surgiu, seja ela com a bandeira de “NÃO ÀS BARRAGENS” ou “melhores condições de remanejamento”, e os colonos perceberam as diferenças existentes entre as forças atuantes e se integraram a essa, houve uma identificação pela luta e busca, através da participação nas reuniões

e nas manifestações, pelo espaço de debate para soluções mais adequadas às necessidades das famílias atingidas.

Também é interessante perceber que com o passar dos anos e o surgimento de outros grupos ditos representantes dos interesses das famílias atingidas por barragens, a luta pelo reconhecimento, apesar de consolidada pelo movimento, pode parecer frágil na medida em que as negociações já não apresentam a mesma quantidade de vitórias como antes. Mas, como já apontado no texto, o aprendizado nas negociações é um fator importante, pois enquanto o negociador por parte do empreendedor já vem de outras barragens, os atingidos estão passando pela primeira vez por essa situação. A diversidade de grupos representativos pode ajudar a fragmentar os interesses, constituindo um campo menos favorável aos atingidos. Porém fica o registro da busca por igualdade, a participação na busca por soluções mais justas e a luta por reconhecimento enquanto cidadão atingido que tem o direito de ser respeitado, afinal uma hidrelétrica não tira apenas a terra para trabalhar, tira a terra que conta as histórias e a terra que pertence ao sentimento dos colonos. Por isso a luta deve abrir espaço para novos atores sociais que possam colaborar pelo reconhecimento da necessidade de justiça.

Em síntese, fica o entendimento de que esta experiência social tenta reduzir ou eliminar desigualdades que negam essa condição de atingido, que necessita de soluções mais adequadas para o seu remanejamento, necessita constituir-se enquanto luta política – luta de reconhecimento – tendo como espaço objetivo e subjetivo, individual e coletivo de disputas uma esfera pública ampla, na qual o Estado e a sociedade em geral deve se manifestar e tornarem-se atores em busca da legitimação do ser atingido. Essa arena política deve perceber as experiências sociais, sejam elas de outras hidrelétricas locais, regionais ou globais, bem como as expressões de processos econômicos, políticos, sociais e culturais e suas configurações nessas mesmas esferas. É dessa forma que as desigualdades enfrentadas pelos colonos atingidos, não reconhecidas por parte de atores sociais dominantes, os

empreendedores, adquirem a complexidade política capaz de indicar que a luta pelos direitos e a participação nessa luta não garantem o fim dessas desigualdades, mas permitem o reconhecimento por essas demandas. Assim como, também fica, a necessidade de uma ampliação dessa luta, através do reconhecimento dos indivíduos enquanto cidadãos atingidos por um empreendimento que deve tentar amenizar os impactos dessa construção, para que a participação desses ganhe força perante a sociedade que pode ser incorporada nessa luta também. Diante disso, o MAB precisa continuar sua luta, ampliando seu campo para alianças com outros grupos, sem perder seu foco de luta pelos direitos dos atingidos pelas barragens. Isso mostra a necessidade de um movimento mais articulado que use ao máximo sua capacidade de suscitar demandas.

Bibliografia:

FRASER, Nancy (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, José (org). *Democracia hoje Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Editora UNB.

HONNETH, AXEL (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.

NAVARRO, Zander (1996). Democracia, cidadania e representação: os movimentos sociais rurais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 1978-1990. In: NAVARRO, Zander (org). *Política, protesto e cidadania no campo*. Editora UFRGS.

ROCHA, Humberto José (2010). O movimento dos atingidos por barragens na Bacia do Rio Uruguai: conquistas e desafios (2009-2010). In: TEDESCO, João Carlos e CARINI, Joel João (org). *Conflitos Agrários no Norte Gaúcho*. v. III. Editora IMED.

ROTHMAN, Franklin Daniel (1996). A emergência do movimento dos atingidos por barragens da bacia do rio Uruguai 1979-1983. In:

NAVARRO, Zander (org). *Política, protesto e cidadania no campo*. Editora UFRGS.

SEMINOTTI, Jonas José (2010). Os movimentos sociais do meio rural no Alto Uruguai Gaúcho: FETRAF e Via Campesina. In: TEDESCO, João Carlos e CARINI, Joel João (org). *Conflitos Agrários no Norte Gaúcho*. v. III. Editora IMED.

YOUNG, Iris Marion (2006). *Representação política, identidade e minorias*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a06n67.pdf> Acessado no dia 12 de março de 2011.

A CORPOREIDADE DO IDOSO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Leda Sallete Ferri Nascimento¹

Simone Silva Alves²

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento da corporeidade do idoso nessa forma de organização social. Acreditamos que, para alcançarmos a essência da autonomia do idoso, são necessários vários aspectos para o desenvolvimento de novas habilidades e o reconhecimento das suas possibilidades por meio de uma linguagem humanista transformadora. A partir dessa premissa relacionada ao idoso, torna-se necessária a inclusão da educação corporal nas instituições que trabalham com pessoas idosas e em diferentes áreas do conhecimento. Pois a velhice de hoje reflete a atrocidade capitalista manifesta de forma a serem esquecidos e discriminados perante a sociedade. Pensamos que essa situação deve mudar e que esse tema merece estar inserido nas atividades educativas, ensinando o respeito aos indivíduos idosos que já não podem trabalhar, não somente às crianças que frequentam a escola e, sim, a todas as pessoas de nossa sociedade. Essa relação entre trabalho e escolaridade nos faz acreditar que, através da linguagem do movimento, podemos evidenciar uma melhor comunicação, criatividade e expressão dos sentimentos, interagindo melhor com o meio físico e social.

Palavras chave: Marxismo. Educação corporal. Idoso.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação. Docente no Centro Universitário Unilasalle – Canoas/RS. Técnica de ginástica Artística do Grêmio Náutico União. Árbitra internacional de ginástica artística. E-mail: ledasallete@yahoo.com.br.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela UFRGS. Pedagoga e Gerontóloga. Grupo de Pesquisa Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone Sul. E-mail: sialves554@gmail.com.

Considerações Iniciais

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, p. 47, 1987).

Atualmente vivemos num modelo de produção social que está destruindo os direitos sociais dos trabalhadores, rebaixando salários, concentrando a renda, realizando a mercantilização da vida, destruindo ainda mais o meio ambiente, ampliando a miséria, a violência e ameaçando a vida e a continuidade da espécie humana.

Conforme Mészáros (2004), a transformação do processo de trabalho na sociedade capitalista causa à humanidade: a fome, a miséria e o aprofundamento das desigualdades entre as classes.

Nesse sentido, a classe dominante impõe seus interesses através do Estado e as instituições sociais medeiam seus interesses e, conseqüentemente, reproduzem a ideologia da classe dominante. Assim, através da ideologia que os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

Segundo Marx e Engels (2002), ao produzirem os seus meios de subsistência os indivíduos contraem determinadas relações sociais, independentes de suas vontades. Ou seja, os homens são dependentes das condições materiais da sua produção. Desse modo, compreendemos que é através das relações produção que conseguimos saber em poder de quem estão os meios de produção, se esses meios estão à disposição da sociedade ou de indivíduos particulares. Ao longo de sua história, o sistema capitalista de produção utilizou de diversas estratégias para sobreviver. Atualmente, o modelo passa por uma crise, mas segue

se alimentando da pobreza do povo e explorando a classe trabalhadora em todos os países, principalmente em nosso país.

Considerando a realidade de que os aspectos estruturais do modelo de desenvolvimento altamente excludente são adotados pela sociedade capitalista, a velhice tem sido tema de reflexão e preocupação de diversas áreas do campo social, não apenas para os que trabalham diretamente com os idosos, mas também a todos que intervêm sobre a realidade social.

Hoje é significativo o aumento da participação da população, maior de 60 anos, no total da população. O Brasil está entre os países da América latina com o maior número de idosos do planeta. Em 1940 o índice populacional dessa faixa etária era de 4%, passou a 8,6% em 2000; projeções recentes indicam que esse segmento populacional passará a 15% em 2020³.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2000, o crescimento se dará, de forma ainda mais acentuada, na faixa etária de 80 anos ou mais, ou seja, a que necessita de maiores recursos socioeconômicos. O aumento da população idosa é consequência de dois processos: a alta fecundidade no passado, observada nos anos 1950 e 1960, comparada à fecundidade de hoje e a redução da mortalidade da população idosa.

Para Debert (1999), a velhice não pode ser entendida somente como um problema social decorrente das modificações demográficas e, sim, que um problema social é, antes de tudo, uma construção social.

A concepção do idoso, nos vários âmbitos da vida social, é desvendada muito mais pela forma depreciativa do que pela possibilidade do encontro de novos olhares e novas práticas. Entretanto, a necessidade de enfrentarmos a velhice, como uma

³ Conforme levantamento feito ao IBGE por Freitas (2004, p. 34).

fase natural e pura da vida que integra o nosso ciclo vital é, essencial.

Hoje é preciso repensar as práticas desenvolvidas no interior das instituições que trabalham com pessoas idosas, ou seja, para atingirmos níveis que elevem a qualidade de vida do idoso, faz-se necessário desenvolver atividades através da educação corporal em instituições tais como: universidades, escolas, academias, empresas, instituições de longa permanência para idosos, entre outros, buscando, assim, colaborar para um melhor desenvolvimento no processo de envelhecimento humano.

As Conjunturas Socioeconômicas, Políticas, Culturais e Históricas dos Idosos na atual forma de organização social

Destacamos que dos quinze países do mundo com maior concentração de renda, dez são da América Latina. Segundo a Organização das Nações Unidas, o baixo nível educacional é um dos fatores que mais dificulta a melhoria social na região. No mundo são 1,7 bilhões de pessoas vivendo na pobreza absoluta (têm renda inferior a US\$ 1,25 por dia), pelos critérios do Banco Mundial (PROGRAMA, 2010, [s.p.]).

Hoje em dia, as acentuadas desigualdades sociais se expressam pela exclusão de milhares de pessoas das condições favoráveis de existência. O Brasil tem o terceiro pior nível de desigualdade de renda do mundo, empatando com o Equador. A constatação é do primeiro relatório referente ao desenvolvimento humano para América Latina e Caribe sobre distribuição de renda, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PROGRAMA, 2010, [s.p.]).

Segundo Doll (2002), os processos de exclusão das pessoas idosas são diferentes. Desse modo, nos países europeus, o afastamento social das pessoas idosas se dá mais pela falta de contatos sociais do que pela exclusão financeira. Como efeito, há

diminuição do parentesco e menos possibilidades de contatos sociais dentro da família.

No Brasil, a maior parte da exclusão das pessoas idosas incide “[...] pela diminuição sensível da renda e pelo aumento de gastos com a saúde, deixando para a grande maioria das pessoas idosas somente valores muito pequenos a sua disposição.” (DOLL, 2002, p. 52).

Compreendemos que a sociedade como um todo terá que se organizar para atender às necessidades básicas desse contingente populacional que exige cada vez mais novas demandas na reestruturação dos equipamentos sociais. Sabemos que o Brasil não está preparado para trabalhar essa questão social, pois grupos sociais, como a infância e a adolescência, que ainda não tiveram as suas necessidades fundamentais assistidas, disputam recursos socioeconômicos com a população idosa.

Para Marx e Engels (2002, p. 21):

[...] para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhões de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

Conforme Marx e Engels (2002), os homens são dependentes das condições materiais da sua produção. Os autores nos explicam que só é possível compreender a realidade social a partir da história mundial, na qual as condições materiais e as relações entre os homens existem objetivamente e são essenciais. Entendemos que percorrer a história em suas diferentes etapas, resgatando as funções realizadas pelos idosos, tem como objetivo apreender como o nível social das pessoas idosas aumenta e diminui durante o desenvolvimento da sociedade.

Retornemos, inicialmente, à idade antiga e encontramos a figura do ancião associada ao mito, pois era ele quem personificava o saber e cuja função era o de manter as crenças da tribo, transmitindo os conhecimentos adquiridos socialmente às gerações mais jovens.

Beauvoir (1976), analisando as sociedades históricas, afirma que a pessoa idosa tem maior capacidade nas sociedades mais organizadas do que nas fragmentadas e mais nos períodos conturbados do que nos tranquilos. O idoso foi poderoso na China, em Esparta, nas oligarquias gregas, em Roma até o século II A.C., e entre os judeus. Assim, como nas sociedades primitivas, a experiência e os conhecimentos acumulados serviam como triunfos aos idosos. Em contrapartida, eles eram expulsos ou eliminados do grupo, de forma mais ou menos brutal, quando sua produtividade passava a significar uma sobrecarga para a comunidade.

Para a autora as pessoas idosas contam com maiores condições de sobrevivência, nas sociedades mais ricas do que nas mais pobres, e mais nas sedentárias do que nas nômades. A magia e a religião intervinham em favor dos idosos apenas nas sociedades mais prósperas, onde inspiravam ressentimento, temor e respeito em virtude de seus conhecimentos sobre as tradições as quais serviam para manter a coesão do grupo. Durante a Idade Média havia relativamente poucos idosos nas populações que, de forma geral, dependiam de suas famílias ou da caridade dos castelos e conventos. Na idade média, o idoso passa a ser considerado o santo pelo cristianismo, deixando de ser o sábio da idade antiga. (BEAUVOIR 1976).

Dessa forma, na modernidade, a velhice passa a ser tratada como um processo depreciativo. Assim, o processo de industrialização produziu a progressiva generalização dos sistemas públicos privados de aposentadoria, bem como de políticas sociais de apoio aos idosos que, se por um lado os beneficiam, por outro contribuem para prática negativa – uma relação de preconceito e opressão que a sociedade tem às pessoas idosas e à velhice.

Vitimado pela submissão, a saúde precária, a indigência e a solidão, o idoso, na sociedade moderna, vive uma situação problemática: é considerado incapaz de produzir.

A Expressão da Corporeidade com o Idoso: chamando para um olhar reflexivo humanista

Para uma melhor compreensão do leitor, a palavra corporeidade é a maneira pela qual o cérebro conhece e aproveita como instrumento relacional, o mundo. A essência de nosso corpo torna-se significativa através da nossa presença no mundo. Através dele temos a capacidade de falar, ouvir, enxergar, expressar, perceber e sentir tudo ao nosso redor. Ser corpo é poder elucidar nossas possibilidades com energia para que, ao longo do tempo, possamos alcançar um nível mais elevado de qualidade de vida e expressão (OLIVER, 1998).

Na velocidade em que vêm passando as sociedades, o processo de inversão das imagens e valores está além da dignidade e respeito; os preconceitos circulam por todos os espaços, iniciando pelos termos: velho, superado, entretanto, quando chamado de idoso, sente-se mais confortável. Já, nas práticas sociais, o termo idoso é representado como indivíduo que possui um ideal de moço, onde o desfrutar da vida segue com fluidez; enquanto o velho é aquele de idade avançada, repleto de rugas e resmungos.

Dentre as relações dos idosos, as compreensões de perdas, das fragilidades e das diversidades de doenças são aspectos considerados relevantes do processo de envelhecimento. Se tais fases se embasarem sempre nessa noção de declínio, os efeitos serão deletérios no comportamento não somente deles, mas também daqueles que ainda não são idosos. Por isso, incluir programas de educação corporal onde o corpo e a mente estão organicamente ligados torna-se fundamental dentro das instituições que trabalham com idosos.

“As concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporeidade e suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionantes sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização.” (GONÇALVES, 1994, pág. 13).

A educação, ao se pautar nos pressupostos da contemporaneidade, tenta instituir códigos morais que determinam as condutas e impedem as possibilidades de expressão do corpo, estabelecendo um distanciamento entre a aprendizagem e as vivências do sujeito (RODRIGUES, 2009). Assim, o idoso por sua vez fica inteiramente distante desses movimentos em função de uma sociedade capitalista que os nomeiam incapazes e limitados para atuarem no mercado de trabalho.

Dessa forma, a repressão e o abandono ao idoso tem sido um grande desafio para nós educadores, pois o mundo está voltado ao individualismo, ao consumo, às máquinas, ao virtual, enquanto o crime e a violência andam livres pelas ruas.

Para Netto (2006) o envelhecimento é um processo que começa desde a concepção da vida e que termina com a morte. Entendemos que o envelhecimento se apresenta como uma organização de etapas anteriores da vida do ser humano, num movimento dialético permanente, o qual vai se processando ao longo da nossa existência. Portanto, o envelhecimento não acontece de uma hora para outra de forma estanque e fixa.

Compreendemos que o ser humano, durante a sua existência, vai passando por processos de desenvolvimento que ocorrem de uma fase para outra, sendo que cada fase se apresenta como a negação da anterior e que vai conservando, da fase anterior, aquilo que é essencial. Assim, essa passagem de um estado qualitativo para outro, se dá a partir da ruptura da quantidade que pode ser compreendida, neste caso, como a passagem de uma faixa etária para outra, utilizando o critério cronológico. Desta maneira, a própria velhice é um processo histórico, onde o ser humano vai

organizando a sua própria história através das relações materiais que vai estabelecendo com a natureza e com outros seres humanos.

Apesar de não escrever designadamente a questão do corpo e da corporeidade, Marx se contrapôs à visão mecanicista, ao questionar e analisar a sociedade capitalista sobre o prisma do materialismo histórico introduzindo uma nova perspectiva à essa questão: ao fazer sua denuncia da desigualdade entre as classes sociais, desvela uma situação que sempre existiu em toda a história da humanidade; a desigualdade entre os corpos.

Conforme Bobbio (1992) o desrespeito aos direitos humanos é visível tanto na realidade brasileira quanto na internacional, apesar de todo o avanço da humanidade nessa área. Assim, há uma defasagem entre as conquistas e a sua efetivação, mesmo considerando-se todos os avanços já alcançados pela humanidade nesse campo. A desigualdade marca o cotidiano desmascarando o direito violado. Porém, sua visibilidade parece não provocar estranheza ou indignação na população como um todo, pois os que se mobilizam são apenas alguns setores da sociedade.

“O ser humano não só está no mundo, pois não é um ser passivo, totalmente adequado a ele. Ao contrário, é um ser de escolhas, de decisão e, por isso mesmo, se tornou uma *presença no mundo* que tem um modo especial de ser. Ou seja, a autenticidade da existência humana está diretamente relacionada ao fato de que, enquanto presença no mundo, o ser humano não só está no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente”. (ZITKOSKI & STRECK. p. 23, 2010).

A partir dessa premissa, é preciso um novo olhar a fim de que se possa introduzir, na dinâmica social, uma nova ética do saber envelhecer bem, em que a atividade corporal, a participação e o convívio social ofereçam condições significativas para o idoso se sentir venturoso.

Para Triviños (1996, p. 28) é impossível “[...] corrigir os aspectos formais das normas as quais nos regem, sem penetrar profundamente no conteúdo social e econômico do qual emanam.”

De acordo Beauvoir (1976), a sociedade atual fecha os olhos para os abusos, os dramas e os escândalos que não abalam o seu equilíbrio e que envolvem, principalmente, as pessoas idosas. Cada membro da sociedade deveria saber que o seu futuro está em questão, já que a maioria tem relações individuais e estreitas com certos idosos. A classe dominante, por sua vez, impõe às pessoas idosas seu estatuto e uma parcela da população se faz cúmplice dela.

Como ensina Beauvoir (1976, p. 6):

A velhice surge aos olhos da sociedade como uma espécie de segredo vergonhoso do qual é indecente falar [...] É necessário turvar semelhante tranqüilidade que, no respeitante às pessoas idosas, deixa de ser apenas culpada para se tornar criminosa. Acobertada pelos mitos da expansão e da abundância, a sociedade trata os velhos como párias. (BEAUVOIR, 1976, p. 6).

No entanto percebemos então que, se quisermos mudar a situação das pessoas idosas, devemos saber em primeira estância de suas necessidades básicas de sobrevivência, das suas vontades e dos seus anseios como seres humanos e, especialmente, de suas reais possibilidades dentro dessa sociedade.

Considerações finais

Ressalvamos que, mesmo sendo um tema de extrema relevância social, existe muito pouca pesquisa voltada para a compreensão das relações entre os idosos e instituições com a preocupação da reeducação corporal em relação ao nível de qualidade de vida dessa população. Dessa forma, sugere-se que essa seja outra pauta importante de pesquisa para estudos nacionais com enfoque nesses espaços que oferecem atendimento a pessoas idosas.

A corporeidade é o que abrange o todo do ser humano. Necessitamos sempre ir além do corpo físico, buscando a essência para entender quanto complexo é o ser humano e, dessa maneira, observaremos porque o indivíduo se relaciona com tudo e com o todo. É preciso lembrar que não há como fragmentar o ser humano, porque, se isso fosse possível, ele não seria completo.

Segundo o artigo primeiro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, a “[...] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Ainda que seja ressaltada, aqui, a necessidade de pesquisas e práticas educativas com enfoque neste importante tema, deve-se estar alerta para as consequências negativas que podem resultar de sua simplificação e má interpretação. Há que se ter cuidado, portanto, com aquilo que Neri (1995, p. 37) chama de “[...] ideologia de velhice [...]”, vigente atualmente no Brasil, segundo a qual envelhecer bem só depende do indivíduo.

Envelhecer bem depende das chances do indivíduo quanto a usufruir de condições adequadas de educação, urbanização, habitação, saúde e trabalho durante todo o seu curso de vida. Estes são elementos cruciais à determinação da saúde (a real e a percebida) e da longevidade; da atividade, da produtividade e da satisfação; da eficácia cognitiva e da competência social; da capacidade de manter papéis familiares e uma rede de relações informais; das capacidades de auto-regulação da personalidade, do nível de motivação individual para a busca de informação e para a interação social, dentre outros indicadores comumente apontados pela literatura como associados a uma velhice bem-sucedida. (NERI, 1995, p. 38).

Compreendemos que esses determinantes ideológicos vão forjando, na sociedade, o terreno para que tal situação seja encarada de forma natural. Isso leva o indivíduo a não ter consciência da realidade social, pois a ideologia capitalista oculta às contradições

sociais atribuindo aos indivíduos que, com força de vontade e otimismo, todos nós podemos alcançar tudo o que quisermos.

Percebemos que a ideologia dominante se afirma profundamente em todos os níveis na sociedade capitalista, pois existem muitos modos pelos quais os diversos níveis do discurso ideológico se intercomunicam. Marx (2007, p. 46) nos diz:

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

Entendemos que o homem constrói a si próprio no decorrer da história e nas relações que vai estabelecendo com a natureza na produção de sua vida material. Neste sentido, a condição de se ter uma vida digna não depende apenas do indivíduo, mas das relações de produção e das forças produtivas sociais. Triviños (2009, p. 3) nos ensina que:

As contradições do sistema capitalista estabeleceram um desequilíbrio cada vez mais agudo, entre os grupos humanos que integravam esse tipo de sociedade, a capitalista. E os verdadeiros produtores dos bens de consumo, os proletários, ficavam à margem do bem-estar social, junto com seus familiares, filhos e esposas.

Acreditamos que, nós, educadores, devemos caminhar junto ao processo revolucionário organizando, através da conscientização, àqueles que almejam estabelecer uma nova sociedade. Intensificar e unificar o conhecimento a todos os espaços educativos possíveis é um anseio sugerido pelo marxismo, de forma que o trabalho e a educação possam compreender três momentos considerados fundamentais na vida do ser humano: na produção dos saberes (educação intelectual), na preocupação com a saúde de um modo geral através de atividades educativo-ginásticas, (educação corporal), bem como através de normas científicas e gerais abrangendo todos os processos de produção.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *A Velhice I: a realidade incômoda*. São Paulo: DIFEL, 1976.

BOBBIO, Norberto. *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BRASIL. *LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 out. 2010.

DEBERT, Guita Grin. *A Reinvenção da Velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

DOLL, Johannes. *Pedagogia Social e a Realidade Brasileira*. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO: a intervenção educativa na velhice desde a perspectiva de uma pedagogia social, 22-24 maio 2002, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2002. P. 48-55.

FREIRE, J. B. Rumo ao universo... do corpo. In: OLIVEIRA, V. M (org.) *Fundamentos Pedagógicos educação física*. Rio de Janeiro: ao livro técnico, 1987.

FREITAS, Elizabete Viana. Demografia e Epidemiologia do Envelhecimento. In: PY, Ligia et al. (Orgs.). *Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2004. P. 257-283.

GONÇALVES, Maria Augusta. *Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação*. Papirus: Campinas, São Paulo, 1994.

IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home.estatística/população2000>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

_____; ENGELS Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

NERI, Anita Liberalesso. *Psicologia do Envelhecimento: uma área emergente*. In: NERI, Anita et al. (Org.). *Psicologia do Envelhecimento: temas selecionados na perspectiva de curso de vida*. Campinas: Papyrus, 1995. P. 13-40.

NETTO, Matheus Papaléo. O Estudo da Velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, Elizabeth Viana (Org.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. P. 2-12.

OLIVER, Geovanina Gomes de Freitas. *Um olhar Sobre o Esquema Corporal, a Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Com desigualdade, IDH-D do Brasil cai 19%, aponta nova metodologia do PNUD, 2010. Reportagens. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3524&lay=pde>. Acesso em: 10 out. 2010.

RODRIGUES, Judite F. Corporeidade e Aprendizagem: uma relação política-pedagógica. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14042/1/CORPOREIDADE-E-PRENDI-ZAGEM/pagina1.html>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *As Categorias do Marxismo Dialético Materialista*. Seminário especial disciplina: introdução aos aspectos básicos da teoria marxista materialista

dialética do PPGEDU/FACED/UFRGS, 2009. Porto Alegre, 2009.
(Texto digitado) [6 p.]

_____. *Escola e Constituição no Cone Sul: Tendências e Formalismo*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

ZITKOSKI, Jaime José & STRECK, Danilo Romeu. *Principais Teses*. Teses Centrais da Pedagogia Freireana. Revista Educação. História da Pedagogia. Editora: Segmento. p. 20-31. Dezembro/2010.

PEDAGOGIA FREIREANA E MARXISMO: A FORMAÇÃO POLÍTICA NA VIA CAMPESINA BRASIL

Marco Antonio Perruso¹

Introdução

Nos últimos anos vários movimentos sociais rurais brasileiros passaram a desenvolver uma preocupação notável com a juventude. Podem ser citados neste processo os seguintes eventos: o I Congresso Nacional da Juventude Rural em 2000; o I Encontro da Juventude do Campo e da Cidade (organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – e pela Via Campesina) em 2008; o II Congresso Nacional da Pastoral da Juventude Rural (2006); o I e II Seminários da Juventude da Via Campesina – em 2006 e 2007 (Martins, 2009, p. 14/15 e 17). No caso do MST, um dos mais ativos movimentos sociais rurais do país, a questão da juventude passou a ser privilegiada a partir de 1999, quando é elaborada uma “Proposta para a Organização da Juventude”, são criados os Centros de Cultura e Lazer em 14 assentamentos e é organizado em parceria com a UNICAMP o Curso “Realidade Brasileira”, reunindo em torno de 1.200 jovens de 22 estados em Campinas (Gohn, 1999 *apud* Martins, 2009, p. 160). Alguns estudos a respeito passaram a ser realizados,² abordando-se inclusive o tema correlato da formação política voltada para a juventude, ainda que escassamente, embora o assunto costume ser

¹ Doutor em Sociologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: trogao@bol.com.br.

² Este artigo origina-se de pesquisa coordenada pela Profa. Elisa Guaraná de Castro na UFRRJ: Juventude e Práticas Políticas na América Latina – análise da construção e reordenação da categoria “juventude” como representação social e política nos movimentos sociais em países da América Latina.

tratado como prioridade pelas organizações dos movimentos (Guedes, 2008, p. 19). A título de exemplo: “O educando das organizações campesinas deverá obter habilidades e destrezas organizativas, políticas, mobilizantes, administrativas e agropecuárias...”. (Torres, 2004, p. 27-28)

A formação política nos movimentos sociais, bem como nas organizações políticas de esquerda, pode envolver certas dimensões – formação político-ideológica propriamente dita, educação sindical, educação formal, capacitação técnica/profissional – muitas vezes entrelaçadas no cotidiano da militância política e social: “Caberia ainda incluir entre as atividades de formação sindical aquelas iniciativas de formação política-ideológica...”. (Manfredi, 1994, p. 290)

E nas palavras de uma militante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), atuante no setor de formação política mas originária do setor de educação do movimento: “Transitei entre os dois. Existe uma relação muito próxima, né? Cada um tem um recorte nesse sentido, mas a concepção e a base são as mesmas, no sentido da formação. Educação e formação são muito ligadas...”. (Entrevista, 2010)

O deslize semântico entre formação e educação é recorrente; e revelador, a meu ver, de que a separação entre ambas as noções é antes analítica que real. De qualquer maneira, trato no presente artigo do que comumente se entende por formação política-ideológica.

Os movimentos sociais rurais que são objeto deste trabalho são dois dos mais estruturados que compõem a Via Campesina Brasil: o já citado MST (surgido em 1984) e o MAB (criado em 1991).³ A Via Campesina Brasil faz parte da Via Campesina

³ Alguns outros são: MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), CPT (Comissão Pastoral da Terra),

(fundada em 1993) em nível internacional e da CLOC (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, datada de 1994) em nível continental. Tais organizações já possuem uma orientação política bastante definida. Participaram, por exemplo, da articulação das edições do Fórum Social Mundial e dos protestos anti-globalização ocorridos em Seattle (1999), Praga (2000) e Gênova (2001).

As atividades de formação política de algumas das organizações da Via Campesina Brasil vêm se intensificando: “É marcante a preocupação em atrair e educar/formar jovens. Cursos de jovens são cada vez mais comuns, inclusive a nível nacional.” (Vainer & Vieira, 2010, p. 207) Um dos momentos mais importantes desse processo é a construção da sede da Escola Nacional Florestan Fernandes pelo MST, inaugurada em 2005 em Guararema/SP.

Obviamente, as atividades de formação política da Via Campesina Brasil, do MST e do MAB estão vinculadas às respectivas orientações políticas, de resto bastante próximas, configurando uma mesma cultura política, herdeira “do marxismo revolucionário latino-americano [...], da Teologia da Libertação, das lutas democráticas contra a ditadura militar [...] e de movimentos ecologistas e libertários pós-marxistas.” (Vainer, 2001 *apud* Vainer & Vieira, 2010, p. 198) Além disso, tais movimentos sociais possuem grande coesão interna, razão pela qual podem ser investigadas também como organizações políticas, desde que numa perspectiva não-eleitoral.

Foi muito significativa a influência dos setores da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação, às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e à CPT (Comissão Pastoral da Terra) na formação da primeira geração de militantes do MST. Nesse processo a ideologia marxista também se fez marcante desde seu

PJR (Pastoral da Juventude Rural), CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil).

início. (Floresta, 2006 *apud* Martins, 2009, p. 149) A proximidade ideológica com o marxismo se aprofundou a partir dos anos 1990 e caminhou junto com algum distanciamento desse cristianismo católico de esquerda (Martins, 2009, p. 134 e 151) – fenômeno que ainda está para ser devidamente estudado. O imbricamento destas matrizes ideológicas promovido pelo MST e também pelo MAB é instigante e configura-se no fator mais importante para a investigação sobre a formação política na Via Campesina. Por um lado, a matriz cristã, corporificada notadamente pelas concepções e metodologias pedagógicas de Paulo Freire (por vezes conhecida como “educação popular”, muito influente desde os anos 1970), é bastante marcante ainda:

O discurso sobre disciplina, estudo, organização, ecumenismo é o mesmo utilizado pelas CEBs. Essa herança da Igreja pode ser constatada na estrutura da organização – o caráter colegiado das instâncias de decisão, a divisão por Estados, o espírito de sacrifício e a centralidade da mística e eventos dotados de forte caráter simbólico. (Floresta, 2006 *apud* Martins, 2009, p. 151)

Por outro lado, a inflexão marxista ocorrida nos últimos anos consubstancia, na dimensão pedagógica das atividades educativas e formativas do MST em particular e da Via Campesina Brasil em geral, a busca de uma síntese, a Pedagogia do Movimento, como indicado por Roseli Caldart,⁴ uma das principais intelectuais engajadas nesse processo: “arriscamos esta nova síntese, que traz a luta social, combinada com a organização coletiva, como matriz formadora constituinte do Movimento Social como sujeito pedagógico...”. (Caldart, 2006 *apud* Martins, 2009, p. 137)

⁴ Assessora Pedagógica do ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

Outro intelectual participante do MST, Adelar João Pizetta,⁵ historia sucintamente a trajetória inicial da formação política deste movimento:

No início, essas atividades eram realizadas em parceria com o movimento sindical e com outras organizações voltadas para o trabalho de educação popular. Entretanto, com o crescimento, o fortalecimento e o redirecionamento das ações do movimento, foi se tornando evidente a urgência de investimento em um processo e um espaço próprio de formação, que tivessem como objetivo garantir a organicidade e a articulação do MST com outros parceiros nos âmbitos nacional, latino americano e internacional, e que tivesse como ponto de partida a prática social dos Sem Terra, com suas contradições, desafios e possibilidades. (Pizetta, 2007, p. 242)

Dois tipos ideais de formação política

A partir das experiências históricas da formação política pecebista e da “educação popular”, apresento sucintamente, seguindo os parâmetros metodológicos consagrados por Weber (1999), dois tipos ideais de concepção político-pedagógica. Ressalto, portanto, algumas características das duas matrizes, assim tipificadas, de maneira a opô-las antiteticamente.

O tipo ideal pecebista remeteria a uma formação política com as seguintes propriedades: a) disciplinadora e tradicional – pois centrada na figura do transmissor do conhecimento, o professor, normalmente um intelectual marxista; b) reprodutora e homogeneizadora, de modo que os formandos – muitas vezes jovens – devem ser capacitados a prosseguir com o legado e a orientação de sua organização política, dirigida por militantes mais antigos; c) teoricista, cientificista e dogmática (os conteúdos ministrados devem ser antes recepcionados que problematizados a partir das experiências concretas dos formandos); d) centrada na

⁵ Membro do Coletivo de Coordenação Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes e da Coordenação do Setor de Formação Nacional do MST.

experiência da Revolução Russa, portanto eurocêntrica e, de alguma maneira, heterônoma; e) conseqüentemente, marxista ortodoxa, seja nas versões bolchevique/soviética (marxista-leninista), stalinista ou mesmo trotskysta, seja em exegeses marxistas realizadas a partir de Lukács e outros autores considerados clássicos.⁶

O tipo ideal “educação popular” implicaria numa formação política: a) autonomista e horizontalizante, já que privilegiadora de um esforço de desenvolvimento, por parte do educando/formando, de um espírito crítico, questionador; b) valorizadora dos saberes e culturas populares, entendidos como contextualizadores do processo de construção de conhecimento, no qual se insere uma absorção não-subalterna da ciência consagrada – aqui um veio romântico e culturalista revela-se mais claramente; c) centrada nas capacidades de aprendizado dos educandos/formandos, sempre em interação com suas realidades, portanto, focada necessariamente nas experiências de luta das classes populares, que seriam as verdadeiras protagonistas dos processos de transformação social; d) por conseguinte, singularista, visto que o processo formativo está subordinado a cada cultura/experiência popular; e) menos preocupada com a transmissão de conteúdos; f) influenciada pela Teologia da Libertação, pelo marxismo latino-americano e pela renovação pluralista do pensamento de esquerda no mundo desde o Maio de 68.

A seguir, será verificada e mensurada a incidência das características pertencentes ao aludidos tipos ideais em atividades de formação política da Via Campesina Brasil.

⁶ Arrisco-me a dizer, de modo um tanto impressionista, que experiências de capacitação política no campo conservador do espectro ideológico apresentariam boa parte dessas características: tradicional, reprodutora, cientificista, dogmática – trocando-se apenas o conteúdo marxista pelo liberal.

A formação política na Via Campesina Brasil

Quando o MST surge em 1984 suas referências de formação política eram as do campo cutista/petista então em ascensão, muito mais próximo da matriz freireana e bastante crítico à tradição pecebista – até porque os setores marxistas dissidentes que faziam parte daquele emergente campo estavam envolvidos com a “educação popular” e também se opunham ao dito reformismo do PCB.⁷ Paulatinamente, o MST, em processo de crescimento, passa a dar seus primeiros passos rumo a uma formação política própria (Vainer & Vieira, 2010, p. 194; Floresta, 2006 *apud* Martins, 2009, p. 162/163), o que é confirmado pelo relato de uma militante que atua na Escola Nacional Florestan Fernandes:

Em 86, 87, eu participo de um curso de formação política, de monitores [...]. Foi o primeiro organizado pelo Movimento dos Sem Terra. Até esse curso todo nosso processo de formação se dava muito a partir das escolas sindicais [...] ligadas ao antigo, finado Departamento Rural da CUT. E, também, das formações ligadas à Igreja [Católica] em algumas regiões. [...] Não tinha uma formação ainda muito definida do movimento, própria. Só a partir de 90 que a gente consolida uma formação do MST. (Entrevista, 2010)

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), que teve sua sede inaugurada em 2005 em Guararema/SP, é um marco na consolidação da formação política própria do MST, bem como da Via Campesina Brasil. Mas desde 1990, segundo o citado relato da militante, o movimento inicia um curso básico de formação política que ocorre semestralmente ou anualmente até os dias de hoje.⁸ E naquela década – quando a ENFF funcionava provisoriamente em

⁷ Em Manfredi (1994, p. 290/308) encontra-se importante análise sobre os primórdios da educação sindical e da formação política do campo cutista. Veja-se, a respeito, também: Vainer & Vieira, 2010.

⁸ A entrevistada chega a afirmar: “Impressionante, agora que eu tô me dando conta. Eu acho que é o primeiro curso na história da esquerda do Brasil [a ter duração ininterrupta tão longa].” (Entrevista, 2010)

Caçador/SC – o MST já ministrara cursos de formação política a mais de mil jovens militantes. No decênio seguinte estas atividades se ampliam e se descentralizam, atingindo um público cada vez maior – em torno de 50 mil formandos – em vários estados brasileiros, inclusive setores da juventude urbana, por meio do Programa Nacional de Formação da Juventude da Classe Trabalhadora. (Medeiros, 2002 *apud* Martins, 2009, p. 163 e 167; Vainer & Vieira, 2010, p. 203)

Já o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), outro importante movimento social rural que compõe a Via Campesina Brasil, não possui uma escola de formação propriamente, mas uma política de formação, sistemática a partir de 2001 (Guedes, 2008, p. 5) – lembre-se que este movimento nasceu apenas em 1991. Seus militantes costumam participar das atividades de formação política da Via Campesina Brasil e do MST, evidenciando o protagonismo deste último na rede de movimentos sociais rurais brasileiros aqui tratada.⁹

A relevância da formação política é ressaltada de modo constante nas organizações pertencentes à Via Campesina Brasil:

A formação deve ser um processo permanente, para assimilar os objetivos e capacitar a militância, para intervir na realidade em que vive para transformá-la; o ponto de partida da formação deve ser a prática social. A partir dela, ter acesso à teoria para que esta possibilite compreender, orientar e corrigir, voltando à prática, construindo assim um movimento permanente prática-teoria-prática; além de contribuir com o desenvolvimento da prática, a formação tem por objetivo desenvolver e garantir a unidade política e ideológica do MST; [...] os cursos de formação devem garantir o domínio de conhecimentos científicos, resultar em firmeza ideológica, dar embasamento metodológico para que os militantes tenham capacidade de reproduzir conhecimentos e

⁹ A militante do Movimento dos Atingidos por Barragens assim se expressa em sua entrevista: “E sempre nos cursos do MST, da Via Campesina, o MAB está presente.” (Entrevista, 2010) A metonímia presente na frase é auto-explicativa.

contribuir para a organicidade do MST. (Bogo, 2003 *apud* Martins, 2009, p. 141)

Na formulação acima de Ademar Bogo, outro importante intelectual do MST, é possível verificar uma definição de formação política que contextualiza a teoria em função da prática – o que sem dúvida a aproxima do tipo ideal “educação popular” no que tange à centralidade da realidade dos formandos como ponto de partida do processo de aprendizado; e a distancia do tipo ideal pecebista quanto a uma valorização *per se* da teoria. Por outro lado, o papel da formação em “garantir a unidade política e ideológica” revela seu sentido homogeneizador da militância, característica do tipo ideal pecebista – e o mesmo pode ser afirmado em relação à importância do domínio do conhecimento científico consagrado. Estas duas propriedades reaparecem conjugadas na elaboração de outro intelectual orgânico do MST, Adelar João Pizetta (já mencionado anteriormente), quando aponta como um dos princípios da Escola Nacional Florestan Fernandes o uso do “conhecimento científico para fortalecer e obter maior clareza sobre os princípios políticos, organizativos, zelando sempre pela unidade política e ideológica...”. (Pizetta, 2007, p. 248)¹⁰ Alguma subordinação da teoria à prática reemerge na seqüência, ao asseverar que a ENFF “não pode ser uma escola voltada para manuais e programas de formação estáticos”. (Pizetta, 2007, p. 248) E é reiterada na própria definição da Pedagogia do Movimento do MST:

A Pedagogia do Movimento tem como princípios fundamentais: a relação entre teoria e prática que leve à ação transformadora; **a base da produção do conhecimento deve ser a realidade e seu movimento**; os conteúdos devem ser socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral; educação centrada no trabalho, com ênfase na cooperação; o

¹⁰ Algo similar seria observável no MAB: “os cursos de formação parecem ser, assim, uma instância privilegiada para a promoção de estratégias que estimulem essa unificação” (GUEDES, 2008, p. 17).

ambiente educativo deve vincular a escola com os processos econômicos, políticos e culturais; gestão democrática; práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano; formação para a pesquisa; cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e valorização da dimensão pedagógica da história; vínculo orgânico da escola às comunidades do campo; constituição de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; avaliação como processo permanente, participativo em todos os momentos do processo educativo (MST, 2001 *apud* Martins, 2009, p. 140 – negrito meu)

Em outros documentos de formação política, do MST e do MAB, contudo, a teoria, marxista, é valorizada positivamente em si mesma.

Trazemos, então, a partir do acúmulo da ENFF e das demais experiências dos trabalhadores e trabalhadoras, a proposta de trabalhar com três objetivos centrais:

1. Unificar o estudo dirigido a partir do método de análise marxista;
2. Retomar o estudo dos clássicos sobre a realidade brasileira, para compreendê-la e transformá-la;
3. Fomentar e fortalecer o trabalho de base, a educação popular, a organização política. (ENFF/MST, s.d.a, n.p.)
“Embasamo-nos na ciência marxista como ferramenta para análise e compreensão da realidade.” (Escola Nacional de Formação do MAB, 2008, p. 8)

No caso da ENFF, o marxismo vem acompanhado da leitura de interpretações nacionais a respeito da sociedade brasileira, afastando-se, ainda que preliminarmente, a identificação da formação política do MST com o tipo ideal pecebista, que é fincado mais centralmente numa produção intelectual de teor eurocêntrico – questão que será abordada em breve. Observa-se, ademais, a ocorrência, no referido documento, de termos comuns ao universo semântico do tipo ideal “educação popular”, tais como “trabalho de base” e a própria expressão “educação popular” – reflexo de origens históricas do MST que permanecem. Chega a ocorrer mesmo uma equiparação de significado entre as noções de

“formação política” e de “educação popular”, como em Pizetta (2007, p. 249).

São complexas as relações entre teoria – referente de universalidade ou generalidade – e prática – que remete às realidades singulares de cada movimento e agrupamento social – nas reflexões sobre formação e educação na Via Campesina Brasil. Muitas vezes a teoria marxista é quase absolutizada, fazendo lembrar o tipo ideal pecebista: “a ENFF, adota como fundamento, o método dialético e o materialismo histórico, com todo o legado marxista em desenvolvimento na história.” (Pizetta, 2007, p. 247) Em outros momentos – bem mais frequentes até onde pude verificar nos limites deste artigo – os espaços de formação política são como que dissolvidos nas práticas militantes dos movimentos, o que alude à menor prioridade na transmissão de conteúdos constante do tipo ideal “educação popular”. A apreensão da teoria sempre teria que passar pelo “teste” da realidade, operação que só o formando/educando perfaz. Neste sentido, o “saber” dominado pelos formadores/educadores (intelectuais e/ou dirigentes) não deixa de ser relativizado ou mesmo posto em dúvida. Tal compreensão fica evidenciada em publicação do MAB: “Deve ser considerado como espaço formativo todo processo de organicidade interna, levando em conta ser um espaço coletivo, para exercitar na prática o espírito da militância baseado nos valores socialistas.” (Escola Nacional de Formação do MAB, 2008, p. 3)¹¹ E mais explicitamente em documento da Via Campesina Internacional:

Planteamientos políticos y principios de la formación – una concepción de formación [...]

a) La formación debe estar ligada a un proyecto estratégico, político, a un proyecto de transformación de la sociedad. Este

¹¹ O depoimento da militante do MAB atuante na área de formação política corrobora o referido entendimento: “a luta, o enfrentamento, também é um dos eixos principais na formação, onde se dá a prática real, você visualizar de fato [pel]o que você está lutando, se organizando.” (Entrevista, 2010)

proyecto esta en construcción, la formación debe apoyar este proceso. **Debe facilitar muchas preguntas, dudas y verdades.**

b) La formación debe ser parte de nuestras luchas y busca fortalecerles. Las actividades mismas son espacios de formación. Debe tener objetivos a medio e a largo plazo.

c) **El punto de partida debe ser la práctica social de los campesinos.** Eso posibilita comprender, orientar, corregir, reorientar la práctica, construyendo de esta forma una interacción dinámica y permanente entre práctica-teoría; **En este proceso debemos valorizar saberes autóctonos.** [...]

f) Debemos integrar un pensamiento político abierto. Es importante reconocer la diversidad interna en La Vía Campesina. Hay que respetar las posiciones minoritarias. **No queremos crear una elite de dirigentes que van a tener el poder. Si invitamos “expertos/as” queremos reapropiar lo que nos dicen.** (La Vía Campesina, 2009, p. 190/191 – negritos meus)¹²

Esta contextualização da teoria transmuta-se em crítica ao conhecimento científico, apontando-se seus limites bem como conferindo valor a saberes produzidos autonomamente pelos grupos sociais subalternizados: intenta-se “não subjugar o conhecimento popular ao conhecimento formal acadêmico, buscando um encontro mútuo entre estes diferentes conhecimentos no processo de estudo e pesquisa”. (ENFF/MST, s.d.b, n.p.) A identificação com o tipo ideal “educação popular”, neste ponto, é clara. Em outro documento, segue-se na mesma linha:

Apropriar-se do conhecimento científico, compreendendo que este é construído coletivamente em um processo historicamente acumulado. Mas esse processo **não será centrado no acúmulo de conteúdos** e sim na experiência da troca, pois nossas trajetórias de luta são instrumentos valiosos para construir uma **teoria política** que apreenda os conflitos históricos e sociais vividos nas diversas situações de luta. E necessário [...] **conhecer as diversas áreas de conhecimento** já construídas pela humanidade (expressas de

¹² A parte do documento relativa à formação política consiste num texto-guia, elaborado pelo MST, que foi discutido pelos participantes da Vª Conferência da Via Campesina Internacional ocorrida em Moçambique em 2008. A sede da Via Campesina, rotativa, localiza-se atualmente em Jacarta, Indonésia.

diferentes formas) para recriá-las, repensá-las e colocá-las a serviço da classe trabalhadora. [...]

O essencial é que os conteúdos tragam elementos para a autonomia reflexiva dos jovens... (ENFF/MST, s.d.c, n.p. – negritos do próprio texto)

Em materiais das organizações da Via Campesina e nas falas de militantes a teoria surge referida a clássicos do marxismo europeu (Marx, Lênin, Trotsky, Rosa Luxemburgo, Gramsci, entre outros) tanto quanto a figuras importantes da esquerda latino-americana – Che Guevara, Fidel Castro, Mariátegui... – e brasileira – Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Josué de Castro, além de outros (Martins, 2009, p. 143/144 e 148; Peloso, 2007, p. 48; ENFF/MST, s.d.a, n.p.), o que certamente não configura um viés eurocêntrico – característico do tipo ideal pecebista – na formação política dos movimentos sociais rurais aqui investigados. Em contrapartida, uma anterior predominância de um difuso pensamento de esquerda latino-americano – reflexo da influência original da Teologia da Libertação, típica da “educação popular” – já não mais se verifica.

Outras contextualizações acerca da teoria marxista podem ser encontradas: “Retomar o método (materialismo histórico) como instrumento de análise [...]. Por outro lado, ser capaz de analisar criticamente os limites do pensamento marxista.” (ENFF/MST, s.d.b, n.p.) Há aqui alguma distância do marxismo ortodoxo vigente na formação política típica-ideal pecebista. O que fica mais nítido quando se verifica que mesmo a produção intelectual fora do âmbito da teoria política *strictu sensu* é mencionada como conteúdo a ser ministrado para os formandos – algo incomum nas leituras presentes em atividades formativas: “O processo de formação do povo brasileiro na perspectiva antropológica, cultural, política e social, baseado na construção de um olhar específico desenvolvido pelo pensamento intelectual propriamente brasileiro.” Esta insistência no que é “propriamente brasileiro” indica mesmo uma inversão da perspectiva eurocêntrica, ficando o lado nacional – ou latino-americano (dito periférico) – desta dualidade como pólo

central: “A história da luta de classes no Brasil tendo como principal referência o pensamento de Florestan Fernandes”¹³ – outro conteúdo elencado para cursos de formação. Igualmente, este foco em nosso “pensamento intelectual” (social) explica a ocorrência de obras de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda em bibliografias dos aludidos cursos (ENFF/MST, s.d.a, n.p.).

Em documentos das organizações e no plano discursivo da militância, a formação política é vista antes como estimuladora da autonomia reflexiva e crítica do educando do que como reprodutora de conhecimentos já consolidados, novamente aproximando-se do tipo ideal “educação popular” em detrimento do padrão pecebista: “Debe apoyar la capacidad de auto-reflexión y de auto-crítica de la persona sobre su propia manera de funcionar y actuar.” (La Vía Campesina, 2009, p. 191)¹⁴ Na mesma direção afirma Ranulfo Peloso que “a formação política” adequada é aquela “contrária a toda tentativa de reprodução de obedientes soldadinhos de chumbo.” (Peloso, 2007, p. 48) Igualmente assevera a militante que atua na ENFF: “você tem que buscar respostas individuais e coletivas. E esse processo é que vai então formando. Mais do que o curso em si.” (Entrevista, 2010)

Tal preocupação com a autonomia do educando se desdobraria em práticas organizativas a princípio menos hierárquicas e mais participativas: há um ideal de “direção coletiva”, intenta-se evitar uma “representatividade burocratizada”, reafirma-se que “o poder de decisão é responsabilidade do

¹³ Lembre-se que a produção intelectual de Florestan Fernandes esteve sempre distante dos marxismos pecebista e soviético (este último, referência eurocêntrica maior para o PCB).

¹⁴ Em documento da CLOC (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo) encontra-se uma definição de autonomia política: “al concepto de autonomía, entendida esta como la capacidad y la determinación de actuar sin pedir permiso ni apoyo de las autoridades...” (CLOC, 2010, n.p.)

coletivo”, a “auto-gestão” é mencionada positivamente, “a centralização do trabalho” e “a prática personalista na organização” são criticadas – sempre no âmbito da formação política (ENFF/MST, s.d.c, n.p.). É possível que tal ênfase democrática no plano discursivo tenha dificuldades de se efetivar na realidade, como indica, por exemplo, Guedes (2008, p. 10) – algo a ser melhor apurado empiricamente. De qualquer maneira, a expressividade dessa preocupação horizontalizante sob o ângulo do formando – tão afeita ao tipo ideal “educação popular” – revela que a noção de uma disciplina imposta de cima para baixo, característica da formação política pecebista, tende a ser valorada negativamente no quadro das atividades formativas da Via Campesina Brasil.

Esse centramento no educando – presente no processo pedagógico da formação política – é patente no depoimento da militante do MAB por mim entrevistada. Indagada por que teria o perfil para atuar como formadora, ela assim responde: “porque me dou bem nessa relação com as pessoas, isso quer dizer muito no processo de formação, no sentido do diálogo, da conversa, da aproximação...”. (Entrevista, 2010) Temos aqui declarado um pré-requisito fundamental para esta área: a comunicabilidade – com o formando, que deve ser, por conseguinte, parte ativa no processo. Por sua vez, o domínio de conteúdos por parte do formador não aparenta ser tão decisivo.

Conclusão

A investigação em que se baseia o presente artigo abaliza concluir, ainda que não peremptoriamente, por uma maior conexão entre a formação política da Via Campesina Brasil – entendida enquanto experiência histórica em andamento – e o tipo ideal “educação popular” por mim sugerido para fins analíticos. É admissível que a chamada Pedagogia do Movimento do MST e as demais práticas formativas/educativas desenvolvidas no âmbito dessa rede de movimentos sociais rurais possam vir a configurar

uma concepção própria, diversa tanto da pedagogia freireana que marcou as origens destes movimentos sociais rurais, quanto das influências marxistas clássicas retomadas a partir dos anos 1990. Todavia, as informações aqui coligidas assinalam uma distância significativa da formação política da Via Campesina Brasil em relação ao tipo ideal pecebista.¹⁵

A seguinte reflexão da militante atuante na ENFF pode ser útil para ilustrar este posicionamento da formação política do MST e da Via Campesina Brasil, como se estivesse entre a pedagogia freireana – ainda que mais próxima desta – e o marxismo pecebista:

No último encontro que nós tivemos, dos nossos educadores aqui da Escola [Nacional Florestan Fernandes], no final me deu vontade de sorrir. Eu nunca tinha participado de um evento, de uma atividade de discussão teórica, da formação política, que tivesse... veja só: trotskysta, leninista, luxemburguista, lukacsiano, gramsciano... [...] E conseguimos fazer um bom debate, uma boa discussão. Aí um professor lukacsiano disse: “olha, só vocês fazem isso, que é impossível. Na Academia, a gente, se juntar essas correntes...” [...]

Porque nós, desde o início, nunca nos definimos como paulofreireanos. E nem como leninistas, nem como maoístas, nem como trotskystas, nem como luxemburguistas e etc. Entendeu? Nós sempre incorporamos todos eles. [...]

Eu acho que o elemento cristão na nossa formação do movimento possibilitou que [...] nos tornássemos tão plurais como nós somos hoje, sem nos tornarmos ecléticos. É uma possibilidade. Mas eu acho que ainda tem que estudar muito sobre isso. (Entrevista, 2010)

A busca de sínteses possíveis entre a matriz freireana e as diversas correntes do marxismo sem dúvida constitui um esforço – mais ou menos assumido discursivamente – das organizações

¹⁵ Registre-se que os estudos sobre a trajetória da formação política pecebista consultados para este artigo não fazem alusão à pedagogia marxista clássica e soviética (Makarenko, Pistrak, etc.) que passa a ser apropriada pelas organizações da Via Campesina Brasil.

componentes da Via Campesina Brasil no que tange à formação política. Busca que continuam empreendendo, mas repleta de tensões entre a tendência a repetir e reproduzir orientações políticas para seus formandos, por um lado, e a perspectiva de capacitar estes mesmos formandos a construírem autonomamente suas próprias orientações, velhas ou novas, para os movimentos de que participam, por outro.

Bibliografia

BOGO, Ademar. (2003), *Arquitetos de Sonhos*. São Paulo, Expressão Popular.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1984), *Saber e Ensinar: três estudos de educação popular*. Campinas, Papirus.

CALDART, Roseli. (2006), “Teses sobre a Pedagogia do Movimento”. *Boletim da Educação*, 11 (Edição Especial), 137-149.

CEPIS. (2005), *Trabalho de Base – teoria e prática*, São Paulo.

CLOC. (2010), *Proceso Organizativo de la Coordinadora Latinoamericana del Campo (CLOC) – documento preparatorio para el V Congreso de la CLOC*. Quito. Documento Interno.

ENFF/MST. (s.d.a) *Programa Nacional de Formação de Jovens da Classe Trabalhadora em Movimento. Guararema*. Documento Interno.

ENFF/MST. (s.d.b) *Programa Nacional de Formação para Jovens da Classe Trabalhadora em Movimento – Turma Rio de Janeiro: síntese do debate*. Guararema. Documento Interno.

ENFF/MST. (s.d.c) *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Formação Política para a Juventude da Classe Trabalhadora do Estado do Rio de Janeiro (versão preliminar)*. Guararema. Documento Interno.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAB. (2008) *A Formação e o Processo Organizativo*. São Paulo.

FLORESTA, Leila. (2006), *Escolas dos Acampamentos / Assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução?* Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, datilo.

GOHN, Maria da Glória. (1999), “*A Formação dos Cidadãos nos Cursos do MST*”. *Sociologias*, 1, 2, 144-189.

GUEDES, André Dumans. (2008), “*Pedagogia e Organização no Movimento dos Atingidos por Barragens*”. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro.

LA VÍA CAMPESINA. (2009), *Documentos Políticos de La Vía Campesina – Vª Conferencia Mozambique*. Yakarta.

MANFREDI, Silvia Maria. (1996), *Formação Sindical – história de uma prática cultural no Brasil*. São Paulo, Escrituras.

MANFREDI, Silvia Maria. (1994), *O Mundo do Trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo, Scritta.

MARTINS, Suely Aparecida. (2009), *A Formação Política da Juventude do Movimento Sem Terra no Estado do Paraná*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, datilo.

MEDEIROS, Evandro Costa de. (2002), *A Dimensão Educativa da Mística Sem Terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, datilo.

MST. (2001), *Construindo o Caminho*, São Paulo.

PELOSO, Ranulfo. (2007), “*Formação Política de Militantes – a experiência do CEPIS*”, in *Cadernos de Estudos ENFF nº 1 – A política de formação de quadros*, Guararema, ENFF.

PEREIRA, Eduardo Tadeu. (2009), “*A Experiência da Fundação Nativo da Natividade e sua Atualidade*”. VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, São Paulo.

PERRUSO, Marco Antonio. (2008), *Em Busca do “Novo” – intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970/80*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, datilo.

PIZETTA, Adelar João. (2007), “*A Formação Política no MST: um processo em construção*”. OSAL, 22, 241-250.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. (1998), “Marxismo, Cultura e Intelectuais no Brasil”, In J. Q. Moraes (org.), *História do Marxismo no Brasil* vol. II Teorias – interpretações, Campinas, Ed. da UNICAMP.

SOUZA, Ozani Martiniano de. (2000), *O Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae: origem, consolidação e crise contemporânea*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, datilo.

TORRES, Fausto. (2004), “*Necessidades de la Formación y Capacitación de los Campesinos y Campesinas*”. IV Conferencia Internacional de la Vía Campesina, São Paulo, 26-31.

VAINER, Carlos. (2001), “*Building Transnational Civil Society: notes from the periphery*”. Conference Building Transnational Civil Society. Cambridge.

_____. & VIEIRA, Flávia Braga. (2010), “*From the Valleys to Global Forums: learning for action in MAB*”. Citizen Learning for Global Democracy Workshop Papers, Nova Delli, 186-211.

WEBER, Max. (1999), “A ‘Objetividade’ do Conhecimento nas Ciências Sociais”, in G. Cohn (org.), *Weber – Coleção Grandes Cientistas Sociais*, São Paulo, Ática.

_____. (2010), *Entrevista com militante da área de formação política da ENFF/MST*. Entrevistador: Marco Antonio Perruso. Guararema, arquivo sonoro digital.

_____. (2010), *Entrevista com militante da área de formação política do MAB*. Entrevistador: Marco Antonio Perruso. São Paulo, arquivo sonoro digital.

MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E A SOBREVIVÊNCIA DA/NA AMAZÔNIA

Maria Ivonete de Souza¹

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive há passarinhos multicores e cantadores. Há bichos, pacatos ou não, que nelas repousam. (FREIRE, in ANDREOLA, 2003)

Imaginemos a Amazônia, a Mata Atlântica, dentre outros ecossistemas, mares dessas boas “amigas” a nos convidar para um profundo abraço eco-humano, biodiverso, acolhedor! Espaços do *bem viver*! Um sonho-paraíso destruído? Ou uma materialidade a construir? Quais práticas educadoras necessárias à formação de seres humanos emancipados e cientes da interdependência humana-natureza? Que escola, neste modo de compreender a vida (humana e não-humana), se faz necessária?

Embora tal questionamento caiba às diversas realidades planetárias, trazemos o foco para o espaço por nós vivenciado nestes últimos trinta e três anos pela intensidade dos debates ambientais ao nível mundial, mas também, como forma de exercitarmos o olhar para o cotidiano, o que de tão frente-perto aos olhos ofusca: a nossa condição de migrantes na Amazônia no trabalho de pensarmos a ação educativa.

Atualmente, de forma bastante acentuada, é possível constatar um olhar mundial sobre esta a região. O “aquecimento global”, o “desenvolvimento sustentável”, torna-se cada dia mais o

¹ UNEMAT-UFRGS. E-mail: mariaivonetede@gmail.com.

grande mote do discurso unificador da humanidade. Traz em seu anúncio mortífero a força motriz de toda ideologia exploradora que se preze: a de amalgamar-nos à classe economicamente hegemônica forjando a impressão de que estamos *no mesmo barco*, no mesmo espaço – *Gaia* – portanto, sujeitos aos mesmos desígnios da sorte nas trajetórias humana construída na Terra.

Quando vivenciamos espaços geográficos constituídos em territórios em que o capital expande-se expropriando a natureza-comum de forma acelerada como ocorre no norte mato-grossense, essa confusão torna-se mais intensa porque a fumaça produzida pela carbonização periódica da biomassa amazônica estonteia-nos com a queda dos níveis de oxigênio e, também, cega-nos ardentemente. Daí é quase impossível vermos, através dessa cortina preto-branca que há quarenta anos ergue-se ao “firmamento” amazônico, nas centenas de dias estios, formando quilométricas nuvens de fuligem originária de árvores gaseificadas nessas colossais queimadas, a *piromania*² da classe parasitária na sua relação com as áreas florestadas e os humanos habitantes no interior ou entorno destas.

Nessa letargia desenvolvimentista, nessa contínua noite minguante amazônica, corpos humanos tremulam no extenuante calor-seco, envoltos aos estampidos da taboca e aos chiados das copas candelabriformizada, fundidos às *almas* assentadas em esperanças ideologizadas do progresso há muito anunciado. Aqui a ciência e o conhecimento dela resultante tateiam uma crítica, mas, ainda, em pouca profundidade, nutre-se mais da lógica produzida para a manutenção do *status quo* do que de uma perspectiva radical, problematizadora e solidária às vidas humanas e não-humanas.

² LEONEL, Mauro, (2000). *O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura*. Estudos Avançados, vol.14, nº 40, São Paulo. www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142000000300019&script=sci_arttext. Acessado em 30-04-2011.

Seguindo esse modo de ver, nos espaços escolares, nem mesmo as sedes produzidas na imersão colonizatória ao imenso aquífero do alto, médio e baixo Mar Dulce compõem *palavras geradoras* de criativas *situações sociológicas* (FREIRE, 1979; p. 74-75) no fazer-educação edificado desde a convocatória desbravante. O necessário exercício da crítica radical depara-se com uma estrutura educacional análoga à estrutura do setor industrial³ e isto se soma, através da hierarquização, do autoritarismo, da pseudo-neutralidade pedagógica, da opressão, portanto, às dificuldades de se ver o (e no) mundo.

Neste sentido, ao propor uma pedagogia para mudança Paulo Freire afirma que essa ausência da crítica nos faz *perder os sentidos* (miopiza, ensurdece) e, com isto, tendemos a nos tornar dóceis e desesperançados.

Para Freire a educação nunca poderá ser neutra politicamente. Todo e qualquer projeto pedagógico, ou proposta de educação, e todo e qualquer ato educativo é, fundamentalmente, uma *ação política*. Ou seja, o educador, ao definir uma determinada metodologia de trabalho, planeja, decide e produz determinados resultados formativo-educacionais que têm conseqüências na vida dos educandos e na sociedade onde educador e educandos se encontram. (ZITKOSKI, 2006)

Como então criar possibilidades de humanização radical e intensamente eco-humana em cooperação com o que resta ou, até, a criação de meios para a expansão da floresta ainda invisibilizada pelos próprios “vizinhos” desta? Este é o grande desafio da educação nessa *urihi* (palavra ianomâmi: terra-floresta) de colonização recente: educar-se para um mundo cada vez mais voltado à chamada ecológica urgente em contraposição à lógica capitalista, sabidamente, incontrolável (Mészáros,). Superar a neutralidade política e científica em relação à opressão do outro

³ Ver Souza, M. I., (2001). *Migração e Rotatividade Escolar na Área Madeireira de Sinop-MT*. Dissertação de Mestrado. UFMT.

humano não é uma tarefa simples, imaginemos então quando esse outro se trata, também, de seres vivos, mas não-humanos?

É instigante a defesa de Freire (1981): “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente”. No sentido do que estamos a dialogar, metaforicamente o trabalho educador pode ser comparado à ação dos ventos ao dissipar o fumaceiro nas chuvas setembrinas e, assim, permitir-nos *ver estrelas*, horizonte, e sofrer menos. Entretanto, é necessário atentarmos para o fato de que estes ventos, destas chuvas primeiras, superficiais, também podem abrasar e, conseqüentemente, a queimada recomeçar. Ainda valendo-nos dessa metáfora, sabedores que somos dos limites de uma reflexão inicial, mais do que bons ventos à visibilidade, há uma proposição como brisa em algum fragmento da *urihi* amazônica em noite recém finda.

Pouco testemunho da Floresta Amazônica ainda existente sobrevive nos parques fragmentos agora também ameaçados pelo atentado ao Código Florestal (a previsão é que o Senado Brasileiro vote a “reforma” do CFB no próximo dia 31 de agosto, isto é, a legalização da destruição de grande parte do que ainda resta das florestas brasileiras) das trajetórias de homens e mulheres migrantes do sul/sudeste.

Dialogar sobre como esta condição eco-humana foi produzida é desafio de quem busca aprender e reafirmar, ao escutar Paulo Freire, no aconchego das raízes de sua pedagogia, a luta contra a pseudo-neutralidade da educação e educadores:

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade,

porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. (1996)

Nessa dialogicidade freireana, em sintonia com Balduino Andreola (2000) ao prefaciар “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” e, também, em “Paulo Freire e a Ecologia: carta ao Professor Sírrio Velasco da FURG”⁴, dizer-lhe: “Paulo, tu estás defendendo o valor da vida na sua universalidade, sob todas as suas formas”. Sua indignação clivada de amorosidade perpetua exemplarmente educativa neste tempo de barbárie sócio-ambiental, neste presente de lutas para a “construção histórica de um novo projeto de humanidade”.

Estamos em busca dessa compreensão de vida universal como valor humanizador. É um viés de angústia amazônica, talvez, uma semente de morototó apenas (tão frágil seu desabrochar quanto resistente sua existência), ao instante em que procuramos na pedagogia freireana aporte à formação do colono-migrante para a transição agroecológica extremamente necessária à perpetuação da *urihi* na região norte mato-grossense.

Tais preocupações, além de consubstanciar-nos à militância junto aos Movimentos Sociais, também buscam materializar elementos para construção de práticas didático-pedagógicas necessárias à formação do sujeito ecológico em territórios de migrações recentes e de expansão do agronegócio na Amazônia mato-grossense como já foi dito.

Uma característica importante da pedagogia freireana de libertação é o anúncio do vir a ser, a consciência do inacabado. Isto está nítido na obra publicada em 1996, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*, quando Paulo Freire escreve que o “ensino exige compreender que a educação é uma

⁴ Nessa carta Balduino A. Andreola defende radicalmente o sentido ecológico da pedagogia freireana em resposta à de Sírrio Velasco sobre a contribuição da obra de Paulo Freire quanto à questão ambiental.

forma de intervenção no mundo”. Neste sentido, necessário se faz a tomada de decisões porque ser professor é estar (...) contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (...) contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (p. 40).

Dessa maneira, compreender, demonstrar e, principalmente, dialogar sobre as diversas formas de opressão pensada pela classe economicamente hegemônica e historicamente materializada nas vivências da classe que vive do trabalho é parte da luta emancipatória. “... dialogar com elas [massas] sobre a sua ação” (FREIRE, 1981; p. 42).

Os saberes *vividos*, do solo, do subsolo, da floresta, dos rios, apreendidos na polivalência migratória, são confiscados ou silenciados. Para que servirão saberes caboclos, indígenas, garimpeiros, camponês sem os meios para desenvolvê-los? O que aprenderam olhando e fazendo; fazendo e re-fazendo; com seus corpos em constante mutilação, é descartado como eles mesmos e a natureza.

Imbricada nessa realidade, a escola, quando acessada ainda crianças ou quando jovens e adultos, contribui, com sua pedagogia antropocêntrica, para a manutenção da invisibilidade da floresta amazônica aos seus próprios habitantes, migrantes, como já foi dito. Contudo, paradoxal e surpreendentemente, as poucas manifestações, individualizadas ou coletivas, a favor da floresta, da biodiversidade, partiram sempre dos setores educacionais! Parece-nos que nem tudo vira cinza, é preciso considerar que, mesmo elas, potencializam vidas.

Ainda mirando a Amazônia Mato-grossense, quando tudo parecia perdido à classe que vive do trabalho e até o emprego findo, ainda em 2002, pudemos ver emergir frentes de trabalhadores questionadores da ordem estabelecida, *se vendo* no mundo representado naquele espaço: os coletivos dos trabalhadores rurais sem-terra organizados pela Via Campesina. Acampamentos e mais acampamentos instalaram-se ao longo das rodovias norte

mato-grossenses, expondo a legião de *esfarrapados* como mais uma produção da Saga da Amazônica ao Celeiro do Brasil: a contradição capital, homens sem terra em muita “Terra sem homens”!

É a dormência duramente quebrada, o afloramento da classe em si rumo à constituição da classe para si. Esses coletivos constituem-se, hoje, em voz transformadora, na prática cotidiana de uma classe em Movimento, com uma diversidade de estratégias proletárias não vista antes na região. Desde outubro de 2003, quando se lançaram à primeira ocupação de latifúndio, reivindicam não mais rápidas serventias, características tanto da matriz colonizadora resultante na acumulação fundiária, quanto do extrativismo predatório mineral e/ou madeirável, reivindicam a permanência, a condição de partícipe da vida produzida e a partilha dos meios e da produção.

Atualmente, há afrontas de toda espécie para continuidade da devassa da biodiversidade amazônica, as principais delas no diálogo proposto são: a) a retirada do solo mato-grossense da área da Amazônia Legal sob o pretexto da necessidade de consolidar a agroindústria dessa região; b) a forma como foi aprovado o substitutivo do ZSEE (Zoneamento Sócio Econômico Ecológico) de Mato Grosso em atendimento à FAMATO (Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso); c) a proposta de modificação do CFB (Código Florestal Brasileiro); as UHs (Usinas Hidrelétricas), cuja consequência imediata será o *afogamento* de milhares de hectares do que ainda resta de área florestada. Dito isto, podemos concluir que a preservação da Amazônia não fez e não faz parte dos interesses das elites brasileiras.

E para os trabalhadores em Movimento, poderão superar o pensamento dicotômico homem *versus* natureza, a natura *versus* cultura, fundado na dominação destruidora de toda possibilidade de vida a iniciar pelas mais fragilizadas? Após quarenta anos libertaremos a floresta e, nesse processo criador, a nós mesmos do fim dos tempos-espacos de vida? Será possível a nós trabalhadores

nos constituirmos como *homo amazonicus* mesmo com as profundas marcas da migração, da exploração, da visão antrópica fruto da Saga Desbravante? Quais ações educativas poderão ser construídas para formação omnilateral, de sujeitos-ecológicos – *homo amazonicus* – podem ser disputados nesse espaço promissor ao latifúndio agro-industrial? Que pesquisas serão necessárias para compreensão, elucidação, dessa realidade?

Para isto, vemos hoje mais do antes, que constituir relações pautadas no **diálogo** será uma quase única saída. Por serem próximos, mais explicações teremos que buscar e dar e mais impressões teremos que provocar e ouvir. O compromisso, que já era grande, aumentou. A vigilância teórico-metodológica, não pode ser menor que a emoção. A curiosidade, a dúvida, o olhar atento, o registro sistemático das informações, o rever constante, são reservas donde nutrir-se-á tal compromisso.

Na colaboração gerada e geradora do trabalho cotidiano e na boniteza do tempo histórico de um homem amante das árvores, dos pássaros, das “gentes” encerro aqui com as últimas palavras escritas por Paulo Freire em 1997, conforme nos informa sua esposa Ana Maria Araújo Freire⁵:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (2000).

⁵ Ana Maria Freire, organiza o livro *Pedagogia da Indignação* e nele ela descreve as últimas ações pedagógicas de Paulo Freire.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio, (2003). Paulo Freire e Ecologia: carta ao professor Sírio Velasco, in *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG* (www.sf.dfis.furg.br/mea) Vol. 10, 2003.

FREIRE, Paulo, (1981). *Pedagogia do Oprimido*. 10 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____. (1988). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, Disponível. <http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=101875>. Acessado em: 30-04-2011.

_____. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acessado em: 30-04-2011.

_____. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo, (1994). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LEONEL, Mauro, (2000). *O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura*. Estudos Avançados, vol.14, nº 40, São Paulo. www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142000000300019&script=sci_arttext. Acessado em 30-04-2011.

SOUZA, M. I., (2001). *Migração e Rotatividade Escolar na Área Madeireira de Sinop-MT*. Dissertação de Mestrado. UFMT.

ZITKOSKI, Jaime José (2006). *Paulo Freire e Educação*. BH: Autêntica.

A PESQUISA PARTICIPANTE NA PERSPECTIVA DO FORTALECIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EMANCIPADORES

Telmo Adams¹
Danilo R. Streck²

Resumo: Partimos da compreensão de que a pesquisa pode e deve ser uma das formas de luta dos movimentos sociais acreditando que esta deve integrar o leque de ações e estratégias de fortalecimento dos movimentos emancipadores. Praticar a pesquisa significa participar nesse campo de disputas em torno do saber-poder-ser. Foi com o movimento da educação popular e pesquisa participante que na América Latina a suposta neutralidade científica passou a ser denunciada não apenas como impossível, mas como um posicionamento velado a favor dos dominantes. Partindo desse pressuposto, optamos pela pesquisa como uma prática social, política e pedagógica. A pesquisa participativa – pesquisa participante no Brasil e Investigación-Acción Participativa (IAP) na tradição do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, na América Latina –, implícita ou explicitamente, além de motivações pessoais, orienta-se pela inserção do/a pesquisador/a que incorpora os interesses objetivos e subjetivos voltados para grupos sociais que resistem e lutam por transformações. Assim, concluímos que a pesquisa participante, inserida e articulada com a dinâmica dos movimentos sociais, pode participar como mediação pedagógica contribuindo no empoderamento de grupos empobrecidos, fortalecendo suas organizações e mobilizações.

Palavras-chave: pesquisa participante; prática social, política e pedagógica; movimentos sociais.

Introdução

Partimos da contextualização dos movimentos sociais no Brasil e América Latina reconhecendo que a década de 1980 se caracteriza por visíveis avanços no campo político, especialmente

¹ Doutor em educação, PPGEdu UNISINOS – telma@unisinis.br.

² Doutor em educação PPGEdu UNISINOS – dstreck@unisinis.br.

da organização popular, apesar dos resultados desastrosos de políticas econômicas geradoras de êxodo rural, desemprego, urbanização desordenada, empobrecimento e desigualdade social (TRIGO, 2007; ADAMS, 2010). Nesse contexto deu-se a proliferação de Movimentos Sociais, Organizações ou Centros de Educação Popular (MEJÍA, 2006; ZIBECHI, 2007) inspirados na teologia da libertação e na proposta da educação popular. Essas organizações não governamentais exerceram um papel importante de apoio aos movimentos, seja no seu processo de formação como de articulação.

Já ao final dos anos 1980 e na década seguinte (1990) registra-se a implantação, em maior ou menor escala, das políticas neoliberais nos países da América Latina. Os acontecimentos a nível mundial, como a queda do muro de Berlin, a derrota Sandinista na Nicarágua, o Consenso de Washington, entre outros, ofuscaram o rumo dos movimentos sociais e organizações não-governamentais (ONGs). Apesar da crise de referenciais, surgiram no Brasil alguns movimentos significativos como: Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria³ (inspiração de Betinho, do IBASE) contribuindo para retomar algumas mobilizações em torno de questões como a ética na política; a luta contra as privatizações e outras reformas constitucionais cujas mobilizações nacionais estenderam-se através de Plebiscitos Populares, mobilizações em torno de um Projeto Popular para o Brasil. Em âmbito mundial, esse esforço de retomada de projetos populares em diversos países, simbolicamente fortalecida pela dinâmica dos Fóruns sociais

³ Em 1992, Betinho foi uma das principais lideranças do Movimento pela Ética na Política, cujo movimento contribuiu no impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Em meio a essa energia mobilizadora surgiu a Campanha de Ação pela Vida da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida surgiu nesse contexto, para aproveitar a energia mobilizadora da ocasião. Hoje essas ações de cidadania continuam sendo realizadas por diferentes atores da sociedade organizada, mas também governos que atuam na erradicação da fome e da miséria.

mundiais, enveredou pela vitória de partidos de esquerda. Reencontrar um caminho viável de fortalecimento das forças populares sem abrir mão das utopias implicava enfrentar as políticas neoliberais e articular as forças populares em torno de um lema comum: “Um outro mundo é possível”.

Nesse ambiente social, como se apresenta a pesquisa participante como uma possibilidade parceira para fortalecer o processo de formação dos sujeitos e a organização e articulação dos movimentos sociais como forças emancipadoras? Enfatizamos que as indicações metodológicas apontadas por Fals Borda continuam sendo um caminho atual dentro de um paradigma emancipatório de educação e pesquisa, o que exige uma reconstrução epistemológica para nos libertar das heranças da colonialidade que marcam a história latino-americana.

Tendências dos movimentos sociais

Com a eleição de governos democráticos e abertos à participação popular, muitas organizações da sociedade civil, entre elas Centros de Educação Popular, passaram de oponentes a parceiros do governo, utilizando-se de recursos públicos para desenvolver seu trabalho, algo que também vinha sendo estimulado pelos organismos de cooperação internacional junto às entidades as suas parceiras no Brasil. Nesse contexto, o conjunto de ações coletivas – constituído de organizações de cunho não-governamental, não-econômico (mercantil), não-corporativo, não-partidário e movimentos mais ou menos estruturados – foi tomando diferentes nuances no decorrer do processo histórico. Com a perda da centralidade do movimento operário da primeira metade do século XX, um conjunto diversificado de outros movimentos passou a enunciar reivindicações também não-materiais em torno de contradições diferentes das colocadas pelo padrão clássico centrado no conflito de classes (Doimo, 1995). Ainda assim, reconhece-se os movimentos sociais pela presença, em menor ou maior escala, de alguns elementos típicos como: rompem os limites

do estabelecido pelos segmentos dominantes, em relação ao que seja permitido pensar, dizer, sonhar e fazer; quando são portadores de projetos mais abrangentes de transformação, desafiam os limites de legalidade e, em contrapartida, a interpretação dominante tentará sempre deslegitimar e até criminalizar esses movimentos (Sobottka, 2010). É possível, portanto, reconhecer nessa diversificação e complexificação dos movimentos sociais um processo diferenciado e não linear de novas ênfases, de novas causas ou novas lutas (Brandão, 2002). Zibechi (2007) argumenta que ao lamentar a fragmentação dos movimentos sociais nas últimas décadas, os intelectuais movem-se na lógica que os percebe como forças paralelas ao Estado, deixando com isso de ver que a sua eficácia de atuação está exatamente em haverem adotado uma lógica distinta.

Acaso no fue la unificación y la centralización de los movimientos del pasado lo que le permitió al Estado y al capital neutralizarlos o domesticarlos? Por outro lado, como se explican las rebeliones populares de América Latina, por lo menos desde el Caracazo de 1989, que cosecharon victorias importantísimas, sin que estuvieran convocadas por articulaciones o estructuras formales y establecidas? (Zibechi, 2007, p. 149).

Com variações na América Latina, sobretudo nos regimes de ditadura, verificou-se uma centralidade nas pautas de luta que se opunham ao Estado autoritário em defesa dos direitos humanos. Posteriormente, no período da (re)democratização, os movimentos enfatizaram preponderantemente a reivindicação de pautas políticas demandadas ao Estado, mantendo, em geral, o princípio da autonomia em relação a ele. Nessa compreensão, especialmente a partir da década de 1970, os movimentos sociais são reconhecidos por exercerem uma função pública. Assumem um papel estratégico ao transformar-se em sujeitos políticos autônomos (Scherer-Warren, 2008), como foi o caso dos movimentos de defesa da ética, da cidadania solidária, da democracia participativa e da busca de um novo paradigma de desenvolvimento gerador de justiça social e sustentabilidade socioambiental.

Com a eleição de governos democráticos a partir do início do sec. XXI, pelo fato de haver uma identificação ideológica com gestores do Estado, a dinâmica dos movimentos sociais (incluindo as organizações da sociedade civil) orientou-se, majoritariamente, em torno das parcerias com os governos. Verificamos tal processo em diversos países com governos mais democráticos e sensíveis a questões sociais, entre eles o Brasil. A inserção institucional nos canais estatais, sobretudo os voltados para as políticas sociais (saúde, moradia, educação...) marca o presente período.⁴ O Estado centralizador, burocrático e explicitamente autoritário foi substituído pelo modelo neoliberal (mesclado com elementos do Estado de bem-estar social) que resolveu partilhar com a sociedade a responsabilidade de cuidar das chagas sociais deixadas pela dinâmica excludente do mercado capitalista.

Exemplificando o caso chileno, Dockendorff et al (2010) concluem:

[...] la incorporación del sector privado con fines de lucro a la promoción de la solidaridad a través del marketing social y la responsabilidad social empresarial, han implicado cambios importantes en la manera de concebir, practicar y fomentar la solidaridad (p. 191).

Como a natureza do mercado se caracteriza pela função da produção econômica voltada para o lucro, a responsabilidade de equacionar a lacuna do Estado sobrou para a sociedade civil, dentro de processos extremamente contraditórios (Adams, 2010a). Mesmo

⁴ Nesse contexto é necessário registrar o fortalecimento do chamado “terceiro setor”, uma denominação ambígua (Adams, 2010) por incluir organizações da sociedade civil, organizações privadas sem fins lucrativos tradicionais (de caráter não econômico) juntamente com as fundações empresariais estimuladas em torno da responsabilidade social empresarial. O que elas têm em comum é a dedicação à produção de bens e serviços públicos atuando em projetos de educação, saúde, meio ambiente, crianças em situação de vulnerabilidade social, cultura, lazer, esporte, violência, drogas, habitação, etc. A diferença, porém, está na intencionalidade política.

organizações tradicionais, como centros de educação popular, viabilizam projetos sociais com recursos do Estado ou oriundos de fundações das empresas privadas. Tal fato tem sido justificado como condição de sobrevivência das mesmas frente à drástica diminuição de recursos advindos da cooperação internacional, antes mantenedora de muitas organizações de apoio a movimentos sociais populares.

Tendo presente o contexto subjacente a essas breves considerações, é possível caracterizar a primeira década do século XXI como um tempo de experimentação social para muitas organizações e movimentos institucionalizados: a ação em parceria no processo de execução de políticas governamentais. Constatou-se, em muitos casos, uma despolitização da solidariedade (Dockendorff et al, 2010), mas também uma ambigüidade, seja nas formas de atuação bem como nas intencionalidades desses atores da sociedade civil. Na prática isso se verifica quando projetos sociais colocam como meta a mera inclusão de indivíduos ao mercado consumidor, perdendo de vista o foco transformador das causas da desigualdade social. São ações que se propõem a alterar apenas parcialmente determinadas realidades. Esses novos movimentos sociais atuam, em geral, em torno dos direitos do cotidiano das pessoas, e não mais como uma forma estratégica para transformações profundas, revolucionárias; ao contrário dos movimentos sociais populares que na tradição latino-americana tiveram forte relação com um projeto popular de transformação social (Brandão, 2002).

No atual contexto, para uma compreensão didática, identificam-se pelo menos três grandes tendências de movimentos sociais na América Latina. Uma primeira tem relação com a chamada “neoliberalização da solidariedade” (Dockendorff et al, 2010). Identificamos essa tendência no Brasil com o que genericamente se denomina como “terceiro setor”, organizações identificadas com a “responsabilidade social empresarial”. Através de projetos sociais, busca minimizar a miséria em conformidade com uma postura ideológica que aceita não haver outra saída para a

humanidade a não ser “aperfeiçoar o capitalismo”. O discurso propõe tornar os indivíduos capazes de competir “livremente”, mas desconsiderando as condições extremamente injustas e desiguais em nossas sociedades. Hoje muitos movimentos e organizações da sociedade civil investem sua energia em projetos dessa natureza.

Em outra tendência, as organizações e movimentos sociais buscam desenvolver uma avaliação crítica em relação ao modelo capitalista e ao papel das organizações da sociedade civil no atual contexto. Articulam-se aqui as organizações e movimentos que reafirmam o seu compromisso educativo e estimulador da organização e mobilização da população excluída do mercado capitalista, para avançar no processo de emancipação imediata sem perder de vista as utopias de transformação da sociedade como um todo. Reafirma a opção por metodologias participativas e transformadoras afinadas com os princípios da educação popular. Em geral, nessa tendência enfatiza-se a necessidade de retomar as condições de autonomia na relação com o financiador (Estado ou setor privado), mas há os que apostam no engajamento na execução de políticas sociais, como espécie de braços do Estado, apoiando governos mais sensíveis para as questões populares.

Além das tendências anteriores há outro tipo de movimento reconhecido pelo seu questionamento radical ao atual paradigma civilizatório desenvolvimentista de progresso ilimitado – decorrente do processo de colonização caracterizado acima pela intrínseca relação entre modernidade eurocêntrica e colonialidade – que ameaça a vida no planeta. Trata-se dos movimentos protagonizados por povos originários/índigenas e afrodescendentes. Os primeiros, após 500 anos de resistência e protesto, passaram a uma etapa de propor a reconstituição de alternativas civilizatórias (Espinoza, 2010). Eles colocam em cheque o mito do progresso ilimitado, da expansão das tecnocracias e pós-industrialismo com os transgênicos, biopirataria e nanotecnologia. Defendem “outras formas de conhecimento que reintegrem a unidade entre o humano e o natural, que respeitem a diversidade de cosmovisões, permitam

seu controle e a vigilância social e a redistribuição equitativa de seus benefícios” (Espinoza, 2010, p. 57).

Em que medida os movimentos sociais tradicionais, mesmo os de caráter popular, permanecem no paradigma do progresso ilimitado ou estão sensíveis para dialogar e aliar-se a essa perspectiva mais radical de transformação social que propõe, ao mesmo tempo, um novo paradigma de individual e social? Independente da tendência em que se situam os movimentos, neles se oportuniza a disputa das visões de conjuntura, das interpretações das realidades, das quais dependem os focos da chamada ressignificação da educação popular. Cabe à pesquisa, como mais um instrumento de disputa nesse ambiente de produção de compreensões, captar as dinâmicas aí processadas, destacando as potencialidades educativas em cada tipo de movimento social. Em nossa compreensão, a pesquisa participativa reúne condições propícias para manter-se coerente com uma perspectiva de descolonialidade do poder, do saber e do ser para contribuir na perspectiva emancipadora. Para tanto é necessário recuperar e reescrever, isto é, sistematizar e analisar o vasto leque de experiências para ampliar o horizonte das possibilidades concretas, levando em conta as potencialidades presentes nessas práticas e nelas identificar tendências de um futuro emancipado.

Papel da pesquisa (em educação)

No campo pedagógico este movimento manifesta-se nas práticas de educação popular e, na pesquisa, há várias vertentes que, muitas vezes não tendo vínculos diretos uma com a outra, encontram expressão em metodologias de cunho participativo e emancipatório para os sujeitos envolvidos. As mais conhecidas são a investigação-acción participativa (IAP), a pesquisa participante e a sistematização de práticas e de experiências.

A IAP está associada ao nome de Orlando Fals Borda, um sociólogo colombiano que, na década de 1960, iniciou seu trabalho de pesquisa com camponeses no Município de Chocontá, distante

uns 75 km de Bogotá. Num texto escrito, em 1979, Fals Borda resume as principais características de seu método em quatro itens: (1) o trabalho de pesquisa-ação dirigia-se à compreensão histórica e social dos grupos mais expostos aos impactos da expansão capitalista na Colômbia, como os trabalhadores, os camponeses e os indígenas; (2) esta atividade implicou tentativas de articular a compreensão histórica com as práticas organizativas locais e nacionais no contexto das lutas de classe; (3) estas experiências, realizadas em regiões rurais e costeiras da Colômbia, reuniam intelectuais e profissionais comprometidos com a proposta de “estudo-ação” com agentes de organizações locais; (4) o trabalho era independente de partido ou político, embora no curso da investigação houvesse diálogo com organismos políticos que compartilhavam os interesses pela metodologia (Fals Borda, 2009, p. 255).

No Brasil, uma das experiências pioneiras em pesquisa participante é o projeto de alfabetização conduzido por Paulo Freire (1979) na cidade de Angicos no ano de 1960. Os temas e a palavras geradoras a serem aprendidas não mais seriam oriundos de outras realidades culturais, mas deveriam ser investigados por uma equipe interdisciplinar e pela própria população a ser alfabetizada. A investigação, que já era parte do processo educativo, deveria permitir a apreensão dos temas geradores, mas igualmente a tomada de consciência das circunstâncias e condições históricas, políticas e culturais nos quais estavam inseridos. Nas palavras de Freire (1978), “esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.” (p. 103) Todos compartilhavam, com papéis distintos, o protagonismo no desvelamento e na pronúncia do mundo.

Há, tanto na versão de Orlando Fals Borda quanto na de Paulo Freire, a apropriação de princípios da pesquisa-ação já desenvolvida em outros lugares, mas inseria-se o processo investigativo no movimento político da sociedade. Marcela Cajardo (1986, p. 47) em seu livro clássico, *Pesquisa participante na*

América Latina, resume assim os quatro grandes eixos deste processo no qual se fundem a ação investigativa, educativa e política: (1) rompimento do monopólio do saber e da informação pelos intelectuais e pesquisadores através da produção coletiva dos conhecimentos e a apropriação dos mesmos pelos “grupos marginalizados” em suas lutas; (2) análise coletiva da informação e na forma de usá-la; (3) análise crítica dos dados buscando as causas dos problemas e as alternativas de solução; (4) compreensão da relação entre problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais.⁵ A dimensão coletiva, dialógica e emancipatória do processo investigativo, e não apenas eventualmente de seus resultados, são uma marca histórica do que acima caracterizamos como um giro metodológico.

O que essas metodologias têm em comum é a construção coletiva do conhecimento dentro do movimento da sociedade como instrumento de luta na emancipação e transformação social.

Para contribuir nesse processo cabe retomar e aprofundar o que Alfonso Torres (2006) propõe como uma investigação “desde as margens” para enfrentar as diferentes expressões e formas de subalternidade da condição do sul em relação ao norte. As relações de dominação presentes nos espaços locais conectam-se, assim, à reflexão crítica embasada na ótica do sul de onde parte, igualmente, nossa compreensão de pesquisa participativa. Esta nasceu no ambiente em que as populações socialmente marginalizadas mobilizavam-se e mobilizam-se em torno da luta por seus direitos. Tais práticas sociais, a nosso ver, sempre estão prenhes de mediações pedagógicas, sejam elas implícitas ou explícitas, através das quais as pessoas e grupos envolvidos aprendem juntos.

⁵ Uma relação de obras e textos fundantes e atuais da pesquisa participante na América Latina pode ser encontrada no livro *Pesquisa participante: o saber da partilha* (Brandão e Streck, 2008).

Considerações finais

Ao entrar no terceiro centenário das independências na América Latina, retomar personagens históricos como Simón Rodríguez nos pareceu fundamental. Na sua época afirmava a velha e sempre nova relação entre prática e teoria:

Os conhecimentos se dividem em teóricos e em práticos; e o teórico não é senão um conjunto de princípios (reflexões) extraídos de uma experiência consumada; a teoria sem prática é pura fantasia (Rodríguez, 2006, p. 181).

Educador latino-americano e mestre de Simón Bolívar, ele lançou ao solo sementes férteis que resultaram em uma grande variedade de práticas em nossa América duzentos anos depois. Entre as “plantas enxertadas” nas raízes pioneiras dos precursores anteriormente citados estão a educação popular e outras manifestações como a pesquisa-ação participativa (IAP) e pesquisa participante, a filosofia e teologia da libertação, e mais recentemente, a sistematização de uma filosofia andina, entre outras.

Vale destacar que experimentamos no caminho investigativo da pesquisa participativa uma metodologia mais flexível, propondo a articulação entre conhecimento e ação, com intencionalidade emancipadora no sentido de contribuir para captar a dinâmica dos movimentos da sociedade com proposta emancipadora, no atual contexto. Ou seja, as metodologias participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e a maneira pela qual buscamos suas respostas. A chave desta compreensão enfatiza que é a relação dialética com as problemáticas que orienta a permanente reconstrução do método, e não o contrário, onde esquemas pré-definidos são aplicados como matrizes herméticas para enquadrar a análise, em geral fragmentada, de fenômenos da realidade.

Na pesquisa participante, estabelece-se uma relação de complementaridade entre pesquisador(a) e pesquisandos(as), cabendo sempre uma tarefa especial ao primeiro, mormente na leitura crítica do contexto. Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo o pesquisador constata, intervém, educa e se educa (cf. Freire, 1978, 2004). “Pesquisar e ensinar-aprender são partes do mesmo processo de conhecer...” (Streck 2006, p. 266). O processo participativo na dinâmica da pesquisa estimula a postura de sujeitos ativos reconhecendo e reforçando seu papel protagonista na produção do espaço sociocultural, onde o conhecimento já não busca mais a certeza, mas a criatividade. E esta é fundamental para libertar-se das heranças da colonialidade. A reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade implica uma pesquisa comprometida com a transformação social de superação do paradigma de colonialidade eurocêntrica.

Os movimentos sociais são um lugar epistemológico especial porque representam, conforme Zibechi, a potência transformadora em contraposição aos limites inerentes ao Estado. Contra a força centralizadora e uniformizadora da institucionalidade, os movimentos sociais representam as forças da sociedade em movimento, que se caracteriza pela permanente tensão entre dispersão e organização, e vai na contramão da força unificadora proposta pelo Estado-academia-partidos. A emergência de novos sujeitos representaria uma espécie de “terremoto epistemológico”, pondo em cheque, de formas diferentes, a relação sujeito-objeto e trazendo, junto com as novas formas de ação, outras formas de conhecer. (Zibechi, 2007, p. 143). Deste modo, os movimentos sociais poderão ser valorizados enquanto espaços estimuladores de metodologias participativas de educação e pesquisa, ao mesmo tempo em que estas contribuem efetivamente na disputa por uma interpretação crítica das realidades sociais e fortaleçam os movimentos sociais populares de caráter transformador.

Nesse processo, a educação popular – compreendida a partir dos seus objetivos, método, conteúdo, contexto ou sujeitos –

mantém atual na sua tarefa de acompanhar o movimento sócio-histórico da sociedade protagonizado pelas forças contra-hegemônicas “em direção a um horizonte que apenas deixa entrever sinais do que Paulo Freire chamou de inéditos viáveis...” (Streck, 2009). Os movimentos sociais foram e são o solo fértil da disputa política pela interpretação das realidades (Sobottka, 2010) e da difusão da educação popular associada a outras mediações como é o caso da pesquisa participativa. É nesse bojo dos espaços de luta dos movimentos sociais que percebemos um nexo entre metodologias participativas de pesquisa, a construção de caminhos de superação da colonialidade através do desenvolvimento de ações transformadoras, e as práticas de educação popular. Como a pesquisa com foco educativo pode ser potencializada no atual contexto das ações coletivas de caráter emancipador?

Referências

ADAMS, Telmo. *Educação e Economia Popular Solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo Cortez, 2003.

_____. e STRECK, D. R. *Pesquisa Participante: A partilha do saber*. 2. Ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

DEVECHI, C. P. V. *A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 259-273, jul./dez. 2010.

CAJARDO, M. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FALS BORDA, O. *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

SHOTTER, J. *Movement of Feeling and Movement of Judgement: Towards an Ontological Social Constructivism*. *International Journal of Action Research*. 6 (1), 2010: 16-42.

SOBOTTKA, E A. Pesquisa, paixão e engajamento. In: STRECK, Danilo R. et al (orgs.). *Dizer a sua palavra*. Educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

STRECK, D. R. et al (orgs.). *Dizer a sua palavra*. Educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. *A New Social Contract in a Latin American Education Context*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

TORRES C., A.. Por una investigación desde el margen. In: _____; JIMÉNEZ B., Absalón (orgs.). *La práctica investigativa em ciências sociais*. Bogotá, Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2006. p. 61-79.

_____. *Generating Knowledge in Popular Education: From Participatory Research to the Systematization of Experiences*. *International Journal of Action Research*, 6 (2-3) 2010: 196-222.

TRIGO, R. A. E. CEFURIA – *Militância e paixão: um estudo sobre a processualidade do sujeito político em contexto de formação*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ZIBECCHI, R. *Dispersar el poder: los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2007.

<http://www.paulofreire.org/Programas/RedeDeEducacaoTalher>.
Acesso em: 02 jun. 2011.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIA DE LUTA DOS POVOS INDÍGENAS

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira¹

Resumo: Os movimentos sociais na América Latina têm se constituído de maneira progressiva. Dentre esses, localizamos a educação escolar indígena, compreendendo-na como um movimento étnico-social de resistência e de continuidade da vida dos povos indígenas. Resistência desenhada de diversas maneiras e em diferentes esferas, uma delas a reação destes povos ao sistema capitalista presente na formação econômica brasileira e significada predominantemente pela negação dos direitos à terra e, outra, pela resignificação da produção de práticas excludentes instituídas na dimensão escolar. Neste diálogo destaca-se a idéia de que já são mais de quinhentos anos de opressão e também de resistência às frentes de contato como a Companhia de Jesus, o Serviço de Proteção ao Índio/SPI, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI que participaram e/ou ainda participam destas frentes. Nestas, identificamos também, as instituições escolares. Paradoxalmente, a escola assume o lugar da violência quando adentra os espaços de ponderamentos étnicos com ideários científicos europeus, ou quando reguladores educacionais dos processos de escolarização violam a culturalidade e a filosofia indígena. Essas interferências contribuem para que se dificulte a construção de uma articulação mais significativa e intercultural na dimensão escolar indígena. Nesta leitura os povos traçam estratégias de luta usando o ambiente escolar, compreendendo-o como uma dimensão espacial, cultural e política possível de enfrentamento às questões sociais. Inserido nesta perspectiva este trabalho tem por objetivo compreender o processo educativo formal na etnia Munduruku, Apiaká e Kayabi da reserva Apiaká-Kayabi do município de Juara-MT, considerando os elementos da cultura e o processo de transformação da educação proveniente do grande contato mantido com a sociedade como um todo. Consideraremos para esta perspectiva,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação/ DINTER/UFRGS/UNEMAT- Professora de Metodologia de Ensino da Universidade do Estado de Mato Grosso e Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica –Juara-MT. E-mail: waldineiaferreira@hotmail.com.

a historicidade do movimento social e as contradições produzidas na esfera educacional. Enveredaremos no caminho da pesquisa qualitativa fazendo uma descrição da cultura escolar numa interface com a cultura tradicional de cada povo indígena participante da investigação. Somando-se a essa abordagem, faremos uso da etnografia, extraindo significados, procurando compreendê-los na realidade em que são produzidos.

Palavras- chave: Educação escolar indígena, resistência, interculturalidade.

Introdução

Os movimentos sociais na América Latina têm se constituído de maneira progressiva e conectado aos interesses populares, contrários, a hegemonia e ao sistema capitalista avassalador que impera em quase todas as sociedades. Trata-se de um mecanismo político de resistência que é autônomo e autêntico, que se opõem a manipulação e a cooptação de lideranças pelo Estado.

Os movimentos sociais do nosso continente estão tomando novos rumos, assumindo caminhos que os separam não apenas do velho movimento sindical, mas também dos novos movimentos dos países centrais (ZIBECHI, 2005, P. 198). Esses movimentos se originam em decorrência das transformações econômicas de diferentes países, política econômica que não é acompanhada pela política social. Tanto no Brasil, quanto na América do Sul, excetuando o Peru e o Paraguai, acontece a quase predominância do Estado de Direito Democrático (VIEIRA, 2001, p. 17). Um Estado pouco democrático, com traços autoritários na prática política, com ações que quase não se concretizam e com os serviços sociais se transformando cada vez mais em mercadorias e não em direitos, configurando-se como um Estado liberal.

É nesse contexto contraditório e paradoxal que os eventos de resistência aparecem em vários lugares, os *piqueteros* na Argentina – tentativa de reorganização dos trabalhadores no período pós-ditadura militar – movimentos indígenas que derrubaram governos como na Bolívia – eleição de Evo Morales em 2005- no Brasil de modo significativo está o Movimento dos

Sem Terra, e, ainda podemos dizer que a partir da década de 70 os povos indígenas brasileiros reascenderam um movimento político que estava em dormência, como ficam as borboletas nos casulos por um tempo para depois de forma modificada, viver, sendo borboletas, ainda que com ressignificações metamorfofóicas, uma resistência biológica de tramutação e permanência.

Esse movimento étnico-social de resistência e de continuidade da vida dos povos indígenas é desenhado, metamorfoseado de diversas maneiras dada a existência de diversos grupos étnicos. Cada grupo tem uma organização ou organizações indígenas, mas, enquanto movimento as lutas são as mesmas.

Não podemos esquecer que ao longo da história os povos indígenas resistiram aos processos de dominação, metamorficamente escamotearam processos dominatórios e tiveram como estratégia de sobrevivência o silenciamento enquanto se organizavam num movimento que atualmente abarca lutas articuladas com interesses comuns. As ações empreendidas politicamente são estratégias e respostas a mais de cinco séculos de opressão e também de resistência às frentes de contato como a Companhia de Jesus, o Serviço de Proteção ao Índio/SPI, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI que participaram e/ou ainda participam destas frentes.

Como já escrito anteriormente, o movimento indígena aparece no Brasil, desde a década de 70 como:

[...] um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal (LUCIANO, 2006, p. 59)

Mesmo que seja a partir da desta década que o movimento indígena aparece, historicamente, ao longo de mais de quinhentos

anos, esses povos, reagiram a violação de seus direitos territoriais, fizeram frente as expansões capitalistas inicialmente européia, depois, frente a própria formação econômica do Brasil. Reagiram com sangue, subserviência ou até mesmo com suicídios coletivos. Durante décadas os governos brasileiros têm adotado a política da invisibilidade e aí o silêncio e o silenciamento têm sido mecanismos de opressão por parte do Estado, mas, também se constitui como resistência por parte das comunidades indígenas que na quietude ressurgem como fênix, por exemplo, a luta pela homologação da área indígena Raposa Terra do Sol, fato ocorrido em 2003, no estado de Roraima.

Enfim, essas considerações nos insere numa perspectiva em pensar uma pesquisa que busca compreender o processo educativo formal na etnia Munduruku, Apiaká e Kayabi da reserva Apiaká-Kayabi do município de Juara-MT, considerando os elementos da cultura e o processo de transformação da educação proveniente do grande contato mantido com a sociedade como um todo.

Tendências comuns dos movimentos sociais

Os rumos e/ou correntes político-sociais que tem servido de base para os movimentos sociais iniciados na década de 80 em consequência das desestabilidades econômicas e sociais marcada pelos processos neoliberais são muitos. Foi a partir dessa década que ocorreu a decomposição dos organismos de produção e de reprodução, houve o aceleração da produtividade entrelaçando síntese e dispersão pelo desencadeamento significativo tanto das circunstâncias materiais quanto do pensamento humano. As questões étnicas também são parte deste processo sintético e ao mesmo tempo de dispersão, compreendemo-nos, portanto, como processos complementares. No que tange ao pensamento indígena, a idéia é que a síntese – trazer para perto – acontece na acepção das conjunturas políticas, de luta pela posse da terra, de escolas e da manutenção da sustentação cultural. Dizemos que a dispersão é um processo configurado pelas ‘negociações’ das proposições das

lutas. Nesse sentido, dispersar significa entranhar em outras formas de pensamento cooptando-os, como que fagocitando para que os interesses sejam consolidados.

Para dizer sobre os movimentos sociais é preciso localizar as correntes político-sociais em que estão inseridos. Kibechi (2005) identifica três correntes: as comunidades eclesiais de base vinculadas à teologia da libertação², a insurreição indígena com uma cosmovisão diferente da ocidental e, o guevarismo. Esses movimentos latino-americanos convergiram para uma rica ‘mestiçagem’³. Ou processos de hibridização como procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan par generar nuevas estructuras, objetos y prácticas (CANCLINI, 2010, p. 14).

Esse processo de hibridização é considerado como fenômeno que ocorre a partir do século XX e pretende na perspectiva da América Latina, entrelaçar diferentes aspectos sócio-culturais, relações que parecem se encontrar apenas em pontos interseccionais como o mítico e o tecnológico, o popular e o culto. Na hibridização não permanece a idéia binária, mas o princípio da interculturalidade, a dinâmica social, a fusão entre os elementos que apresentavam e/ou apresentam conceitos díspares.

A segunda corrente não é a mais importante, mas é, neste processo reflexivo, o esforço de nossa compreensão. A insurreição indígena também é uma espécie de resistência ou uma reação ao

² Movimento religioso que nasce no final dos anos 60, consubstanciado na II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, em Medellín (1968). Este movimento marcou o continente Latino Americano, assumiu como prioridade a opção pelos pobres e marginalizados e possibilitou o crescimento dos movimentos sociais. Paulo Freire com o trabalho de Educação Popular contribuiu para este processo (BRANDÃO, 2002)

³ Ideologia que perdurou no Brasil dos anos 30 aos anos 70. Trata-se de uma visão de mundo que reinventa o país na medida em que revela a possibilidade de convivência dos diferentes grupos socioculturais então residentes dentro das fronteiras político-geográficas brasileiras (COSTA, 2001, p. 143).

sistema capitalista que há muito vem imperando na sociedade brasileira, e um aspecto desse monopólio é a negação aos direitos à terra.

Os movimentos apresentam algumas características que lhes são comuns, uma diz respeito à territorialização, situação recorrente da necessidade de reacomodações que foram provocadas pela crise desencadeada pelo capital, e, que suscitou novos reordenamentos físicos. Os excluídos, oprimidos socialmente organizados em classes populares, procuram reconfigurar os espaços sociais, assim, espaços de latifúndios são ocupados por integrantes do movimento sem terra, o foco é a terra. Em se tratando de povos indígenas, a terra é constituída de um simbolismo espiritual que integra dimensões econômicas, sociais e culturais, geralmente são as terras dos ancestrais.

No Brasil é o Decreto 1.775/96 que dispõem sobre a regularização das terras indígenas, no entanto este processo tem sido moroso provocando vulnerabilidades fragilizando e potencializando – quando não efetivado- desmatamentos e toda sorte de exploração de recursos naturais ilegal em terras indígenas. O CIMI (Conselho Indigenista Missionário) (2010) destaca como uma das vulnerabilidades os conflitos violentos entre povos indígenas e não indígenas, inclui-se dentro deste quadro a luta do povo Kayabí, Juara- MT, pela regularização da terra do Batelão.

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário, pela base de dados da FUNAI – Fundação Nacional dos Índios, Ministério da Justiça e D.O.U – Diário Oficial da União, e, dados coletados pelas equipes regionais da referida instituição, até o final de 2010, a situação das terras indígenas brasileiras se encontra/ e ou encontrava da seguinte forma:

Registradas	360
Homologadas	43
Declaradas	60
Identificadas	27
A identificar	156

Sem providências	322
Reservadas/Dominiais	35
Com restrição	05
Total	1.008

Fonte: Dados atualizados em fevereiro de 2011 pelo CIMI

Outra característica é a construção da autonomia – elemento que confere independência do estado e dos partidos políticos, também a revalorização da cultura e afirmação da identidade de seus povos e setores sociais. Essa autonomia tem sido eficaz na busca de outras formas de sobrevivência, contrários ao modelo liberal emplacado. Pequenos camponeses, por exemplo, tem ressignificado pela agricultura familiar e economia solidária as formas de estarem no mundo. É preciso continuar apostando na valorização dos recursos naturais extrativistas dos diferentes grupos populares, entre eles, os povos indígenas da floresta que comercializam o açaí e a castanha do Pará com preços baixíssimos. É preciso compreender e emponderar de diversas vertentes autogestionárias e conjuntas, presentes nas especificidades da América Latina para poder protagonizar e questionar cada vez mais com intervenções a hegemonia do capital.

Dentro desta perspectiva, reinventando e metamorfoseando as situações, revaloriza-se a cultura e afirmam-se identidades. Essa afirmação de indenticidades desloca-se do pensamento do sujeito unificado, e assume outros espaços como construções políticas de escolhas dos grupos humanos. Difere-se da idéia de identidades nacionais que silenciaram diversos grupos sociais, conecta-se a uma dimensão significativa da organização de cada grupo social mediante processos sociais de cultura. (CANCLINI, 2009).

E a última delas e não a menos importante, a capacidade de formar seus próprios intelectuais. Ação esta comprometida com processos de intervenção e transformação da realidade, constituindo-se em sujeitos com práticas emancipatórias. Na perspectiva Freireana a elaboração de uma égide libertadora. Ou como nos alerta Zitkoski *apud* Schinelo, Chamorro e Zitkoski

(2010, p. 35) de uma visão de mundo esperançosa em que o pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos desumanizam.

Então, os movimentos sociais em geral, entre eles o movimento indígena tem assumido a formação de seus dirigentes, a formação de seus intelectuais como um efeito de saída do anonimato, do silenciamento a que fomos submetidos historicamente. Essas tendências se encontram em diferentes movimentos como elemento de emponderamento, de lutas e também como desafios as incompreensões e incompletudes do nosso mundo.

Dimensão escolarizada: enfrentamentos paradoxais

Paradoxalmente, a escola assume o lugar da violência quando adentra os espaços de emponderamento étnicos com ideários científicos europeus, ou quando reguladores educacionais dos processos de escolarização violam a culturalidade e a filosofia indígena. Essas interferências contribuem para que se dificulte a construção de uma articulação mais significativa e intercultural na dimensão escolar indígena. Nesta leitura os povos traçam estratégias de luta usando o ambiente escolar, compreendendo-o como uma dimensão espacial, cultural e política possível de enfrentamento às questões sociais.

A instituição que trabalhava no período da colonização as questões educacionais nas comunidades indígenas foi a Companhia de Jesus, uma ordem religiosa missionária que objetivava tornar as pessoas católicas e cristãs. Tinha o desafio destruir o selvagem – o nativo – e, implantar a cultura européia. Conforme Capacla (1995, p. 19), até a “década de 70 as escolas indígenas, eram organizadas geralmente pelos órgãos governamentais SPI- Serviço de Proteção ao Índio/FUNAI ou missões religiosas, atuavam principalmente com o objetivo de integrar os indivíduos a sociedade nacional, exercendo assim o papel de dominação de uma sociedade sobre a outra”. Foram anos de produção de práticas excludentes instituídas

na dimensão escolar, e, a isso não estamos apontando que estas não mais existem.

O quadro que se desenha no país é de uma educação de submissão, de conversão e de dependência aos órgãos que a eles “assistiam”. Não se considerava a língua dos povos, uma vez que as escolas eram monolíngües em português.

Há nesse cenário o convênio acordado entre a Fundação Nacional dos Índios e a SIL – *Summer Institute of linguistics* (1956), entidade religiosa evangélica. Assinam Capacla (1995) e Gazzeta Apud Secchi (1998), que a mesma tinha como meta principal traduzir a bíblia para a língua indígena.

A partir do ano de 1971, com a criação do CIMI – Conselho Indigenista Missionário se inicia o trabalho com formação específica para missionários e indigenistas sobre a temática educacional. Segundo Gazzeta (1998), o CIMI introduz também “conteúdos lingüísticos, antropológicos, de economia indígena, missiologia, políticas indigenista, etc. (p. 286)”. Em 1973, cria-se a Lei 6001 (Estatuto do índio) garantindo a alfabetização dos índios na língua própria do grupo a que pertence.

A questão indígena foi avançando aos poucos, e, pelo que se percebe, a mesma foi inicialmente discutida por não-índios, depois, incluiu-se também os educadores indígenas, afinal de contas, estes eram os atingidos diretamente.

Com a intenção de fazer um balanço e de reconhecer a educação indígena, acontece o primeiro encontro Nacional de Educação Indígena em São Paulo, no ano de 1979. Na oportunidade, diversas experiências educativas vivenciadas nos grupos tribais, em diferentes regiões do país, foram relatadas. Foi nesse espaço que se discutiu pela primeira vez, a necessidade de fazer com que a escola indígena se tornasse um meio de fortalecimento da própria comunidade indígena.

De acordo com Grupioni (1999) a principal conquista efetivada pela Constituição Brasileira configura-se na conquista da

mudança da postura integracionista que este país sempre praticou com os povos indígenas. Assim, o documento passou a reconhecer em seus escritos o direito a diferença e ainda legislar sobre as populações indígenas com a finalidade de protegê-las. Ainda assegura o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem, o que significa proteger: costumes, crenças, culturas que lhes são peculiares. Essa proteção não se insere num imobilismo, mas, num fluido, num sentido intercultural complexo, em que muitas vezes as práticas dos povos originários revelam diferenças, em vez de se afirmarem absolutas, inserindo-se em sistemas nacionais e transnacionais de trocas, para corrigir a desigualdade social (CANCLINI, 2009, p. 59-60).

Os povos indígenas entram em cena para reivindicar e debater suas políticas de educação. Uma retomada e uma conquista do movimento social indigenista. Com as insurreições anticoloniais do século XVIII e o movimento operário e popular o mundo indígena andino perdeu sua intelectualidade, pois, dependia da intelectualidade e da ideologia socialista ‘de fora’. Assim, a luta pela escolarização permitiu que índios usassem ferramentas que antes só eram utilizadas pelas elites, o que redundou na formação de profissionais indígenas e dos setores populares (ZIBECHI, 2005, P. 201-2020).

No ano de 1997, na Conferência Ameríndia de Educação e do Congresso de Professores do Brasil, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, intituiu-se uma Comissão Interinstitucional e Paritária, com a finalidade de formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados, em nível de terceiro grau, Decreto nº 1.842/97. O projeto é coordenado pela Universidade do Estado de Mato Gosso – UNEMAT, antes nomeado como terceiro grau indígena e atualmente PROESI, Programa de Educação Escolar Indígena Intercultural.

Conforme Bergamaschi (2008) o ensino superior e a qualificação do diálogo intercultural são focos dos interesses dos povos indígenas, assim se conhece o modo de vida dos não-

indígenas e compreende-se a sociedade envolvente interagindo com a mesma. Todo esse processo é resultado um movimento social e intelectual empreendido pelas comunidades étnicas indígenas e é dentro desta perspectiva que os povos traçam estratégias de luta usando o ambiente escolarizado, compreendendo-no como uma dimensão espacial, cultural e política possível de enfrentamento às questões sociais.

Identificamos que são relevantes a historicidade do movimento social e as contradições produzidas na esfera educacional, ora se comportando de forma opressora, ora podendo ser o caminho das compreensões, dos processos interculturais, das transformações, das metamorfoses que reconstróem vãos diferentes daqueles já conhecidos.

Nesses vãos pousamos em nossa investigação questionando: Como compreender o processo educativo formal na etnia Munduruku, Apiaká e Kayabi da reserva Apiaká-Kayabi do município de Juara-MT, considerando os elementos da cultura e o processo de transformação da educação proveniente do grande contato mantido com a sociedade como um todo?

O contato e a construção dos laços são significativos e nesse sentido propomos fazer uma interconexão de situações, fenômenos e fatos, utilizando a abordagem qualitativa da pesquisa, faremos uso da descrição da cultura escolar numa interface com a cultura tradicional de cada povo indígena participante da investigação. Somando-se a essa abordagem, faremos uso da etnografia, extraindo significados, procurando compreendê-los na realidade em que são produzidos.

Assim, neste percurso também nos metamorfosearemos, pois cada etapa se constitui em uma modificação um novo constructo, outro processo de hibridização de interculturalidade e de fagocitação.

Enfim, nesta construção os apontamentos de resistência se inserem num contexto de resistência cosmológica, porque assegura

conhecimentos tradicionais, ainda que reorganizados. A identidade não é a correlata a identidade nação, mas uma identidade de pertencimento, algo que é construído na teia da vida e que tem o significado de inteireza, não algo externo, que se apregoa e busca, mas coisa sentida e vivida por um grupo que conhece e estabelece sinergias com o todo. Centramos em Kusch (1999) para falar de cosmologia como um estado de se dispor para as coisas que acontece, sem augúrios, mas com enfrentamentos as adversidades do mundo. Essa filosofia entremeada de elementos mitológicos que regula a vida dos povos ameríndios, mas que também realizam movimentos fagocitantes ou hibridizantes se dá na pluricultura, no contato entre estranhos e diferentes.

Dentre os enfrentamentos estamos identificando os espaços escolarizados como estratégias de resistências e lutas quando a partir da década de 80 os povos indígenas tomaram a iniciativa de definir e gerir seu próprio processo de educação formal, situação real da vida dos povos Kayabi, Apiaká e Munduruku do município de Juara em Mato Grosso.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas: conhecer para respeitar*. In BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação como Cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. 3 ed. Buenos Aires, Paidós, 2010.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. Luiz Sérgio Henrique. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CAPACLA, Maria Valéria. *Os povos Indígenas e a escola: Mapeando as Questões, Historiando o Debate*. In _____. O debate

sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-19950. Cadernos DE Educação Indígena, v. 1. Brasília/São Paulo: MEC/MARI, 1995.

CIMI. Conselho Missionário Indigenista. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. CIMI, CNBB, 2010.

COSTA, Sérgio. *A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo*. Tempo Social. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): 143-158 maio de 2011. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n1/v13n1a10.pdf> – Acessado em: 10/08/2011.

GAZETTA, Marineuza. *Projeto Tucum: Um projeto de professores indígenas para o Magistério*. In. SECHI, Darci (Org). Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação Escolar. Anais da Conferência Ameríndia de Educação, Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, 17 e 21 de novembro de 1997- Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1998

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Os índios e a cidadania*. In BRASIL, Cadernos da TV escola: Índios do Brasil. Brasília: Ministério da educação a Distância, 1999.

KUSCH, Rodolfo, *Obras Completas*, Tomo II. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross,(América Profunda y El pensamiento indígena y popular en América), 1999.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e políticas social na década de 90*. In. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (Org.) Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

ZIBECHI, Raúl. *Os movimentos sociais Latino-americanos: tendências e desafios*. In. LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana.

(Org). *Pensamento Critico e Movimentos Sociais: Diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. *Educação Popular: raízes históricas e temas emergentes: Uma leitura a partir de Freire*. In. SCHINELO, Edmilson, CHAMORRO, Graciela, ZITKOSKI, Jaime José. *Teologia da Libertação e Educação Popular*. São Leopoldo, RS: Raízes e Asas, 2010.

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: CARÁTER POLÍTICO E SOCIAL

Nilda Franchi¹
Sérgio Trombetta²

Resumo: Neste artigo, propomos provocar algumas reflexões sobre a história social latino-americana, tomando como caso, os movimentos sociais camponeses, considerando suas questões relacionadas ao desenvolvimento econômico, social e político. Esses movimentos, que marcaram uma ligação singular entre o campo e a cidade e assinalaram o elo entre estes dois espaços, explica o fato de a maioria das revoluções latino-americanas terem sido influenciadas pelos camponeses, se estendo para as cidades. Aos poucos, os movimentos sociais do campo inseriram novas demandas em suas agendas públicas, expandindo suas fronteiras de participação e representação política nos distintos espaços. Historicamente, essa inserção se deu no início do século XIX, por ocasião da transição colonial capitalista e, no século XX, com a globalização econômica e as políticas neoliberais, acentuando profundas transformações socioeconômicas e políticas no Continente. Destarte, considerando-se o contexto histórico precedente e a atual complexidade econômica, social e política, discutiremos seus enfrentamentos e suas novas formas de organização que, ao longo das últimas décadas, ainda que rechaçados, vêm ganhando espaços, conquistando alguns direitos e diversificando suas demandas locais. Para tanto, nos pautamos nas contribuições de autores como Iokoi (1989), Laclau (1986), Ianni (1985), Gadea (2008, 2010), Gohn (1995; 2000) e Scherer-Warren (1996).

Palavras-chave: Movimentos Sociais Latino-americanos, Capitalismo, Mobilizações sociopolíticas, econômicas.

¹ Educadora, Mestre em Ciências Sociais (UNISINOS/RS).
nilda.franchi@gmail.com

² Filósofo, Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação da PUC/RS, Professor de Filosofia na UNISINOS/RS e na FACCAT/RS.
sergiot@unisinors.br

Introdução

A recusa às ideias do Renascimento levou a Espanha do século XVI ao seu fechamento cultural e religioso, o que influenciou sua política colonial sobre as Índias, regulada pela dominação de poder cristão, político monetário e humanista, assinalando uma conquista pré-colonizadora, com característica predatória e exploratória.

Nesse processo de dominação, o poder político e econômico da América Latina foi disputado entre a aristocracia colonial europeia, o capitalismo colonial, a coroa e o clero, transfigurados agora, em senhores.

Iniciando pela *encomienda*, que confiscava valores sobre a forma de diferentes impostos, o Estado dominador criou, no século XVII, uma série de benefícios à expansão rural e à grande propriedade, a *hacienda*. Sob um regime patriarcal, que não projetava a produtividade, mas, sim, o prestígio social da terra, os latifundiários arrendaram suas terras aos índios expropriados, que a trabalhavam e a produziam, em benefício dos primeiros.

Essa exploração posta pelos latifúndios improdutivos levou a estrutura agrária a frear o desenvolvimento econômico, caracterizando o mundo rural da grande maioria dos países da América Latina e mantendo-a dependente do capitalismo ocidental e da indústria europeia, que lhes roubava e levava os lucros da mineração.

A administração colonial, a partir de 1550, transformou-se em uma burocracia assalariada, detendo, através do Conselho das Índias e dos Donatários das Capitanias, poderes administrativos e judiciários que, inúmeros e descentralizados, monopolizaram a renda do Estado, advinda dos recursos da mineração.

Mesmo com o assentamento de uma reforma administrativa posta pelos Bourbons, no fim do século VXIII, não se conseguiu reverter a política mercantilista existente. Isso só se deu após a infiltração do sistema de contrabando, gerado pela imposição de

inúmeros e onerosos impostos cobrados pela Coroa que, mais tarde, sofreu o fracasso administrativo e a falência.

Neste processo de mudanças, além dos latifundiários, o clero, que se encontrava incutido nos grupos sociais do poder, se beneficiou com inúmeras e grandes propriedades territoriais, o que lhes garantiu, também, parte deste poder. Durante o período colonial, a Igreja passou por inúmeros momentos conflituosos, marcados pela dominação hierárquica dos reis, até os tribunais da Inquisição, desaparecidos no século XVIII. Esse processo assinalou as relações da Igreja com o Estado que, mesmo sob a contrariedade do Clero, detinha a organização do poder temporal e religioso, determinando desde a nomeação dos párocos, à cobrança do dízimo.

O despotismo da Coroa entrou em processo de declínio durante a administração colonial e, sem poder contar com uma base social – análoga ao que havia nos países da Europa ocidental e dos Estados Unidos, que contavam com uma sustentação econômica independente, as massas populares, foram assediadas pelos caudilhos, na luta pela independência. Essa nova figura popular, o caudilho, que se caracterizava pelo justiceiro, libertador e benfeitor público, impôs seu estilo de governo, exercendo seu nepotismo e força, o que afetou sumariamente a vida das repúblicas americanas e as tornou presas fáceis dos países ocidentais.

Os revolucionários emancipadores da América Latina consideraram sempre a Inglaterra, a França e os Estados Unidos como aliados naturais. Mas os fatos provaram que se enganavam em seu julgamento. As grandes nações que agiam em nome dos princípios liberais, mas recusavam sua aplicação quanto aos países hispano-americanos. Os povos da América Latina foram excluídos dos benefícios dessas idéias (sic), como se fossem asiáticos ou dos povos da África e Oceania.³

³ ZEA, Leopoldo. L'Amérique hispanique et le monde occidental. *Esprit* n. 10, 1958. p. 846.

Neste contexto, essas revoluções ficaram apenas no campo político, sem promover mudanças no social, o que deu abertura para a promoção de regimes oligárquicos e ditadores, formado por um núcleo de minorias que lutavam por interesses e vantagens próprias, à custa de cerceamento da liberdade do povo.

Movimentos Sociais Rurais na América Latina

No século XIX, além dos países latino-americanos se tornarem colônias financeiras e comerciais das nações colonizadoras, seus recursos naturais foram depredados, não obtiveram integrações socioculturais e não se beneficiaram com um desenvolvimento econômico sustentável e expansivo. Um ponto positivo, em meio a tanta inópia, foi o nascimento e a formação da ‘alma nacional’, dada pela mestiçagem cultural que, até no tempo presente, são apreciadas através da expressão da arte barroca. Sem imposição e promulgando inúmeras manifestações e práticas cotidianas de um povo, essa cultura mostrou o sincretismo entre suas práticas animistas pré-colombianas e suas atividades católicas, através de seus santos (a exemplo, São Tiago de Compostela) e de sua solidariedade pelas classes populares.

A independência de alguns países, expressa sob um plano ideológico e político positivista, facilitou o imperialismo econômico europeu. Embora apresentasse resquícios de comportamento e mentalidades do passado, essa possível libertação apontou nestas jovens nações, a aspiração pela identidade própria, pela autonomia e libertação econômica, que se tornou a marca do povo latino-americano.

A civilização latino-americana apresenta-se como um devir: ela não poderá apoiar-se nos princípios arcaicos que, na Europa, amiúde assumiram formas gastas, esclerosadas, escolásticas, esvaziadas de sua virtude ativa.⁴

⁴ CASSOU, J. *Ver um humanisme?* Esprit n. 10. 1958. p. 458-459.

Em seus novos passos, o continente latino-americano precisou firmar seu poder e se asseverar potencialmente como esperança do povo. Essa asseveração se deu em vários espaços, do rural ao urbano, através de grupos mobilizatórios/revolucionários e organizados que, de variadas formas, buscaram transformar sua realidade social.

Entre esses grupos que procuravam pela sua transformação, destacamos os movimentos sociais do campo.

Na história social latino-americana do século XX, a presença dos movimentos sociais camponeses registra uma constante preocupação com questões relacionadas ao desenvolvimento sociocultural, étnico, político e econômico. Essas questões, marcam uma ligação singular entre o campo e a cidade, assinalando o elo entre estes dois espaços. Isto se explica pelo fato de a maioria das revoluções latino-americanas terem sido influenciadas pelos camponeses.

As revoluções mexicana (1910), boliviana (1952), cubana (1959) e nicaragüense (sic) (1979) contaram com a participação de camponeses, ao lado de operários urbanos, operários rurais, mineiros, empregados, funcionários e outras categorias sociais. [...] No Brasil, em 1954-64, as ligas camponesas criadas no Nordeste recolocaram a questão agrária e puseram em causa o bloco do poder organizado sob o lema do desenvolvimento capitalista.⁵

Essas revoluções destacam elementos que foram deixados como herança das revoluções do século XIX (as revoltas indígenas e as de independência), que são explicitadas ao reconhecermos que, no século XX, a grande maioria das revoluções iniciou no campo e se estendeu à cidade.

⁵ IANNI, Octavio. Revoluções camponesas na América Latina. In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (Org.). *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo: Unicamp, 1985. p. 15-45. (Coleção: América Latina).

Numa leitura sobre esses movimentos sociais na América Latina, os temos sob um campo político construído pelo liberalismo ou populismo. Essas formas de governo vêm sendo questionadas em alguns estudos como os *Espaços políticos e movimentos sociais na América Latina (1983)*⁶, que os observam nessa nova experiência de democracia.

Não há dúvidas de que as sociedades latino-americanas ainda possuem carências significativas de democratização política e social, mas entender apenas que os movimentos sociais lutam para “democratizar a sociedade”, por se contrapor ao poder do Estado, ou por denunciar um modelo econômico injusto, restringe o sentido e o significado sócio-histórico que esses movimentos possuem, na atualidade.⁷

Compartilham desse pensamento, neste novo milênio, não só intelectuais, mas diversas instituições sociais como as igrejas, as organizações sociais e alguns movimentos deste caráter, que vêm refletindo mais intensamente sobre o destino social e político das sociedades latino-americanas.

Nas disputas e nas lutas políticas, os movimentos sociais latino-americanos trazem uma reação em comum, mesmo que de formas distintas, contra o neoliberalismo. Lutam por um novo projeto de democracia, pautado contra a lógica dos processos da globalização econômica e das políticas neoliberais, que inseriram novas formas de relações sociais entre o Estado e a sociedade civil.

⁶ LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Caxambu, 1986. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm>. Acesso em: 21 out. 2010.

⁷ GADEA, Carlos A. The study of social movements and the political left in Latin America. *Cad. CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_rtext&pid=S0103-4979200800030006lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2010.

Nascido no pós II Guerra, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo, o neoliberalismo se colocou como uma reação política e teórica forte contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Tendo o percurso de uma década para se implantar efetivamente no cenário europeu, através de medidas empenhadas e postas em prática sob a forma de um pacote de medidas sistemáticas e ambiciosas do capitalismo avançado, o neoliberalismo se fortaleceu nos anos 1980. “Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.” Fortalecido, com exceção na Suécia e na Áustria, o neoliberalismo, aos poucos, se espalhou por todos os países do continente europeu, trazendo êxito e poder econômico a esses países. Em contraponto, com a derrota dos sindicatos de trabalhadores e dos movimentos sociais urbanos, veio o desemprego, aliado às altas taxas de juros e inflação galopante e à desigualdade social, que aumentou consideravelmente. Este resultado foi considerado satisfatório para esse novo regime, pois eram objetivos “sumariamente importantes para o neoliberalismo.” Para Hayek, principal pensador sobre o novo sistema, de início, a desigualdade era um valor positivo – na realidade, imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos vinte anos.⁸

Com a retirada parcial do Estado de suas responsabilidades sociais, as organizações e movimentos sociais entraram em cena, para buscar suprir algumas necessidades: o recrudescimento do desemprego e a precarização social, não só da classe trabalhadora urbana ou rural, mas, também, da classe média, dependente do mercado interno. A falta de suporte para superação desse cenário levou a sociedade civil a fazer uma redefinição tanto do sistema político, como das práticas sociais e culturais, sobre o processo de

⁸ ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

desenvolvimento futuro dos países da América Latina. Esse pensamento expandiu o campo de ação das lutas democratizantes, trazendo para a pauta, questões sobre o plano das desigualdades sociais e das políticas governamentais, que visam resgatar a identidade e a autonomia dos direitos individuais e coletivos.

Neste contexto, os movimentos sociais do campo, aos poucos, foram inserindo novas demandas em suas agendas públicas e expandindo suas fronteiras de participação e representação política nos espaços. (Historicamente, essa inserção se deu no início do século XIX, por ocasião da transição colonial capitalista, que ocasionou profundas transformações socioeconômicas e culturais em vários países deste Continente.)

E, no final dos anos 1950, esse processo de inserção expandiu-se pelas esferas políticas, sociais e econômicas na América Latina. Este mesmo período foi marcado pela implantação de novas forças produtivas, baseadas nas relações capitalistas, que suplantou o trabalho assalariado, ao antigo trabalho escravo semilivre⁹, originário da exploração colonial.

Em seu estudo sobre as Lutas Sociais na América Latina – Argentina-Brasil-Chile (1989), a historiadora Zilda Márcia Gricoli Iokoi abordou alguns processos de lutas sociais e acontecimentos históricos dos movimentos camponeses e operários, ocorridos em meados do século XIX até a década de 1980. Nele, a autora explicita que a maioria dos estudiosos em sociologia e antropologia privilegiou seus discursos às organizações urbanas, talvez dada a importância dos sindicatos e partidos políticos, na trajetória da luta contra a exploração capitalista. Com isso, esqueceu-se da necessidade de valorar e analisar, ao mesmo tempo, as lutas rurais. Para ela, essa negação se deu por haver, entre esses estudiosos, uma análise das lutas sociais baseada nos modelos europeus, que

⁹ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Lutas sociais na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 10.

pensavam a América Latina como se fosse uma realidade feudal, onde os camponeses buscavam apenas a conservação de suas glebas.

Mas, vivendo sob outra realidade, com pretensões que iam além de garantir a terra para produzir, o camponês e o trabalhador rural latino-americanos buscaram forças contra o poder hegemônico dos latifúndios e das propriedades de cunho capitalista. Fazer essa distinção entre o camponês do espaço europeu e do latino-americano e entre suas formas de lutas sociais no campo, ajuda-nos a depreender o processo das lutas camponesas que se desenvolveram no Brasil, na Argentina e no Chile, entre o final do século XIX até o início dos anos 1980; bem como sua formação socioeconômica e sua resistência ao domínio capitalista, inserida nessas classes sociais.

Considerando-se a realidade do espaço geográfico deste Continente, de marco colonial ibérico, de complexa produção historiográfica religiosa, cultural e política; e subordinado a um projeto da elite dominante, o resgate aos enfrentamentos das massas que, submetidas ao trabalho exploratório, à dominação dos “senhores da terra” e à lógica da produção industrial nas suas relações internacionais, revela a busca pela superação ao capitalismo.

Assim, ao perpetrar uma leitura sobre essa trajetória de lutas sociais na América Latina, Iokoi¹⁰ destaca as contribuições de cunho socialista, feitas em estudos praticados por Martí, Rodó, Mariátegui entre outros; e as ações não logradas dos trabalhadores anarco-sindicalistas (primeiros anos do século XX), que lutaram pela revolução social contra a sociedade e o Estado burgueses. Neste contexto, a pesquisadora enfatiza a desagregação dos movimentos sociais, dividida em dois momentos: primeiro, no final

¹⁰ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Lutas sociais na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 13.

da década de 1910, com a Revolução Russa, dada pelo dirigismo dos partidos políticos e; depois, nos pós II Guerra, com o avanço do capital e a democratização das sociedades, que levou a esquerda a crer

na possibilidade de desideologia da economia, condicionando os movimentos sociais à ótica do capital transnacional, ampliando a margem da miséria, da desnutrição. A democratização não se dava da distribuição da riqueza, ao contrário, tornava os frutos do trabalho e do crescimento econômico acessíveis apenas a faixas sociais médias e dominantes.¹¹

Ao realizar uma análise sobre o campesinato na Argentina, em meados do século XIX, a autora relata um cenário marcado pelo processo de quebra da auto-suficiência econômica das comunidades, dada pela ocupação europeia. Essa ocupação, sustentada pelo Governo, dizimou as populações indígenas, com a justificativa de que o massacre era necessário para se impetrar o avanço da civilização. Cumpria-se, assim, um dos quesitos básicos do capitalismo: a terra deixava de ser cativa, tornando-se livre para ocupação e especulação¹², que domestica o gaúcho ao trabalho assalariado e passivo, às novas relações de produção.

Essa conjuntura culminou em violentos conflitos sociais no limiar do século XX (1912-1919), onde trabalhadores da agricultura, de várias regiões do país, reivindicavam salários melhores e novas formas de arrendamentos. Mesmo suprimidos pela burguesia, através de leis que refrearam suas agitações, a greve na empresa La Florestal¹³ (1919) foi o marco das lutas sociais latino-americanas no campo, demonstrando que, mesmo nos setores mais atrasados, era possível a organização das classes

¹¹ Ibid., p. 16.

¹² Ibid., p. 22.

¹³ SIROUYAN, Cristian. El triste recuerdo de La Forestal. *Clarín*, 22 fev. 1999. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/diario/1999/02/22/e-04802d.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

subalternas.¹⁴ Esses levantes induziram o Governo a iniciar uma política contra a ação especuladora das grandes companhias comercializadoras de cereais e a normatizar as relações trabalhistas, embora o fortalecimento da elite dominante conseguisse que algumas lutas fossem conjuntas (campo/companhias), perdendo, assim, sua pujança e eixo políticos.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o processo de luta se reestruturou com as Ligas Agrárias, em vários países latino-americanos. Na Argentina, assim como em outros países, essas organizações buscaram pela organização e pela posse da terra, demonstrando com clareza que a luta de classes existia em suas interrelações sociais. Mostrando-se extremamente conservador e contrário ao desenvolvimento tecnológico e científico desta classe, o governo peronista abalou seus alicerces. Assim, os setores industriais e agro-exportadores, mais os sindicatos rurais e urbanos, apoiados pelos intelectuais e a ala progressista da Igreja, se articularam em prol destes elementos, para garantirem sua aplicação. Esses segmentos se posicionaram dotados de nova experiência política, e sem submissão do poder dominante.

Para os autores Baron e Pegoraro (1985), esta leitura sobre a situação do camponês na Argentina, ajuda-nos a compreender a participação do campesinato nos movimentos sociais, e “a avaliar o seu avanço e limite, na América Latina”, na contemporaneidade.

No final do século XX, não só as classes trabalhadoras urbanas, como também as massas rurais da América Latina, passaram a enfrentar novos desafios. Para Iokoi, as sociedades latino-americanas se modificaram muito após os enfrentamentos das ditaduras, lutando contra um cenário marcado pelo aumento dos índices de pobreza, os entraves do desenvolvimento econômico, como a má distribuição de renda, o desemprego e a inflação. Essas modificações, segundo Laclau (1986), são reflexos

¹⁴ IOKOI, op. cit., 1989. p. 28.

de uma nova forma de mobilização dos movimentos sociais sobre seu horizonte político, e

que – talvez pela primeira vez – este momento totalizante [povo/oligarquia, nação/imperialismo] se encontre ausente ou, pelo menos, seriamente questionado. As mobilizações populares não mais se baseiam num modelo de sociedade total ou na cristalização, em termos de equivalência de um único conflito que divida a totalidade do social em dois campos, mas numa pluralidade de exigências concretas, conduzindo a uma proliferação de espaços políticos.¹⁵

Para o sociólogo, uma questão de fundamental importância seria: em que medida esse rompimento com o imaginário totalizante traria modificações efetivas para o futuro da democracia da América Latina?

Tomando nota que este capitalismo há sido calificado deste distintos âmbitos como salvaje y asesino, por us carencia total de dimensión humana y social y por su radicalidad alimentada por la ideología neoliberal. El enemigo histórico del movimiento obrero emerge hoy com más fuerza que nunca, haciendo sentir sus efectos muy duros sobre la clase trabajadora e interroga e interpela a todas as organizaciones de trabajadores que deben ajustar sus conceptos, sus políticas, sus estrategias y sus acciones para encarar com efectividad esta nuerva fase del capitalismo global.¹⁶

Assim, neste novo milênio, esse rompimento trouxe elementos que sinalizaram que a luta política dos movimentos sociais da América Latina ainda enfrentaria seu maior competidor: o capitalismo, inserido pela globalização econômica e pelas

¹⁵ LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Caxambu, 1986. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm>. Acesso em: 21 out. 2010.

¹⁶ MÁSPERO, Emilio. *Movimiento de trabajadores siglo XXI*. [S.l.]: Ediciones FLATES, 2004. p. 13-14.

políticas neoliberais, frente ao encolhimento do Estado, sobre suas responsabilidades.

Movimentos Sociais Rurais no Brasil

O início do século XIX marca o período do surgimento dos movimentos sociais urbanos e do campo no Brasil. Mas, de acordo com as teorias sociais e conceitos que relacionaram e hierarquizaram suas ações coletivas, foi apenas a partir do século XX que pudemos observar no processo histórico econômico do Brasil, a presença desses primeiros movimentos sociais. Na segunda metade desse século (1850-1890), os que mais se enfatizaram foram os messiânicos¹⁷, ligados à questão agrária e de resistência às oligarquias rurais brasileiras.¹⁸ Neste cenário, o desenvolvimento capitalista seguiu os moldes da estrutura tradicional de produção, onde a estrutura agrária e produtiva passou, dos anos 1830 – com o comércio africano de mercadoria humana; para os anos 1945 – com a promoção da mão de obra imigrante nas lavouras de café. Com a tomada do aparelho do Estado pela burguesia (ora iniciado na Proclamação da República), esse se reforçou hegemonicamente, dado ao processo de industrialização.

Para melhor entendimento desse processo, trazemos uma breve leitura sobre as origens do campesinato brasileiro e seus principais enfrentamentos diante da implantação do capitalismo no espaço rural e das novas relações de trabalho, de produção e de valorização da terra.

O capitalismo enquanto sistema mundial englobou e subordinou diferentes formas de produção e possibilitou a apropriação do

¹⁷ Os movimentos messiânicos se caracterizaram, inicialmente, pelo conflito entre a religiosidade popular e a religião oficial. Na realidade, eles representavam uma ruptura com a ideologia dominante do período. N. A.

¹⁸ GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 40.

trabalho social, da divisão social do trabalho e da sua divisão internacional.¹⁹

Essa nova lógica capitalista impôs adequação tanto da terra²⁰, como da mão de obra do imigrante, que não podia dela se apropriar, mas apenas trabalhar. Assim, o Estado não só captava recursos com seus investidores, mas, também, monopolizava o território, mantendo-o com valor elevado, sob forma de excluir os camponeses, desbravadores destes espaços durante os últimos 30 anos. Este processo beneficiava a burguesia agrária, que agora substituíra a aristocracia fundiária e atendia ao mercado exportador, submetido a um capitalismo emergente.

Embora não tenha obtido participação efetiva nas decisões políticas e econômicas do comércio exportado, a burguesia adentrou-se nesse espaço através de cargos de poder dos grupos ingleses, que se viam pressionados pelos interesses regionais cada vez mais agudos.²¹ Sem contar com uma unidade produtiva mecanizada, a burguesia agrária avançou no campo apoiada numa estrutura tradicional, baseada na monocultura e na mão de obra livre, sem tecnologia. Esse processo mitificou o espaço urbano como lugar de progresso e, o rural, como espaço de conservação.

Para atender a grande produção do campo, que era exigida pelo mercado exportador, e também poder sustentar suas famílias, tanto o assalariado livre, como o imigrante, foi levado à posição do sobretrabalho, com o aumento de seu tempo de trabalho.

Evidentemente que as condições de vida desse assalariado eram péssimas, semelhantes até certo ponto às do escravo, mas ele tinha

¹⁹ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Lutas sociais na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 63.

²⁰ Para maiores detalhes, ler sobre a Lei de Terras (1850). BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

²¹ IOKOI, op. cit., 1989. p. 57.

juridicamente maior possibilidade de luta, luta que se dava em alguns espaços definidos.²²

Esses espaços se configuravam no parlamento e na imprensa – o aparato burguês, que defendia uma proteção ao imigrante, pois tinha seus interesses voltados à “necessidade de organização da sociedade através do contrato: contrato do cidadão com o Estado via texto constitucional; contrato do homem com o partido via partido único, o Republicano [...]; contrato do trabalhador com o trabalho; contrato do cidadão com o poder através do sistema eleitoral.”²³

Esta articulação do Estado capitalista com a burguesia criou, no Brasil e em outros países da América Latina, um desenvolvimento desigual e dependente do mercado e capital externos e também da agricultura, elemento basilar da indústria existente. Esse processo colocou a burguesia numa posição antagônica ao sistema. Ao pretender se desenvolver e subalternizar as massas trabalhadoras, não desejava a presença da democracia; mas precisava dela, pois, dependia das massas acalmadas, para obter sua renda.

Esse processo de colonização do Brasil, marcado pela característica eurocêntrica de exploração e dominação, fomentou a formação de sociedades rurais até certo ponto conservadoras, tanto nos seus modos de produção quanto nas suas relações sociais.

Nos anos 1960, o Estado tentou proporcionar uma política de colonização agrícola, como resposta aos protestos dos movimentos camponeses, que reivindicavam o acesso a terra. Mas, mostrou-se ineficaz para resolver essa questão agrária.

A política agrícola dos governos autoritários definiu como objetivo a modernização da agricultura, e para atingi-la muitos instrumentos econômicos foram utilizados: crédito agrícola,

²² Ibid., p. 61.

²³ Ibid., p. 61.

incentivos fiscais, política de sustentação de preços mínimos, etc. Os resultados, depois de quase duas décadas, foram a subordinação da agricultura aos complexos agroindustriais, a tecnificação do processo de trabalho agrícola, o crescimento da produção para o mercado externo, o incentivo à média propriedade e a crise de produção da pequena propriedade.²⁴

Após esse processo, a década de 1970 foi marcada pela colonização programada, promovidas pelas agências de colonização, incentivadas pelo Governo, que criou representações ideológicas, na tentativa de afastar as possibilidades de reforma agrária. A ocupação destes espaços se deu sob condições precárias, não só estruturais, mas, também, sociais, de saúde e de acesso aos sistemas de tecnologia para a produção, aos que foram “beneficiados” com as terras oferecidas pelo governo.

As mudanças no desenvolvimento econômico e na modernização do capitalismo rural, ao longo dos anos 1980, trouxeram outras formas de produção. O surgimento de grandes concentrações de terras causou profundas transformações na forma de produção agrícola, que passou de artesanal e rudimentar tecnologicamente, para industrial e modernizada.

A modernização da economia agrária não é, em si e por si mesma, um fator de mudança estrutural da situação de superação efetiva das iniquidades (sic) socioeconômicas, culturais e políticas. [...] Em países como o Brasil, nos quais não há qualquer *tradição democrática*, ela pode ser manipulada de maneira a incrementar as desigualdades existentes e aumentar a eficácia dos controles sociais diretos e indiretos, manejados pelos setores privilegiados do meio rural.²⁵

²⁴ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Política de colonização agrícola e o protesto camponês. *ENSAIOS FEE*, Porto Alegre, 1985. p. 127-140.

²⁵ FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural*. São Paulo: Nacional, 1972. p. 131-150.

Os camponeses, por se encontrarem despossuídos de acesso à modernização agrária, passaram a sofrer profundas consequências socioeconômicas, culturais e territoriais. Forçosamente, foram levados a mudar seu estilo de vida/trabalho e suas formas de produção, ficando sob uma situação de vulnerabilidade e de dependência do sistema capitalista. Submetidos a este sistema, tiveram sua mão de obra explorada, ou se tornaram agricultores voltados à produção do mercado, numa tentativa de superarem suas dificuldades. Este novo desafio os levou a buscarem sustentação através de organizações coletivas, que lutavam contra os avanços do capitalismo na agricultura, contra a economia mercantil localizada e as injustiças sociais produzidas.

A partir dos anos 1970, devido ao momento político vivenciado no país, os conflitos aumentaram, principalmente após a efetivação dos projetos governamentais, que passaram a ser comandados pelo capital estrangeiro. Este fato instigou o ressurgimento de organizações de luta em defesa do trabalhador rural. Em 1975, através da CPT, apoiada pela ala progressista da Igreja Católica, que atuava junto aos pobres e ao meio popular,²⁶

“os homens do campo encontraram no discurso profético, o modo de expressar e de organizar suas lutas”.²⁷ Destes processos de restabelecimento da força organizativa dos movimentos do campo, surge, em 1979, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Estado de Santa Catarina, onde ganha força e se estende para todo o país, ao longo dos anos 1980, e torna-se a mais importante organização de lutas, a nível nacional.²⁸

²⁶ FRANCHI, Nilda. *Trajetória do movimento de mulheres camponesas no RS: da invisibilidade ao protagonismo das lutas sociais*, Brasil. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011. p. 221.

²⁷ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Lutas sociais na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 57. p. 23.

²⁸ GOHN, Maria da Glória. *Os Sem Terra, Ongs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 142.

Essas ações coletivas resultaram no fortalecimento dos movimentos sociais do campo. Seus enfrentamentos que, originários, se deram pela manutenção ou posse da terra, contra a formação de latifúndios, e pela regularização da profissão camponesa, agora também se pautavam em múltiplos e específicos direitos relativos ao homem do campo. Assim, começaram a se reorganizarem em vários Estados do Brasil, sob novos formatos e buscando por novas demandas.

[...]se diversificaram e descentralizaram seus interesses, apresentando frentes específicas de lutas: os Movimentos dos Posseiros – que se originaram da expropriação de suas terras pelo processo de grilagem, pecuarização ou expansão agrícola; os Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra – que se originaram de associações ligadas a ações de resistência às ocupações de terra, excluídos pelas transformações da produção do campo e por recusarem a proletarianização.²⁹

Deste modo, nesse processo histórico, esses novos movimentos sociais do campo passaram a se constituírem em diferentes movimentos ligados, entre outros motes, principalmente à questão agrária. Desta forma, ao longo dos anos, foram se estabilizando, ganhando espaços, conquistando alguns direitos e se diversificando nas suas especificidades de demandas regionais.

Sob novos conceitos de organização e alicerçados fundamentalmente nesta nova luta, com maior conhecimento sobre questões pertinentes aos seus interesses, para esses movimentos rurais, a questão agrária agora faz uma distinção entre terra de negócio e terra de trabalho. Para eles, a primeira se configura como a propriedade capitalista e, a segunda, como a propriedade familiar, embora ambas sejam propriedades privadas. O que as distingue, seria o resultado social, isto é, a origem e o destino do lucro do

²⁹ FRANCHI, Nilda. *Trajetória do movimento de mulheres camponesas no RS: da invisibilidade ao protagonismo das lutas sociais*, Brasil. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011. p. 68.

trabalho. Neste formato de exploração, seria impossível idealizar uma Reforma Agrária

que não incorpore os projetos e formulações já revelados nas próprias lutas dos lavradores, que não combine as diferentes concepções e práticas alternativas de propriedade, e que ao mesmo tempo não abra a possibilidade de crescimento desses regimes alternativos sem a tutela do capital, poderia se transformar num mero exercício de ficção.³⁰

Através da expansão do sindicalismo rural, as bandeiras dos trabalhadores do campo, passaram a constituir associações de luta pela reforma agrária, mas sob nova *performance*. Mesmo passando pelo momento ditatorial e inúmeras mudanças políticas, sociais e econômicas, que buscavam assegurar o crescimento do mercado capitalista através da exploração da mão de obra e da maximização dos preços, suas lutas subjugaram.

Emergidos com uma nova roupagem e elencando outras propostas reivindicatórias, como novas formas de relações sociais e de produção, da mesma forma que os movimentos sociais urbanos, os movimentos rurais buscaram diferentes demandas para além das lutas ordinárias. Sua atenção não se prendeu mais apenas na esfera econômica do mundo rural, mas, também, e principalmente, contra as forças políticas e a racionalidade do Estado.³¹

As revoltas camponesas do século XX não constituem mais simples respostas a problemas locais [...] elas não são mais do que reações locais às grandes transformações desencadeadas por uma mudança social avassaladora [...] A expansão da economia de mercado [...] a industrialização e o desenvolvimento das comunicações (que) deram origem a novos grupos sociais, ainda mais inseguros quanto às suas posições e interesses sociais [...] A autoridade política tradicional (que) se desgastou e desmoronou

³⁰ MARTINS, José de Sousa. *Campesinato e política no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1981. p. 59.

³¹ TOURAINE, Alain. The study of social movements. *Social Research*, v. 52, n. 4, 1985.

[...] fizeram ascender a revolta e protagonismo rural. Ao saírem de sua posição estática, adotaram novas soluções para tentar sobreviver ao sistema, que se tornou incompatível à manutenção de uma estrutura social equalizadora.³²

Concebidos como agentes de transformação histórica, por dirigir mudanças organizacionais, que são também mudanças institucionais, os movimentos sociais do campo emergiram uma força social de mudança histórica.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504.htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

CASSOU, J. *Ver um humanisme?* Esprit n. 10. 1958. p. 458-459.

FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: SZMRECSÁNYI. Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural*. São Paulo: Nacional, 1972. p. 131-150.

FRANCHI, Nilda. *Trajetória do movimento de mulheres camponesas no RS: da invisibilidade ao protagonismo das lutas sociais, Brasil*. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

GADEA, Carlos A. The study of social movements and the political left in Latin America. *Cad. CRH*, Salvador, v. 21, n. 54,

³² WOLF, Eric R. Revoluções sociais no campo. In: SZMRECSÁNYI. Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural*. São Paulo: Nacional, 1972. p. 126.

Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792008000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2010.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2000.

IANNI, Revoluções camponesas na América Latina. In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. (Org.). *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo: Unicamp, 1985. 286 p. (Coleção: América Latina).

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Lutas sociais na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Caxambu, 1986. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm>. Acesso em: 21 out. 2010.

MARTINS, José de Sousa. *Campesinato e política no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1981.

MÁSPERO, Emilio. *Movimiento de trabajadores siglo XXI*. [S.l.]: Ediciones FLATES, 2004.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Política de colonização agrícola e o protesto camponês. *ENSAIOS FEE*, Porto Alegre, 1985.

TOURAINÉ, Alain. The study of social movements. *Social Research*, v. 52, n. 4, 1985.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1996.

SIROUYAN, Cristian. El triste recuerdo de La Forestal. *Clarín*, 22 fev. 1999. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/diario/1999/02/22/e-04802d.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

WOLF, Eric R. Revoluções sociais no campo. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural*. São Paulo: Nacional, 1972. p. 126.

ZEA, Leopoldo. L'Amérique hispanique et le monde occidental. *Esprit* n. 10, 1958. p. 846.

**SOCIALISMO NO SÉCULO XXI
NA AMÉRICA LATINA**

LA FILOSOFIA ECOMUNITARISTA Y EL SOCIALISMO DEL SIGLO XXI EN A. LATINA: ALGUNOS TEMAS CENTRALES

Sirio Lopez Velasco¹

Resumen: La evolución de los acontecimientos políticos en América Latina, y la definición progresiva, por mi parte, de las transformaciones que en cada área pueden hoy apuntar hacia el horizonte ecomunitarista que he delineado en mis obras, me ha llevado progresivamente a hacer diversas consideraciones acerca del “socialismo del siglo XXI” (concepto que ha ganado proyección mundial a partir de su uso por la revolución bolivariana venezolana). A partir de mis participaciones en los Foros Internacionales de Filosofía de Venezuela, que comenzaron a realizarse anualmente en aquel país desde 2005, esas reflexiones tuvieron por referente principal el rico proceso venezolano, al tiempo que incorporaban algunos temas de las transformaciones que ocurrían en la Bolivia dirigida por Evo Morales y en el Ecuador presidido por Rafael Correa. Telón de fondo de esas ponderaciones era y es nuestra experiencia política vinculada desde la adolescencia a Uruguay, nuestras vivencias brasileñas de los últimos veinte años, y nuestra estadía en Cuba por más de tres años, marcadas por las consiguientes lecturas dispersas (en especial marxianas y de las auto-denominadas maxistas-leninistas), antes de alcanzar el nivel académico, a partir de 1986 (cuando empecé a ejercer como docente universitario). En ese itinerario, marcado por incesantes diálogos con compañer@s de muchos países latinoamericanos e intercambios con colegas de otras partes del mundo, fue surgiendo la idea de sistematizar las reflexiones acumuladas en torno a la posible contribución de la filosofía ecomunitarista para el “socialismo del siglo XXI” (en especial en A. Latina). Así destacaremos en especial en este trabajo la esfera de la reorganización económica, al tiempo que puntualizamos otros temas centrales ya antes destacados en mis obras, como lo son, la perspectiva socioambiental y educativa, la democracia participativa, protagónica y revocatoria, el enfoque intercultural, la relación entre Estado y sociedad, la cuestión militar, la cuestión comunicacional y la erótica libertaria.

Palabras-clave: Socialismo, ecomunitarismo, filosofía política, A. Latina.

¹ Professor da FURG, Brasil. E-mail: lopesirio@hotmail.com.

Introducción

La evolución de los acontecimientos políticos en América Latina, y la definición progresiva, por mi parte, de las transformaciones que en cada área pueden hoy apuntar hacia el horizonte ecomunitarista que he delineado en mis obras, me ha llevado progresivamente a hacer diversas consideraciones acerca del “socialismo del siglo XXI” (concepto que ha ganado proyección mundial a partir de su uso por la revolución bolivariana venezolana). A partir de mis participaciones en los Foros Internacionales de Filosofía de Venezuela, que comenzaron a realizarse anualmente en aquel país desde 2005, esas reflexiones tuvieron por referente principal el rico proceso venezolano, al tiempo que incorporaban algunos temas de las transformaciones que ocurrían en la Bolivia dirigida por Evo Morales y en el Ecuador presidido por Rafael Correa. Telón de fondo de esas ponderaciones era y es nuestra experiencia política vinculada desde la adolescencia a Uruguay, nuestras vivencias brasileñas de los últimos veinte años, y nuestra estadía en Cuba por más de tres años, marcadas por las consiguientes lecturas dispersas (en especial marxianas y de las auto-denominadas maxistas-leninistas), antes de alcanzar el nivel académico, a partir de 1986 (cuando empecé a ejercer como docente universitario). En ese itinerario, marcado por incesantes diálogos con compañer@s de muchos países latinoamericanos e intercambios con colegas de otras partes del mundo, fue surgiendo la idea de sistematizar las reflexiones acumuladas en torno a la posible contribución de la filosofía para el “socialismo del siglo XXI” (en especial en A. Latina). Así destacaremos en especial en este trabajo la esfera de la reorganización económica, al tiempo que puntualizamos otros temas centrales ya antes destacados en mis obras, como lo son, la perspectiva socioambiental y educativa, la democracia participativa, protagónica y revocatoria, el enfoque intercultural, la relación entre Estado y sociedad, la cuestión militar, la cuestión comunicacional, y la erótica libertaria

La perspectiva socioambiental en el socialismo del siglo XXI con óptica ecomunitarista

Si en los años 60 y 70 en el fragor de la lucha (legal o guerrillera) algunos creímos que la ecología era asunto de bien nutridos que no tenían otra cosa que hacer, hoy descubrimos que la superación de la pobreza, creando las condiciones para que a cada humano se le exija socialmente según su capacidad y se le retribuya según su necesidad (para que se desarrolle como individuo universal) y la preservación-regeneración de una naturaleza (humana y no humana) sana, son indisociables. El ser humano es parte de la naturaleza y (como desde siempre lo supieron las culturas indígenas), sin naturaleza no humana no hay ser humano. Por eso el socialismo de siglo XXI en perspectiva ecomunitarista es irrenunciablemente socioambiental, como lo atestiguan las tres normas éticas fundamentales en la que se basa; la tercera, en particular, nos obliga a velar por la salud de la naturaleza humana y no humana (aunque más no sea a partir del criterio de su salud para la producción). Recordemos que la primera y la segunda norma nos obligan, respectivamente, a luchar para garantizar nuestra libertad individual de decisión (en todos los planos: económico, ecológico, familiar, erótico, pedagógico, político, cultural, militar), y a ejercerla en la búsqueda de respuestas consensuales con los otros (de tal manera que mi libertad no se realice contra la de ellos, sino con la de ellos; claro que la posibilidad real del consenso está más allá de las sociedades clasistas, en el orden socioambiental ecomunitarista; por otro lado, como dijo Nelson Rodrigues, toda unanimidad es estúpida, por lo que habría que respetar siempre el valor creativo-innovador que la divergencia de por lo menos algunos tiene para la permanente transformación socioambiental). Hay que notar que capítulos enteros de las nuevas Constituciones de Bolivia y Ecuador (por no hablar de diversos instrumentos legales de Venezuela y, en los últimos años, de Cuba) están dedicados a ese enfoque socioambiental (ver Lopez Velasco 2010 b). Para que esa perspectiva socioambiental encarne en el conjunto de la sociedad es necesaria una educación ambiental

ecomunitarista, practicada en la educación formal y no formal; la misma se construye como una síntesis de las propuestas educativas problematizadoras de Paulo Freire y Dermeval Saviani y concibe el proceso educativo como una permanente concientización recíproca entre sujetos que desvelan críticamente y transforman rumbo al ecomunitarismo el mundo que los rodea y que ellos contribuyen a modelar; a nivel formal tal educación: a) vincula siempre sus contenidos a problemas socioambientales relevantes, b) practica la investigación, c) incluye trabajos de campo, d) integra otros agentes además del educador y los educandos, y, e) efectúa acciones transformadoras concretas, para mejor, de los problemas socioambientales abordados.

Democracia participativa, protagónica, y revocatoria

Los respectivos procesos de cambio que em Venezuela, Bolivia y Ecuador dicen apuntar hacia el socialismo del siglo XXI arrancan con sendas reformas constitucionales refundadoras de las normas de convivencia social. Em todos esos casos la idea central es que se pretende que el poder constituido (en su expresión mayor que es el texto constitucional) sea sometido periódicamente a la evaluación del poder constituyente, sin suplantarlo nunca de forma definitiva-acabada. Por otro lado, tanto la Venezuela bolivariana como la nueva Bolivia y el nuevo Ecuador han instaurado el mecanismo revocatorio para las máximas autoridades ejecutivas locales (Alcaldes / Prefectos), estatales / departamentales (Gobernadores) y nacionales (Presidente de la República), llevando a la práctica por lo menos en esas instancias ejecutivas la tesis que Marx sacó de la experiencia de la Comuna de París, de que las autoridades electas debían ser revocables por sus electores; claro que Marx agregaba “a cualquier momento”, y las respectivas normas constitucionales venezolana y boliviana fijan límites a esa discrecionalidad (por ejemplo, que contra un electo y durante un mismo mandato, se puede proponer el referendo revocatorio sólo una vez).

Otro rasgo marcante de la fusión del poder constituyente (el pueblo, que nunca entrega toda su potestad) y el poder constituido, en el socialismo del siglo XXI que es abogada por Venezuela, Bolivia y Ecuador, es el gran impulso dado a la democracia directa ejercida desde y en cada comunidad local. Así Venezuela ha creado los Consejos Comunales (que en 2008 ya eran más de 25 mil en todo el país, pudiendo haber varios en la misma barriada, según el tamaño de la misma y distribución local de la población en diversos núcleos poblacionales), como instancias donde los vecinos reunidos deciden lo que es prioritario para la comunidad local (una fábrica comunitaria, un centro deportivo, una plaza, etc.), y reciben directamente del Estado central (vía los Bancos Comunales creados por millares para ese fin) los recursos necesarios para ejecutar esos proyectos (cuya realización es fiscalizada desde el nivel local hasta el nacional, para garantizar el uso honesto y eficiente de los recursos). Por su parte, Ecuador se propone incentivar la democracia participativa en varios pasajes de la Constitución aprobada en Referendo en setiembre de 2008; veamos sólo algunos; en el art. 1, se establece que “La soberanía radica en el pueblo, cuya voluntad es el fundamento de la autoridad, y se ejerce a través de los órganos del poder público *y de las formas de participación directa previstas en la Constitución*” (las cursivas son mías). Su artículo 61 establece que las y los ecuatorianos tienen (entre otros) los siguientes derechos: “a elegir y ser elegidos, *participar en los asuntos públicos, presentar proyectos de iniciativa popular normativa, ser consultados, fiscalizar los actos del poder público, revocar el mandato que hayan conferido a las autoridades de elección popular, y a conformar partidos y movimientos políticos, afiliarse y desafiliarse libremente de ellos y participar en todas las decisiones que éstos adopten*” (las cursivas son mías, para marcar los rasgos más característicos de la pretendida democracia participativa).

La nueva Constitución boliviana en su art. 11 dice “El Estado adopta para su gobierno la forma democrática, *participativa*, representativa y *comunitaria*, con equivalencia de

condiciones entre hombres y mujeres”; y aclara “La democracia se ejerce de las siguientes formas, que serán desarrolladas por la ley: 1) *directa y participativa, por medio del referendo, la iniciativa legislativa ciudadana, la revocatoria del mandato, la asamblea, el cabildo y la consulta previa*, entre otros; *las asambleas y cabildos tendrán carácter deliberativo*, 2) representativa, por medio de la elección de representantes por voto universal, directo y secreto, entre otros, 3) *comunitaria, por medio de la elección, designación o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos*, entre otros” (los subrayados son míos, y como se ve, el tercer punto refiere a la perspectiva intercultural del socialismo del siglo XXI, en especial en A. Latina, de la que me ocuparé de inmediato).

El enfoque intercultural

Hoy resulta claro, especialmente en el caso de A. Latina, que el socialismo del siglo XXI no podrá fundarse únicamente en fuentes occidentales, sino que deberá incorporar dialógicamente las contribuciones positivas oriundas de otras fuentes (particularmente las indígenas, negras y orientales). Las culturas indígena y negra han resistido a 500 años de Conquista para legarnos su lúcida perspectiva cosmocéntrica socioambiental. El Oriente nos ilumina con su sabia reflexión-postura acerca del lugar del ser humano en el Cosmos y de la manera de habitarlo en nuestra condición de estrellas fugaces. Hay que recordar, por ejemplo, que Bolivia, ya el Preámbulo de su nueva Constitución se plantea el reto de “construir colectivamente el Estado Unitario Social **de Derecho Plurinacional Comunitario...**”, y el artículo 1 de la Carta Magna proclama que “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social **de Derecho Plurinacional Comunitario**, libre, independiente, soberano, democrático, **intercultural**, descentralizado y con autonomías...” (los subrayados son míos; ver Lopez Velasco 2010b). Ello no significa que la unión de esas diversas tradiciones no tenga nudos de difícil manejo, que la filosofía ecomunitarista

deberá enfrentar con franqueza (como es el caso, por ejemplo, del machismo que reina también en muchas culturas indígenas, negras y orientales).

Estado y sociedad

La entusiasmada y entusiasmante experiencia de los Consejos Comunales en Venezuela (que el Presidente Chávez propone que se continúe en la agrupación territorial de los vecinos de varios de esos Consejos para constituir Comunas Socialistas, con potestades de gestión económica, política, cultural y militar), parece ser la piedra de toque que resuelva la difícil ecuación siguiente: ante la amenaza del cerco capitalista (y en especial del imperialismo norteamericano y europeo), un Estado fuerte en lo económico y lo militar es aún necesario en las primeras fases de construcción del socialismo del siglo XXI, pero, al mismo tiempo, esa fortaleza tendrá que ir descansando cada vez más y sin retorno en el poder popular ejercido de forma directa y protagónica. Así las Comunas Socialistas estarían llamadas en Venezuela a sustituir poco a poco a las instancias de gobierno estatal a nivel local, regional y nacional, en las esferas ejecutivas, legislativas y judiciales y en los planos económico, político, jurídico, cultural (en especial educativo y mediático) y militar; es obvio que hay que pensar en la coordinación y aprovechamiento de las diversas experiencias, que apunten padrones útiles en todas esas esferas y planos (y, en especial en el de las normas y la educación, para que el espacio nacional no se fragmente de forma contraproducente para todas y cada una de ellas, en otras tantas comunidades locales mutuamente aisladas). En Bolivia y Ecuador, las aspiraciones de devolver el poder a las comunidades (en especial a las indígenas, tan importantes en la constitución demográfica-cultural de ambos países), puede seguir la vía venezolana de las Comunas (aprovechando las experiencias ancestrales del socialismo que supo ver y proyectar, aunque no libre de errores, Mariátegui). Cuba, a su vez, parece tener ante sí el mismo desafío que hundió a Gorbachov y a la URSS: perseverar en el socialismo devolviendo el poder a las

comunidades organizadas en ejercicios de democracia directa y participativa; quizá la compañía de los tres países citados permita a Cuba resolver ese enigma, y evitar lo que sería un trágico regreso al capitalismo (aunque sea en la forma del neo-capitalismo de Estado adoptada por China). (Ver “la política de todos” en Lopez Velasco 2010a).

La cuestión militar

El socialismo del siglo XXI se estructura en base al poder ejercido por los ciudadanos directamente (como lo quiere hacer Venezuela a través de los Consejos Comunales y diversos Consejos de trabajadores, campesinos, mujeres, estudiantes, ancianos, etc.). Por definición es pacífico y pacificador. Pero nadie lo puede defender mejor que el propio pueblo armado; la experiencia de los países (supuestamente) socialistas de la Europa del siglo XX mostró que a pesar de la (aparente) formación ideológica prolongada, sus ejércitos permanecieron pasivos ante el desmantelamiento del sistema y la vuelta del capitalismo (quizá porque sus oficiales superiores se vieron beneficiados en el nuevo complejo industrial-militar, como ya lo eran en el anterior). Si se juzga que el hecho de que cada ciudadano guarde en casa su fusil, puede propiciar la violencia, ese arsenal (y otros equipos livianos y semipesados) debería guardarse en depósitos localizados en cada barrio, para que el pueblo pueda hacer uso de ellos rápidamente sin tener que acudir/depender a/de los siempre insondables e inseguros cuarteles.

Venezuela pretende incluir a medio plazo en sus Milicias (que fungen también como Reserva) un total de 2 millones de ciudadanos, de una población total de 27 millones de personas.

Hay que recordar que en Cuba, desde la revolución, hay una milicia popular, y además de la policía, los miembros de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR) ejercen en cada barrio de forma rotativa, tareas de vigilancia policial, en especial rondas nocturnas. [Además, los vecinos del CDR hacen funciones de los

funcionarios de la salud en las campañas de vacunación, de los de educación cuando interpelan a la familia cuyos hijos faltan a la escuela, etc. Así se supera en parte por la acción comunitaria directa, la existencia de una policía y un ejército configurados como “cuerpos” estanques-separados.]. Es sabido cómo el movimiento indígena y campesino tanto en Bolivia como en Ecuador se han dotado de mecanismos de autodefensa que son un preanuncio de esas milicias y policías comunitarias que preconizamos para el socialismo del siglo XXI.

El socialismo del siglo XXI y los grandes medios de comunicación

Libros enteros deben ser escritos sobre este asunto esencial (por nuestra parte tenemos uno conjunto con otros tres compañeros; ver Buen Abad y otros 2011); y digo esencial, porque sin renegar de la tesis marxista acerca de la importancia del factor económico, en las sociedades modernas se pudiera decir que el poder mediático es el primer poder, ya que sin su capacidad de formar opiniones y cabezas sumisas al capitalismo, las tragedias individuales y socioambientales del capitalismo se harían tan evidentes, que las grandes mayorías lo derribarían en corto plazo. A la espera de esos libros indispensables (que deben traer el aporte de los especialistas del área) por ahora me limito a avanzar la opinión de que los grandes medios audiovisuales y escritos hoy en manos del Estado o de empresas capitalistas (nacionales y/o transnacionales), deben ponerse en manos de las comunidades (por ejemplo de los Consejos Comunales y Comunas Socialistas en Venezuela); ello evita su uso privado por los capitalistas, y, por otro lado evita que se caiga en el paralizante “pensamiento único” de un Partido supuestamente socialista que monopoliza el poder; conste que la experiencia que propongo, es inédita cuando se trata de un país entero, aunque se pueden y deben aprovechar para ella las ricas contribuciones de millares de experiencias locales exitosas (concretizadas en TV y radios o periódicos comunitarios, como lo son desde hace décadas

las radios de los mineros bolivianos). (Ver también “La comunicación simétrica” en López Velasco 2010a).

Erótica libertaria y educación sexual

Hemos sostenido que hace parte del desarrollo del individuo universal la vivencia de una erótica no represiva del placer compartido. Así la educación problematizadora, formal y no formal, fundamentará su abordaje de la sexualidad en las tres normas fundamentales de la ética para pregonar y defender el derecho al libre y sano placer consensuado; en esa perspectiva deben ser objeto de crítica y superación la discriminación de la homosexualidad (de aquellas tres normas se apartan o se alejan por igual parejas hetero u homosexuales), el machismo y la condena beata de la masturbación (en especial en la pubertad y adolescencia). Además del trabajo institucional que va desde la pre-escuela a la Universidad, podemos imaginar en el socialismo del siglo XXI innumerables espacios sociales de (re)educación sexual en la comunidad, la fábrica, la ONG, y el club social o deportivo. (Ver, entre otros, Lopez Velasco 2009a, 2010a y 2010b)

Una economía orientada por el principio “de cada uno según sus capacidades y a cada uno según sus necesidades, respetando los equilibrios ecológicos”

Como dijimos al principio, en este trabajo habremos de detenernos un poco más en la parte concerniente a la economía del socialismo del siglo XXI en perspectiva ecomunitarista. El tema es tanto más candente que Cuba, después de reconocer por boca de Fidel Castro que uno de sus mayores errores fue haber creído por 50 años que alguien sabía como se construía el socialismo (alusión a su imitación parcial del modelo soviético hasta el derrumbe de la URSS en 1991), está atravesando una reforma económica capaz de conducirla a un nuevo socialismo acorde a nuestra prédica, o retrotraerla trágicamente al capitalismo (como ocurrió en casi todos los países llamados socialistas).

El punto de partida, basado en las tres normas fundamentales de la ética, es la consigna-guía que estipula que la nueva economía debe guiarse por el principio “de cada uno según sus capacidades y a cada uno según sus necesidades, respetando los equilibrios ecológicos”.

Antonio Salamanca (2009) hace un exhaustivo y excelente inventario de las “necesidades” (denominadas “necesidades de la praxis personal y de la praxis de los pueblos”), que transcribimos literalmente en lo que sigue. Las *Necesidades de comunicación material* son las siguientes: I.1. *Necesidades de comunicación material eco-estética*: Necesidad de un medioambiente saludable (1), Necesidad nutritiva diaria (2), Necesidad de una vivienda saludable (3), Necesidad de transportarse (4), Necesidad de atención médica (5); Necesidad estética (6); I.2. *Necesidades de comunicación material ero-económica*: Necesidad de reconocimiento familiar (7), Necesidad de reconocimiento comunitario (8); Necesidad de trabajo (9), Necesidad de apropiación personal (como prestación personal y directa de servicios) y comunitaria (cooperativa y estatal) de los medios de producción laboral (10), Necesidad de apropiación personal del fruto del trabajo (11); I.3. *Necesidades de comunicación material político-institucional*: Necesidad de participación política en la comunidad (12); Necesidad de instituciones comunitarias al servicio de la reproducción de la vida de los pueblos y cada uno de sus miembros (13); Necesidad institucional de la soberanía nacional territorial (14), Necesidad institucional de un sistema de salud popular (15), Necesidad institucional de un sistema público de transporte (16), Necesidad institucional de un sistema económico socialista o comunista (17), Necesidad institucional de Dirección Estatal (Legislativo, Judicial, Ejecutivo) Revolucionaria (18), Necesidad de instituciones internacionales revolucionarias (19), Necesidad institucional de medios de información del pueblo (20), Necesidad institucional de medios de opinión del pueblo (21), Necesidad institucional de un sistema educativo popular (22), Necesidad institucional de centros de liberación (v. gr. centros de

desadicción,) (23), Necesidad institucional de un sistema de Derecho revolucionario, y de Centros de Reorientación de la Autodeterminación y Rehabilitación (24), Necesidad institucional de policía revolucionaria (25), Necesidad institucional de un ejército revolucionario (26). A su vez, las *Necesidades de libertad material* son: II. 4. *Necesidad* de empoderamiento con la fuerza de liberación personal y comunitaria (27), II. 5. *Necesidad de autodeterminación* revolucionaria en el proyecto personal y comunitario (28), II. 6. *Necesidad de fortalecimiento* en la permanencia histórica hegemónica de la ejecución del proyecto político revolucionario (personal y comunitario) (29). Por último, las *Necesidades de verdad material* son: III. 7. *Necesidad* personal y comunitaria de *información veraz* (30), III. 8. *Necesidad* personal y comunitaria de una *opinión bien formada* (31), y. III. 9. *Necesidad* personal y comunitaria de *conocimiento* (32). [Y aclara Salamanca: “En función de la estructura de la Praxis Material-Necesitante de Realidad, si comparamos con la clasificación de Abraham Maslow, aproximadamente, las *necesidades primarias o fisiológicas* de su sistematización, así como las necesidades estéticas corresponden a las necesidades eco-estéticas (1-6); Las *necesidades sociales o de pertenencia (de aceptación social, las necesidades de aprecio o estima (autoestima) y de trascendencia*, a las necesidades de comunicación material (7-26); Las *necesidades de seguridad*, a las necesidades de liberación y fortalecimiento en la permanencia histórica de la satisfacción de las necesidades (27-29); Las *necesidades de autorrealización (necesidades del “yo”)*, a la necesidad de autodeterminación (28); Las *necesidades cognitivas*, a las necesidades de verdad material (30-32)”. Y remata: “Contrariamente a la jerarquización piramidal establecida por A. Maslow, donde, por cierto, la necesidades cognitivas y estéticas no encuentran fácil articulación con el resto, la estructura que proponemos de las necesidades según la Praxis Material Revolucionaria es un sistema integrado sin jerarquización. El umbral de insatisfacción de algunas de las necesidades es el que determina el grado de urgencia en su satisfacción”].

Mas lo que tienen por delante de inmediato Cuba y los demás países latinoamericanos que pretenden caminar hacia el socialismo del siglo XXI, es definir y redefinir (en permanente proceso correctivo) qué tipo de organización económica es capaz de satisfacer progresivamente esas múltiples y diversas necesidades.

En el discurso de Raúl Castro en la clausura de la sesión de la Asamblea Nacional del Poder Popular realizada en diciembre de 2010 (en “Granma” del 18/12/2010), el Presidente cubano ratificó que ocupa ese cargo para mantener y consolidar el socialismo, y no para retrotraer su país al capitalismo. Ahora bien, en un documento de 1988 leemos: “Camaradas: quiero constatar una vez más que el hecho de remitirnos a nuestra historia no se debe únicamente al interés por el pasado. Eso es vitalmente necesario para nuestra labor actual, para cumplir las tareas transformadoras. Hemos proclamado el lema ‘¡Más socialismo!’ y debemos comprender qué valores y principios merecen ahora ser considerados como verdaderamente socialistas. El socialismo ha alcanzado nuevos niveles de renovación. De manera que se renueva todo. Tanto la práctica como la teoría. El proceso renovador es resultado de todo nuestro desarrollo socioeconómico e intelectual anterior, y, al propio tiempo, constituye una peculiar fase de ‘la negación de la negación’, cuando nos libramos de todo lo que estorba nuestro avance”. Esas palabras de 1988 están en el discurso que Mijaíl Gorbachov (entonces Secretario del CC del PCUS) pronunció en febrero de aquél año en el Pleno del CC del PCUS (publicado ese año por la Editorial de la Agencia de Prensa Nóvosti, en Moscú, con el título “Reformas revolucionarias requieren una ideología renovadora”). La pregunta que no puede callar es: ¿qué pasó concretamente en la URSS para que tan sólo 3 años después de esas palabras el lema ‘¡Más socialismo!’ desembocase en la disolución de la URSS y en la vuelta al capitalismo clásico? (a veces francamente mafioso, para el mayor sufrimiento de las grandes mayorías de los pueblos ex-soviéticos).

También dijo Raúl: “Muchos cubanos confundimos el socialismo con las gratuidades y subsidios, la igualdad con el igualitarismo, no pocos identificamos la libreta de abastecimientos como un logro social que nunca debiera suprimirse. Al respecto, estoy convencido de que varios de los problemas que hoy afrontamos tienen su origen en esta medida de distribución, que si bien estuvo animada en su momento por el sano empeño de asegurar al pueblo un abastecimiento estable de alimentos y otras mercancías en contraposición al acaparamiento inescrupuloso por algunos con fines de lucro, constituye una expresión manifiesta de igualitarismo, que beneficia lo mismo a los que trabajan y a aquellos que no lo hacen o que no la necesitan y genera prácticas de trueque y reventa en el mercado sumergido, etc, etc. La solución a este complejo y sensible asunto no es sencilla, pues guarda estrecha relación con el fortalecimiento del papel del salario en la sociedad y ello sólo será posible, si a la par de reducir gratuidades y subsidios, elevamos la productividad del trabajo y la oferta de productos a la población. En esta cuestión, como en la reducción de las plantillas abultadas, el Estado Socialista no dejará desamparado a ningún ciudadano y mediante el sistema de asistencia social, asegurará que las personas impedidas para trabajar reciban la protección mínima requerida. En el futuro existirán subsidios, pero no a los productos, sino a las cubanas y cubanos que por una u otra razón realmente los necesiten”. Lo notable es que palabras contra el igualitarismo fueron pronunciadas por León Trotsky en 1920 cuando se opuso a la continuación del “comunismo de guerra” (en base a una economía estatizada) y propuso las bases de lo que luego sería la NEP (Nueva Política Económica de la URSS, adoptada bajo el liderazgo de Lenin, quien inicialmente se había opuesto a esa idea de Trotsky; ver Trotsky 1953, p. 533-534). La pregunta es, ¿por qué Cuba perseveró 50 años en un modelo de economía estatizada de guerra, cuando su crítica ya había sido echa en 1920? Mas hay que recordar también que poco después de lanzada la NEP, Trotsky dice que se comunicó con Lenin para articular una campaña que entre otros objetivos tenía el de combatir

a los ‘nepman’ (o sea a aquellos que se habían excedido en las ganancias facilitadas por la NEP; si mal no recuerdo Cuba vivió varios episodios similares de ‘autorizo-suprimo’ en relación al comercio de productos agrícolas). Nótese que en su combate al igualitarismo Raúl Castro sigue casi a la letra las palabras de Gorbachov en el mencionado discurso de 1988, donde se lee: “El análisis científico y la experiencia práctica nos han convencido plenamente de que todas estas tareas (N.B. de las reformas económicas) en su conjunto orgánico se pueden cumplir con el paso de las empresas a la autogestión, la rentabilidad y la autofinanciación. Esto armoniza los intereses de la sociedad, las colectividades y las personas, contribuye a satisfacer las demandas sociales y eleva el interés de los trabajadores por los resultados finales de la producción. Conduce a erradicar el igualitarismo, la tendencia a vivir a cuenta ajena, que nos han causado mucho daño...”.

En el Boletín de agosto de 2010 del Centro de Estudios de la Economía Cubana (CEEC <http://www.ceec.uh.cu>) de la Universidad de La Habana, podemos leer un texto del Dr. Armando Nova González, que aborda la reforma económica a la luz de la relación crucial entre el Estado y la sociedad; nos preocupan allí dos cosas; en primer lugar que el autor aborde el tema someramente a la luz de teorías capitalistas (keynesiana, neoclásica y desarrollista), sin que nada se diga sobre la discusión del Che, de los soviéticos y de los yugoeslavos sobre el asunto; creo que ignorando lo ya hecho con intención socialista, nada bueno se logrará (por lo menos en términos socialistas); otro asunto que nos preocupa es que cuando el autor menciona defectos del modelo chino (que también atribuye a Vietnam), nada dice de los notorios casos de superexplotación, incluso de niños, (y del amordazamiento de los sindicatos, y de la falta de libre discusión en la sociedad en general) que son absolutamente inadmisibles para cualquier socialismo (incluso el socialdemócrata).

En ese mismo Boletín del CEEC aparece el artículo “Entre el ajuste fiscal y los cambios estructurales, se extiende el

cuentapropismo” donde se dice que la reforma prevista ahora en Cuba estipula que a los cuentapropistas (entre otras cosas): se les permitirá contratar fuerza de trabajo, lo que los convierte en microempresas, y que una persona tendrá la facilidad de disponer de varias licencias para ejercer más de una actividad por cuenta propia, tanto en su municipio de procedencia como en cualquier lugar del país (lo que supongo que significa que alguien podrá contratar personas en más de un punto de Cuba, abriendo ‘filiales’ de su empresa); todo indica que esas son medidas que habilitan la creación de (micro, pequeñas y quizá medias) empresas capitalistas, sin que sean visibles en el artículo citado los límites que se les pondrían y el “encaje” que se les daría en un sistema general de índole socialista.

Por su parte Juan Triana Codoví (del CEEC y profesor de La Universidad de La Habana), en una conferencia de marzo de 2010 disponible en internet e intitulada “La Universidad, la economía y el Desarrollo”, muestra con claridad y honestidad muchas fragilidades de la economía cubana y prenuncia la reforma anunciada por Raúl Castro.

Triana (y otros intelectuales cubanos) sostiene que hay que pasar del sistema presupuestado al empresarial, pero no veo que se haga un balance crítico y aplicado a la actual reforma de la diferencia que establecía el Che entre el “cálculo económico” soviético (que él dijo que estaba así mal traducido, pues debía entenderse como “autofinanciamiento” y “autogestión”, o sea en los términos del discurso de Gorbachov de 1988 que les comentamos antes), y el “sistema presupuestario de financiamiento” que el Che proponía para Cuba y cuyas diferencias resumía apretadamente así: “Partiendo de la base de que en ambos sistemas el plan general del Estado es la máxima autoridad, acatada obligatoriamente, se pueden sintetizar analogías y diferencias operativas, diciendo que la autogestión se basa en un control centralizado global y una descentralización más acusada, se ejerce el control directo mediante el rublo, por el Banco, y el resultado monetario de la gestión sirve como medida para los premios; el

interés material es la gran palanca que mueve individual y colectivamente a los trabajadores. El sistema presupuestario de financiamiento se basa en un control centralizado de la actividad de la empresa (N.B. el Che aclaró que la empresa en Cuba era, por ejemplo, el conjunto de los centrales azucareros, y no sólo una de sus unidades); su plan y su gestión económica son controlados por organismos centrales, en una forma directa, no tiene fondos propios ni recibe créditos bancarios, y usa, en forma individual, el estímulo material, vale decir, los premios y castigos monetarios individuales y, en su momento, usará los colectivos, pero el estímulo material directo está limitado por la forma de pago de la tarifa salarial” (in ‘Obras 1957-1967’, vol. 2, p. 262). Conste que releendo sus escritos vi que el Che no era dogmático en su secundarización del estímulo material, pues dice explícitamente que hay que probar, y si los resultados esperados no vienen, se puede volver atrás sin problemas. Por mi parte creo modestamente que el Che se equivoca al no advertir que la primacía del estímulo moral no puede hacerse en el largo plazo en detrimento de carencias básicas no resueltas (como ocurre cuando la Libreta se muestra mes a mes insuficiente para la alimentación básica de la familia, cuando los ómnibus no existen o son impuntuales, cuando falta vivienda para cada núcleo familiar, etc...).

A su vez en internet se encuentra un muy interesante resumen de la propuesta económica yugoeslava a principios de los años 60, de autoría del chileno Alberto Baltra (en su libro “Tres países socialistas”, de 1962, dedicado a la URSS, la RDA y Yugoslavia); de lo allí constante destacamos los tres largos trechos que siguen: “Yugoeslavia puede clasificarse como una democracia popular, pues representa una etapa de transición entre el capitalismo y el socialismo. En su economía, hay grandes e importantes sectores socializados y otros en que aún subsisten formas capitalistas. La propiedad socializada de los medios de producción constituye la regla general. En Yugoslavia se la prefiere llamar ‘propiedad popular’. Esta propiedad comprende no sólo la industria fabril, sino que también el transporte, el comercio,

los bancos, las minas, la producción de energía y, en parte, la agricultura y el artesanado. En la agricultura, el sector socializado abarca sólo el 10% de la tierra cultivable. Comprende las granjas del Estado y las cooperativas de producción. Pero, este 10% de la agricultura socializada proporciona el 36% del producto total agrícola y el 56% del abastecimiento de trigo. Como puede apreciarse, entonces, aun cuando el porcentaje de suelo socializado es bajo, reviste bastante importancia atendida la cuantía relativa de su aporte a la producción agrícola del país. El 90% de la superficie agrícola es, pues, de propiedad privada. De acuerdo con la ley, esta propiedad no puede tener más de diez hectáreas de tierra apta para el cultivo. El límite se basa en que, con los medios técnicos de uso actual en Yugoslavia, tal superficie puede explotarse por la propia familia del campesino, sin recurrir a mano de obra asalariada. El propietario tampoco puede tomar en arriendo o aparcería otras tierras cuando éstas, sumadas a las de su dominio, excedan del máximo legal de diez hectáreas. Si se trata de cooperativas familiares o de predios ubicados en zonas de tierra pobre, la ley acepta que el máximo se eleve a quince o treinta hectáreas, según los casos. La industria fabril está casi íntegramente socializada. El artesanado lo está sólo en un 50%. En ambas actividades hay, en consecuencia, formas capitalistas o privadas de producción. En la industria fabril, la empresa particular tiene que ser de dimensiones pequeñas. La ley sólo acepta unidades que ocupen menos de cinco obreros y la misma limitación rige para los artesanos. En todo caso, la producción de bienes capitales —maquinarias, equipos, etc. y de materias primas se lleva a cabo, exclusivamente, en industrias de propiedad popular. Como en otras democracias populares, el Estado vigila y controla el crecimiento de las empresas que integran el sector capitalista, a fin de impedir su crecimiento exagerado. Este control se practica a través de los bancos y del aprovisionamiento de medios de producción. El comercio interno se encuentra socializado en más de un 90% y el comercio exterior lo está totalmente. En lo que atañe a la propiedad sobre inmuebles, en virtud de una ley dictada en 1958, sólo las casas-habitación

pueden ser objeto de apropiación privada. Cuando se trata de departamentos, la propiedad particular puede constituirse hasta sobre edificios, pero siempre que éstos consten, a lo sumo, de tres unidades pequeñas, con las cabidas que el texto legal indica”; y más adelante Baltra resenta el funcionamiento concreto de una empresa y el poder adquisitivo de los yugoeslavos, como sigue: “¿Cómo opera la empresa socializada yugoeslava? Para responder a esta pregunta nos referiremos al caso concreto de una de las fábricas que visitamos: La fábrica de cables de cobre ubicada en Svetozarevo. Esta fábrica es una empresa socializada. Es de propiedad popular. Se terminó de construir en 1955 y a su edificación contribuyeron 13 mil estudiantes que, en sus días y horas libres, trabajaron gratuitamente. La fábrica proporciona empleo a tres mil obreros y empleados. Al llegar a la ciudad fuimos recibidos, en la sede municipal, por el presidente del Distrito, Vitomir Petkovich, quien nos explicó la influencia que el establecimiento del centro industrial de Svetozarevo había tenido sobre la actividad y la vida de la región. En seguida, nos trasladamos a la empresa misma, donde nos atendió su Director, un joven ingeniero, quien, en su oficina, nos proporcionó todas las informaciones que le solicitamos y que, en seguida, con el Ingeniero-Jefe, nos acompañó a recorrer la empresa. El Director de las empresas socializadas se nombra por el comité popular de la comuna a propuesta de una comisión en que están representados el Gobierno, la autoridad comunal y el consejo obrero. Su nombramiento es por tiempo indefinido; pero, actualmente, se propicia una reforma que tiende a establecer un período determinado. El Director organiza y dirige el proceso de la producción. Es el responsable directo de que la actividad de la empresa se sujete a las leyes en vigencia. En consecuencia, tiene el derecho y la obligación de vetar todo acuerdo del consejo obrero que infrinja esas disposiciones. En caso de diferendo, somete el asunto ante el comité popular de la comuna. En las empresas con más de treinta obreros hay un consejo, que puede tener de 15 a 120 miembros, y que se elige anualmente por sufragio directo de los

trabajadores. Es el consejo obrero que, en principio, es el más alto organismo en la gestión de la empresa. El consejo resuelve sobre muchas materias. Entre otras, en lo que se refiere a las siguientes: El plan anual de producción; el balance de la empresa; las inversiones; los créditos; la distribución del ingreso neto entre salarios y fondos de reserva o acumulación, etc. El consejo obrero elige lo que, en cierto sentido, es su órgano ejecutivo: El comité de gestión de la empresa, compuesto de tres a once personas y del cual forma parte, por derecho propio, el Director de la empresa quien, cada tres meses, debe informar acerca de la marcha del plan anual de producción. Hay algunos asuntos que son de la competencia privativa del Comité. Es lo que sucede, por ejemplo, con el nombramiento de obreros para cargos superiores dentro de la empresa.

¿Cómo distribuye sus ingresos una empresa socializada? El ingreso bruto de una empresa es el que obtiene con la venta de los productos. Con cargo al ingreso bruto se deducen el costo de los materiales empleados en la producción y el fondo de amortización, que se calcula atendiendo a la duración de los bienes de capital y cíe acuerdo con las normas que rigen sobre la materia. En la fábrica de Svetozarevo, estas deducciones constituyen, más o menos, el 60% del ingreso bruto. El saldo —40%— es el ingreso neto. Como la sociedad es dueña de los medios de producción, la empresa le paga una suma por su uso. En seguida, el consejo obrero resuelve lo que se hace con el resto, es decir, acerca cíe la parte que debe destinarse al pago de salarios, a la inversión y al llamado consumo colectivo, o sea, la construcción de viviendas, escuelas, hospitales, casas de cultura, etc. El consejo obrero es, en principio, libre para resolver. Tal derecho se encuentra establecido expresamente en una ley de 1957, pero, como lo reconoce el doctor León Gerskovic, ‘debido a las contradicciones que subsisten en el mecanismo económico y a las serias dificultades que entorpecen la economía, la sociedad todavía limita este derecho de tal suerte que aún no alcanza su pleno desarrollo’ ¿Cuáles son las dificultades que, a veces, recomiendan no entregar por completo esta decisión a los consejos obreros? Es un hecho de la experiencia yugoeslava. Hay

casos en que el trabajador aún no tiene formada clara conciencia de su responsabilidad en la decisión de distribuir el ingreso neto entre salarios e inversión. Ha ocurrido que, dejándose llevar por consideraciones de orden netamente personal, el obrero se incline a sacrificar la inversión en favor del salario. Es un problema de cultura y de responsabilidad. Así lo reconocen las propias autoridades yugoeslavas. Por ejemplo, el profesor Mijalko Todorovic, Vicepresidente del Consejo Ejecutivo Federal, en un informe rendido en 1959, denunció esta actitud irresponsable de ciertos obreros (3). En la empresa de Svetozarevo, el saldo —40% del ingreso bruto— se distribuía 35% en salarios, 25% para inversiones, 15% para el consumo colectivo y 25% para el pago de impuestos y otras obligaciones con la Federación, la República y la comuna. En esta empresa, el salario medio es de 28 mil dinares al mes, es decir, más o menos 50 dólares, o sea, aproximadamente 100 mil pesos chilenos. De esta suma, el alquiler significa un 1.5% y la alimentación, 50%. La distribución del ingreso personal es muy igualitario. No hay grandes diferencias. De ahí que el consumo superfluo sea casi desconocido y que las vitrinas de Belgrado o Zagreb no ofrezcan artículos de lujo. El énfasis en la capitalización significó reducir los consumos. Hasta 1956, puede advertirse una disminución en las cantidades disponibles de bienes para el consumidor. La tendencia cambia a partir de 1957, en que el consumo por habitante crece a razón de un 10% al año. No cabe duda, sin embargo, que la masa campesina y el obrero industrial no calificado o semi-calificado elevaron considerablemente sus condiciones de existencia con relación a las que soportaban hasta antes de la guerra. Desde 1957, el mejoramiento es, sobre todo, de los empleados y obreros industriales de cierta calificación. Sin embargo, es mucho lo que aún resta por hacer”. Por último, acerca del papel del mercado en el modelo yugoeslavo, dice Baltra: “A menudo se afirma que la economía yugoeslava asigna un papel importante a las fuerzas del mercado. Este es un punto que conviene analizar con algún detenimiento. En las economías capitalistas, el mercado desempeña un rol preponderante. En un

capítulo anterior, ya se dijo que en esas economías el mercado determina el empleo de los recursos productivos, o sea, indica los bienes a cuya producción deben destinarse. La acción del mercado se cumple a través del precio, guía y regulador de la actividad económica. En las economías socialistas, el plan determina el uso de los recursos y fija los objetivos de la actividad económica. El plan reemplaza al mercado. La economía socialista, centralizada y planificada, está en oposición esencial con una economía orientada y dirigida por el libre juego de las fuerzas del mercado. La oposición surge con toda claridad si pensamos que resulta perfectamente posible que los objetivos fijados por el plan no coincidan con aquellos que el mercado, por su parte, determina. Puede, por ejemplo, que el plan asigne la prioridad a la inversión destinada a crear la industria productora de bienes capitales, pero que el mercado, a través del mecanismo de los precios, promueva el establecimiento de industrias ligeras, productoras de bienes para el consumo. Si una economía socialista deja actuar libremente las fuerzas del mercado en los dos papeles que desempeña en la economía capitalista, ello estaría significando, lisa y llanamente, que no sería centralizada ni planificada. En una palabra, que no sería socialismo. No es esto lo que ocurre en la economía yugoslava. El problema es sustancialmente distinto. El mercado juega cierto papel en cuanto a la orientación de lo que produce cada empresa. Pero, no tiene influencia alguna en la determinación de las inversiones, o sea, en el establecimiento de nuevas empresas. y en la ampliación de la capacidad productora de las que ya existen. Por ejemplo, el plan asigna a la fábrica de alambres de cobre de Svetozarevo ciertas tareas, es decir, la producción de tantas o cuantas toneladas de alambre de cobre en cada una de las dimensiones, etc. Pero, la Dirección de la fábrica, previas las autorizaciones correspondientes, puede variar los tipos producidos, según cual sea la demanda de ellos en el mercado. Otro ejemplo. Una fábrica de calzado también tiene su plan anual de producción que le fija obligaciones en cuanto al número de unidades, calidad, tamaño, etc. Pero, el Director de la empresa, en vista de los

requerimientos de la demanda, puede resolver producir más unidades de un tipo y menos de otro, y así sucesivamente. Como, por regla general, los equipos de producción son específicos, es decir, sirven para la producción de un bien o de una cierta categoría de bienes, este papel que se asigna al mercado no altera ni puede alterar los objetivos del plan en cuanto a la prioridad en la producción de bienes de capital sobre bienes de consumo o a establecer cierta determinada relación entre las producciones relativas de ambas clases de artículos. La fábrica de textiles seguirá produciendo tejidos. Lo único que puede hacer es elaborar más cantidad de un tipo o menos de otra, según las exigencias o preferencias del mercado. Pero, no podrá variar el giro de su producción. Tampoco puede hacerlo la fábrica de alambres de cobre, ni la siderúrgica, ni la planta de ácido sulfúrico, etc.

Pero, el mercado no desempeña ningún papel en la determinación de las inversiones. Es la autoridad planificadora yugoeslava la que resuelve sobre este aspecto tan importante del proceso de desarrollo económico. Ello es muy explicable. No puede ser de otra manera. Es de la esencia del sistema socialista. La sociedad es la que establece los objetivos que, dentro del período comprendido por el plan, debe alcanzar el crecimiento económico. En Yugoslavia, la dirección centralizada de la economía tiene como finalidades últimas el pleno uso de todos los recursos materiales y sociales con el objeto de lograr un desarrollo económico constante; la coordinación entre el rápido aumento de la producción y la mejoría en los niveles de vida; y el mejor empleo posible de las oportunidades para el desarrollo uniforme de las diversas regiones y zonas del país. Sobre la base de estos grandes fines, el plan señala sus objetivos y propósitos. En lo que concierne a la creación de nuevas empresas o medios de producción, el plan prevé las inversiones necesarias para ello. El plan es, en consecuencia, el que determina el empleo de los recursos productivos en cuanto a las nuevas actividades que van a emprenderse. Aquí nada tiene que ver el mercado. Así es como Yugoslavia ha conseguido desarrollar notablemente su industria

pesada. Del total de las inversiones hechas hasta ahora, más o menos un 80% lo ha sido en la producción de energía y en las actividades industriales básicas. La orientación y composición de las inversiones habría sido muy distinta si hubiera quedado entregada al libre juego de las fuerzas del mercado.

¿Cuáles son los organismos que, en Yugoslavia, proporcionan los recursos para las inversiones? Estos organismos actúan en tres niveles. Está, en primer lugar, un organismo federal. Es el Fondo Central de Inversiones. En seguida, tenemos los organismos de las Repúblicas y de las comunas. Por último, están las empresas mismas.

El organismo federal dispone de un tercio del total de los recursos destinados a la inversión. Pero, sin duda, su importancia es predominante, dada, además, la influencia que ejerce sobre el sistema bancario. Las Repúblicas y comunas, por su lado, disponen de otro tercio, pero, por regla general, éste se compone de recursos con destino fijo o pre-establecido como lo son, por ejemplo, los fondos para la construcción de escuelas, viviendas, centros culturales, etc. Las empresas, finalmente, disponen del tercio restante. Este tercio proviene de los fondos acumulados por la empresa para la amortización y ampliación de la capacidad productora. En cierta medida, son, también, recursos para inversiones ya determinadas.

En apariencia, hay una pluralidad de organismos que resuelven sobre la inversión. En el hecho, todas las inversiones se hacen respetando los objetivos prescritos por el plan. En un estudio publicado, no hace mucho, en Belgrado, se dice textualmente: 'Aunque los órganos centrales disponen del tercio de los fondos de inversión, la estructura planificada de las inversiones se ha realizado casi completamente, tal como lo preveían los planes generales, debido especialmente al hecho de que, en la mayoría de los casos, la asignación de los recursos se hace con la obligatoria estipulación de su destino'.

Este es el verdadero alcance del ‘socialismo de mercado’, según se complacen en llamarlo ciertos autores que quisieran que el socialismo yugoeslavo no fuera un socialismo”.

A la luz de esas diversas experiencias y de la propuesta ecomunitarista destacamos la fermentalidad trascendental que tiene actualmente el debate económico para cualquier país, comunidad o persona que pretenda orientarse hacia el socialismo del siglo XXI. Por nuestra parte hemos destacado algunas preguntas e ideas. Por ejemplo, ¿qué pasó con las marchas y contramarchas de la NEP, y los intentos de resolver la tensión entre Plan y mercado en la URSS desde Lenin a Gorbachov? Si el lema del comunismo es “de cada uno según su capacidad y a cada uno según su necesidad”, resulta claro que toda sociedad que se quiera socialista no debe perder ese lema de vista, y volviendo la economía (oikonomia) a su sentido griego original-etimológico (o sea el de “proveer a la casa de lo necesario para una vida digna”), debe preguntarse: partiendo de la base de la socialización de los grandes medios de producción y del efectivo ejercicio del poder por el pueblo organizado desde las bases (eso fueron los Soviets y hoy retomamos esa idea en el paradigma de la democracia directa, participativa y protagónica del socialismo del siglo XXI), ¿qué organizaciones económicas diversas (incluso divergentes de aquellos dos pilares, pero sin llegar a socavarlos-derrocarlos) cabe instrumentar para satisfacer las necesidades de las familias y cada uno de los individuos? (entre las que no podemos excluir, en el paradigma recién citado, la necesidad de opinar libremente y tener peso decisivo en las resoluciones que afectan sus vidas). Esbozando algunas ideas hemos aludido a: a) las potencialidades de las cooperativas agroindustriales y de servicios (incluso del transporte público), b) (en lo referente a alimentos) las huertas barriales, familiares, por centro de trabajo y centro educativo (desde la escuela hasta la Universidad), c) priorizar el financiamiento estatal directo a los proyectos productivo-sociales creados en la base por ciudadanos organizados (como ocurre en Venezuela con los elaborados por los Consejos Comunales). A ello un compañero cubano me acotaba

que en lo relativo a la autorización de trabajos por cuenta propia, en vez de elaborar una lista detallada de lo que se autoriza, cabría fijar en pocos puntos lo que el Estado se reserva como monopolio, dejando todo lo restante librado a la libre iniciativa de los individuos y los colectivos (familiares, cooperativos, etc.).

Como vimos, el igualitarismo (y el supuesto paternalismo estatal), criticado por Trotsky y Raúl Castro (quien también critica la pirámide salarial invertida que reinaría en Cuba), también fue objeto de crítica por Gorbachov en el mencionado discurso de 1988; al tiempo que menciona algunas de las alternativas que acabamos de citar, dice allí: “Camaradas: La reforma radical de la economía nos plantea muchos problemas, ideológicos inclusive, que requieren ser estudiados y solucionados. Con pleno derecho podemos decir que la reforma va alcanzando amplias proporciones y abarca realmente todas las esferas de la economía nacional. Se ha comenzado a asimilar nuevos métodos de planificación, autofinanciamiento, autoadministración y remuneración. La dirección se está reestructurando. Otra novedad económica es que el movimiento cooperativista y el trabajo por cuenta propia van cobrando fuerza en diferentes ramas. Efectivamente, el sector cooperativista de la economía socialista va formándose sobre una base nueva. Todo ello hace cambiar seriamente los principios de la gestión económica y de la dirección y la estructura del sistema de relaciones económicas. Ya no es posible contar con la beneficencia del Estado... Es cierto que estamos dando los primeros pasos en la autogestión económica. Ese método continuará perfeccionándose. Ahora nos toca desarrollar el comercio al por mayor de medios de producción, las relaciones directas entre empresas, el movimiento cooperativista, y realizar una reforma de la formación de precios... hemos aprobado la Ley sobre la Empresa Estatal después de someterla al debate popular. Ahora es tiempo de actuar sin desviarnos de lo trazado”. Nótese que creo que cuando Gorbachov se refiere a la autogestión en el párrafo citado (y por eso la une al autofinanciamiento, la autoadministración y la remuneración) lo que más le interesaba no es el principio marxiano que imagina el

comunismo como la libre asociación de los productores libres, sino la cuenta más prosaica que cada empresa debería hacer-mantener-perfeccionar, para funcionar-crecer y pagar a sus asalariados, sin depender de ninguna ayuda estatal externa. Sea como sea, más adelante decía Gorbachov: “No hay progreso posible sin iniciativa, sin espíritu creador. Mucho menos pueden emprenderse transformaciones revolucionarias”, y “El principio por el que debemos guiarnos es uno: el socialista. Los ingresos de las cooperativas e individuales tienen que ser producto de su actividad laboral y depender, igual que en todos los demás sectores, de la cantidad y la calidad del trabajo”.

Por mi parte acerca de la cuestión del igualitarismo, he formulado las siguientes consideraciones. Si puede parecer legítimo que se respete el principio “de cada uno según su capacidad y a cada uno según su trabajo” (principio burgués por cierto, como aclara Marx al postularlo, y principio asumido explícitamente por Gorbachov y Castro como lema del socialismo en los citados discursos), para incentivar a cada uno a vivir mejor (en realidad, aproximarse al ‘buen vivir’ que integra la frugalidad ecológica, como nos enseñan los pueblos originarios de Nuestra América), y, haciéndolo, lograr simultáneamente que toda la sociedad se acerque al buen vivir, habría que recordar: a) que la consigna del comunismo (que he reinterpretado de forma ampliada en el ecomunitarismo) es “de cada uno según su capacidad y a cada uno según su necesidad”, b) que (como lo he advertido en polémica con Heinz Dieterich en mi libro “El socialismo del siglo XXI en perspectiva ecomunitarista a la luz del socialismo real del siglo XX”, Ed. Universidad Autónoma San Luis Potosí, México, 2010) Marx no nos legó una fórmula para aplicar el principio “a cada uno según su trabajo”, porque nunca calculó cómo convertir “trabajo complejo” (como el de un médico) en tantas unidades de “trabajo simple” (como el de un obrero fabril sin ninguna calificación), c) que (como también lo señalé en el mencionado libro) la perspectiva socialista-ecomunitarista exige que ninguna diferencia de ingresos pueda darse a costa de la falta de satisfacción de ciertas

necesidades básicas por parte de al menos un sector de la población (así proponía yo el “ingreso mínimo” como parámetro de transición hacia el cumplimiento de la consigna comunista-ecomunitarista, ingreso a cubrir en base a impuestos decrecientes que afecten sucesivamente a los estratos mejor remunerados de la población, hasta la llamada “aristocracia obrera”; así no parece justificable, por ejemplo, que al tiempo que el 40% de la población brasileña se mantiene en la franja de la pobreza, a pesar del gran programa Bolsa Familia instituido por Lula, que sin embargo parece no haber logrado crear instancias productivas cooperativas-socialistas que permitan a sus beneficiarios pasar a subsistir en base a su propio esfuerzo cooperativo, los parlamentarios brasileños se hayan votado en diciembre de 2010 un sueldo mensual que equivale a 45 veces el valor de un salario mínimo, al que tiene derecho, como único ingreso, una parcela no despreciable de la clase trabajadora, y más de 13 millones de jubilados brasileños).

Ahora, la pregunta que nos brota es: si la URSS, con su enorme poderío no supo mantener el supuesto rumbo socialista-comunista a través de las reformas pregonadas por Gorbachov, y a tres años del discurso que citamos naufragó en el capitalismo, ¿podrá la pequeña Cuba sacar un conejo de la galera y sortear ese precipicio mortal, construyendo de hecho ‘más socialismo’ orientado al comunismo, que hemos ampliado en perspectiva ecomunitarista? Según las más puras tradiciones del combate revolucionario la única respuesta de principio está en darle efectivamente más poder (todo el poder) al pueblo (Octubre ya lo proclamaba “Todo el poder a los Soviets”. [En términos más precisos-técnicos diríamos ‘abolir la relación social de poder’, pues el poder es la relación social que separa a los que deciden, por un lado, de los que no deciden, por otro]. Eso se llama democratización.

Dice Raúl Castro en su mencionado discurso: “Tras la publicación el pasado 9 de noviembre del Proyecto de Lineamientos de la Política Económica y Social, el tren del VI Congreso del Partido está en marcha, ya que el verdadero congreso

será la discusión abierta y franca con los militantes y todo el pueblo de sus enunciados, lo que en un genuino ejercicio democrático, permitirá enriquecerlos, al tiempo que, sin excluir opiniones divergentes, logremos la conformación de un consenso nacional acerca de la necesidad y urgencia de introducir cambios estratégicos en el funcionamiento de la economía, con el propósito de hacer sustentable e irreversible el Socialismo en Cuba”.

Y antes había dicho Gorbachov en el citado discurso: “Lo esencial, camaradas, es la democratización. Es el medio decisivo para alcanzar los objetivos de la renovación. La democratización responde a la propia esencia del concepto leninista de socialismo. Ofrece a nuestro pueblo la posibilidad de alcanzar esos ideales, en aras de los cuales fue realizada la Revolución de Octubre. Es necesario que todos los militantes del Partido comprendan claramente que sólo la democratización permite aprovechar al máximo el factor humano en el proceso de las profundas transformaciones de todos los aspectos de la vida social, en los procesos reales de gestión y autogestión. Sólo la democratización y la apertura informativa pueden ayudarnos a acabar con la enraizada apatía y dar un poderoso impulso a la actividad política y social de los trabajadores. Sólo la participación interesada y consciente de los trabajadores en todos los asuntos de la sociedad permitirá hacer realidad los objetivos humanos del socialismo”.

Ahora bien, cabe preguntarse si el aparato partidario-económico-social de la URSS no estaba demasiado pervertido, tras décadas, por el burocratismo, la falta de discusión libre, el culto a la infalibilidad de los dirigentes, el acomodo y la corrupción, para que las intenciones democratizadoras pudieran tener el efecto socialista-comunista deseado, y se trastocaran en una transición al capitalismo clásico. Deseamos fervientemente que Cuba sepa sortear ese otro imponente obstáculo. Para ello parece que se impone sin demoras ni trabas la libre discusión a través de los grandes medios de comunicación ya existentes, nuevos radios y TV puestas en manos de los órganos de base del poder popular, de los sindicatos y de las Universidades, la Internet, y otros medios que el

pueblo invente; y suenan a algo superado las exigencias de Raúl Castro de que se “respeten las formas, lugares y momentos adecuados” (si exceptuamos el necesario respeto mutuo y la renuncia a epítetos descalificantes que en nada aclaran el meollo de la discusión), pues parece que a esta altura de los tiempos resulta claro que en Cuba la emancipación de los trabajadores será obra de los propios trabajadores (como dijo Marx; y también oímos “sólo el pueblo salva al pueblo”), y que, para hacerlo, no puede ponerse ninguna restricción a su libre iniciativa y expresión. [Dijo Raúl: “No hay que temerle a las discrepancias de criterios y esta orientación, que no es nueva, no debe interpretarse como circunscrita al debate sobre los Lineamientos; las diferencias de opiniones, expresadas preferiblemente en lugar, tiempo y forma, o sea, en el lugar adecuado, en el momento oportuno y de forma correcta, siempre serán más deseables a la falsa unanimidad basada en la simulación y el oportunismo”].

Para terminar estas breves interrogantes iniciales sólo resta esperar que gracias a la creatividad de su pueblo, a la rica experiencia de la URSS y Yugoslavia (a la que los cubanos tienen un acceso mucho más completo que el limitadísimo que pueda tener yo), y a la ayuda solidaria de los países del ALBA y otros de América Latina, Cuba logre evitarse la tragedia de la vuelta al capitalismo (que, a no dudarlo, tendría en su caso la faz amarga de la miseria que hoy asola a las grandes mayorías de Centroamérica, y significaría un duro golpe a la causa ecomunitarista en nuestro Continente y en el mundo).

Concluimos con una cándida esperanza filosófica: a pesar de todos los fracasos, no nos resignamos a aceptar que el capitalismo sea la fase final de la historia humana, y que la economía sea algo tan complicado que imposibilite (dentro de la frugalidad ecológica) satisfacer dignamente para todos necesidades tan básicas como lo son (entre otras) la alimentación, el transporte público, la vivienda, la libre información-expresión y la libre circulación de las personas (además de las de educación, salud y

deporte, que Cuba ha resuelto en niveles que hoy son ejemplo para todo el mundo, aunque siempre pueden-deben ser mejorados).

Bibliografía

BUEN ABAD, Fernando; LÓPEZ VELASCO, Sirio; SALAMANCA, Antonio; SOTO, Justo. “*Elementos de la guerra mediática*”, en prensa en Ed. MPP para la Cultura, Venezuela, 2011.

CONSTITUCIÓN Política del estado, Bolivia, 2009, en Internet.

CONSTITUCIÓN de la República del Ecuador, septiembre 2008, en Internet.

DIARIO “*La Tercera*”, Santiago de Chile, 21/09/2008, p. 21 (Los intelectuales más influyentes en A. Latina).

DIETERICH, Heinz. *Hugo Chávez y el socialismo del siglo XXI*, Ed. Monte Ávila y Fondo Editorial por los Caminos de América, Caracas; en <http://www.rebellion.org/docs/55395.pdf> (2007, segunda ed. corregida y ampliada).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Ed. Paz e Terra, R. de Janeiro, 1970.

GORBACHOV, Mijaíl. *Reformas revolucionarias requieren una ideología renovadora*. Ed. Novósti, Moscú, 1988.

GUEVARA, Ernesto. *Obras 1957-1967* (2 vol.), Ed. Casa de las Américas, La Habana,

LÓPEZ VELASCO, Sirio. (2003 a). *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*, Nova Harmonia, S. Leopoldo.

_____. (2003b). *Ética para o século XXI. Rumo ao ecomunitarismo*, Ed. Unisinos, S. Leopoldo.

_____. *Ética ecomunitarista. Ética para el socialismo del siglo XXI*, Ed. UASLP, México, 2009a.

_____. *Ecomunitarismo, socialismo del siglo XXI e interculturalidad*, Ed. del Ministerio para el PP para la Cultura, San Juan de los Morros (Edo. Guárico), Venezuela, 2009b y Ed. FURG, Rio Grande, Brasil, 2009b.

_____. *Ucronía*, Ed. FURG, Rio Grande, Brasil, 2010.

_____. El socialismo del siglo XXI en perspectiva ecomunitarista a la luz del socialismo real del siglo XX, Ed. UASLP, México, 2010b.

MARX, Karl. (1844). *Ökonomische-Philosophische Manuskripte. Manuscritos de economía e filosofía*, Martin Claret, S. Paulo, 204.

_____. *Liberdade de imprensa* (1849), Ed. L&PM, Porto Alegre, 2007.

_____. “Crítica al programa de Gotha” (1875), en C. Marx & F. Engels, “Obras Escogidas”, vol. III, Ed. Progreso, Moscú, 1974.

SALAMANCA, Antonio. *Política de la Revolución*, Ed. UASLP, México, 2009.

TROTSKY, Lev, *Ma vie*, Ed. Gallimard, Paris, 1953 (la 1a. ed. de la obra es de 1930)

**JOVENS E CULTURAS: AS
EXPERIÊNCIAS
LATINOAMERICANAS**

POLÍTICAS DE JUVENTUDE NA AGENDA PÚBLICA: DESAFIOS DE INSERÇÃO DOS JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO – UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA DAS MISSÕES/RS/BR

Iana Patrícia Pandolfo¹
Solange dos Santos Silva²

Resumo: O artigo evidencia a investigação sobre o reconhecimento dos jovens na agenda pública, tendo em vista a implementação das políticas públicas de juventude de inserção dos jovens no mercado de trabalho existentes no município de Campina das Missões, localizado na fronteira Noroeste, Rio Grande do Sul, Brasil. Com a pretensão de analisar a compreensão dos gestores em relação à política pública de juventude e refletir sua implementação, a fim de revelar contribuições para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, fez-se uma pesquisa qualitativa realizada com os gestores de diferentes Secretarias Municipais: de Educação e Cultura, do Trabalho Bem Estar Social Habitação e Turismo, da Agricultura e Prefeito do Município. A metodologia para a coleta das informações deu-se por meio da técnica de entrevista, sendo analisada através do método dialético crítico. Na investigação constatou-se que não há clareza de política pública e, portanto, o que se tem no município são programas e projetos isolados que não exercem a função de inserir os jovens no mercado de trabalho. Revelou-se ainda na pesquisa a industrialização e a qualificação profissional como solução para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, negando outras possibilidades, como por exemplo, a atividade rural. Nesse sentido, um dos desafios evidenciados é a construção de políticas públicas locais com os sujeitos jovens e a sociedade civil, o qual é compreendido também como um desafio de trabalho para o Serviço Social.

Palavras-chave: juventude, políticas públicas, mercado de trabalho.

¹ Graduação em Serviço Social pelas Faculdades Integradas Machado de Assis - FEMA – Santa Rosa/RS. Email: yana_pj@yahoo.com.br.

² Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Professora do Curso de Serviço Social das Faculdades Integradas Machado de Assis – FEMA/RS. Email: solange.br@gmail.com.

Introdução

Não é de hoje que a juventude é o segmento da sociedade que mais sofre com as expressões da questão social, uma vez que não há legislação própria para assegurar seus direitos e garantir que possam ser implementados com efetividade. Nesse sentido, o presente artigo apresenta alguns resultados do estudo sobre as políticas públicas de juventude para a inserção dos jovens no mercado de trabalho no Município de Campina das Missões, localizado na Região Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil.

Diante do agravamento da questão social – objeto de trabalho do Serviço Social – resultante das expressões da relação entre capital e trabalho, como o desemprego, a desigualdade social, também os jovens fazem parte deste processo. O propósito metodológico do estudo contemplou a busca de conhecimentos a partir de aproximações sucessivas da realidade a fins de uma análise qualitativa das informações. Neste artigo, primeiramente busca-se apresentar o embasamento teórico sobre a evolução da política pública de juventude no Brasil, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho. A seguir apresenta-se a metodologia da pesquisa, resultados e algumas reflexões a partir do estudo.

Os desafios da construção de políticas públicas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho

Apesar de vinte e três anos de processo democrático pela Constituição Federal de 1988, ainda hoje os direitos sociais não são garantidos. Infelizmente as ações referentes à política pública como mecanismo de garantia destes direitos apresentam limitações para atender integralmente as necessidades dos cidadãos. Ainda que a política pública seja compreendida pela ação específica do Estado, na verdade, é “uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos”

(PEREIRA, 2009, p. 96). Logo, a política pública, ao mesmo tempo em que é direito de todos, também é dever de todos participarem de sua construção.

Fruto das intensas lutas de diferentes segmentos da sociedade brasileira, dentre eles jovens e mulheres, é preciso considerar que a democracia no Brasil e conseqüentemente a participação e controle social é “jovem”, e por isso ainda enfrenta dificuldades em constituir-se como ferramenta efetiva da consolidação dos direitos sociais.

Em relação a garantia dos direitos sociais por meio das políticas públicas para as crianças, adolescentes [e jovens] enquanto garantia de seus direitos teve seu início através do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, o qual é criado com o propósito de proteger integralmente a criança até doze anos de idade incompletos, e o adolescente entre doze e dezoito anos de idade (CRESS, 2005). Contudo, a juventude como faixa etária própria e demandante, não estava sendo atendida nestas políticas.

Verifica-se, no entanto, que existem atrasos das políticas públicas no Brasil, as quais decorrem desde a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, na medida em que durante este período (1988 e 2000) pouco se discutiu a questão juvenil na agenda pública (ABAD, 2008). Todavia,

[...] a partir dos anos 1990 é que os jovens entram para a agenda pública, um movimento que não tem especificidade nacional, uma vez que no mundo inteiro, incluindo a América Latina em anos anteriores, passa a reconhecer nos jovens a qualidade de público demandante de políticas. [Isto], em razão das transformações societárias na ordem capitalista mundial (VELASCO, 2008, p. 187).

Neste sentido, “entrar” na agenda pública não garante que os direitos juvenis sejam atendidos, mas a legitimidade da necessidade do governo, sociedade civil e organizações juvenis pensar em políticas públicas de juventude, a fim de atender as

demandas, como por exemplo, a elevação da escolaridade, acesso ao primeiro emprego, entre outras.

Nessa perspectiva, segundo Sposito (2008), a década de 90 no século XX, mesmo com esparsas políticas de juventude, teve como foco principal a inserção dos jovens pobres no mercado de trabalho. Já anterior a esta década, nos anos 80, a preocupação prescindia na prevenção da violência, e em meados dos anos 50, período de ditadura, as ações voltavam-se ao controle social dos jovens organizados. Verifica-se que, diante da recente trajetória das políticas de juventude, o Estado tem uma grande dívida com os jovens, sendo a maior delas o seu reconhecimento como cidadão digno de direitos.

Logo, é somente no início do século XXI que a sociedade, bem como as organizações juvenis, tornam visíveis os problemas que atingem a população jovem, incluindo jovens acima dos dezoito anos. Pressionado pelas intensas lutas juvenis em prol do reconhecimento e necessidade de políticas públicas, o governo passa a colocar em pauta, na agenda pública, as questões relacionadas a juventude e, como resposta, passa a elaborar programas e projetos com definição de conceitos e faixa etária.

Segundo a Política Nacional de Juventude a faixa etária da juventude compreende entre quinze a vinte e nove anos de idade³, fato este que ocorre “em razão de mudanças na expectativa de vida, assim como no mercado de trabalho, o tempo da juventude está se alargando, chegando aos 29 anos, nos patamares da Organização Internacional da Juventude (OIJ)” (VELASCO, 2008, p. 190).

³ Este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil. Nesse caso, podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (cidadãos e cidadãs com idade entre os 15 e 17 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens-adultos (cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa-etária dos 25 aos 29 anos) (NOVAES, 2006, p. 5).

Efetivamente, em 2003, no governo Lula, é que as políticas públicas de juventude, através da organização das estruturas governamentais e mobilização da sociedade civil (inclusive dos próprios sujeitos – jovens) e dos poderes Legislativos e Executivos, consolidam o debate em relação as políticas públicas de juventude.

As políticas públicas passaram a incluir as questões relacionadas à juventude, de forma mais consistente, por motivos emergenciais, já que os jovens são os mais atingidos pelas transformações no mundo do trabalho e pelas distintas formas de violência física e simbólica que caracterizam o século XXI (NOVAES, 2006, p. 6).

Em 2005 é criada a Secretaria Nacional da Juventude⁴ vinculada a Secretaria-Geral da Presidência da República, e o Conselho Nacional da Juventude – CONJUVE⁵, os quais consistem em importantes instrumentos para a construção e consolidação das políticas públicas, que efetivamente vêm ganhando espaço na agenda pública. Neste mesmo ano, é criado também “um Grupo Interministerial de Juventude, no âmbito da Câmara de Políticas Públicas Sociais, para a elaboração de uma Política Nacional de Juventude” (CASTRO, 2004, p. 275).

Apesar da recente organização do governo em prol da política pública de juventude, “o Brasil foi o primeiro país da América Latina a criar um Conselho Nacional de Juventude” (CURY, 2009, p. 91). Embora ainda parca, a organização nas

⁴ “A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) é responsável por articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas” (NOVAES, 2006, p. 8).

⁵ O CONJUVE foi criado pela lei 11.129/2005 e regulamentado pelo decreto Presidencial nº 5.490 de 14 de julho de 2005, tem como papel fundamental ser “interlocutor das demandas dos jovens” (CURY, 2009, p. 92).

esferas estaduais e municipais do governo – principalmente as municipais – alguns resultados podem ser observados⁶.

O lançamento do Pacto pela Juventude em 2008, impulsionado após a 1ª Conferência Nacional de Juventude, comprometeu os representantes políticos a aprovarem a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 042/2008, sendo conhecida como a PEC da Juventude (CURY, 2009). Contudo, mesmo estando em pauta desde 2003, a PEC da Juventude só foi aprovada em 13 de julho de 2010, exatamente vinte anos após a aprovação do ECA. As mudanças na Constituição referem-se à inserção nominalmente da palavra “jovem” ao Capítulo VII do Título VIII, e modifica o Art. 227 (SENADO FEDERAL, 2011).

Vale salientar também, que está para ser votado na Câmara dos Deputados o Plano Nacional de Juventude e o Estatuto da Juventude, duas importantes leis que vem para regulamentar a Política Nacional de Juventude. Ressalta-se ainda que as conferências nacionais, estaduais e municipais de juventude (esta última com menos intensidade), constituem importantes espaços de diálogo e projeções da política de juventude⁷, uma vez que as mudanças acima citadas aconteceram pelo empenho e luta da organização juvenil. Apesar de avanços significativos na política pública de juventude, muitos desafios são postos, principalmente quanto ao reconhecimento dos direitos.

Para que as mudanças aconteçam, o primeiro passo refere-se à elaboração destas políticas, as quais contemplem a diversidade juvenil, sendo assim, políticas de juventudes. Por segundo, que o Estado seja responsável pela sua promoção, e, por último, a participação efetiva dos jovens em sua elaboração (CASTRO,

⁶ “Hoje, o país conta com 22 gestores estaduais e cerca de setecentos gestores municipais de juventude” (CURY, 2009, p. 92). Em relação aos conselhos, segundo um mapeamento realizado pelo próprio Conjuve em 2010, são 105 conselhos estaduais e municipais.

⁷ Ver Cury (2009).

2004). Mas a consagração da política de juventude só é completa quando a elaboração é posta em ação, e a execução acompanhada de controle social seja seguida de avaliação permanente.

Neste sentido, a partir de 2003, o governo – em especial a esfera federal – passou a ver a juventude “como um segmento social portador de direitos e protagonista do desenvolvimento nacional” (SPR, p. 6, 2006). O resultado desta visão conjunta da juventude deu-se na elaboração, implementação e execução de vários programas voltados a juventude de quinze a vinte e nove anos.

Segundo a Secretaria Geral da Presidência da República (2006), no total são dezenove programas e projetos da esfera federal; destes, nove estão voltados à inclusão para o mercado de trabalho: Projeto Agente Jovem, Programa Escola de Fábrica, Programa Nossa Primeira Terra, Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) em quatro modalidades, Programa Pronaf Jovem, Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa Saberes da Terra, Projeto Soldado Cidadão.

O avanço em apenas sete anos – 2003 a 2011 – é notório e plausível. Mas, ainda há muito que fazer, uma vez que o Brasil necessita

[...] trabalhar com políticas claramente distributivas e políticas emancipatórias e, ao mesmo tempo, avançar num projeto de desenvolvimento nacional e de massa que altere a estrutura social produtora da desigualdade (FRIGOTTO, 2004, p. 205-206).

Na realidade de municípios encontram-se significativas limitações quanto a estes avanços. É possível referir-se a partir do estudo no Município de Campina das Missões/RS, onde recentemente (2010) teve o primeiro programa voltado aos jovens. Destaca-se que a população jovem (15 – 29 anos) do referido

município corresponde a 19,4% ou 1189 jovens entre homens e mulheres (IBGE, 2011). Proporcionalmente a população do Município (6117 habitantes) muitos são os desafios postos à sociedade em relação ao desenvolvimento local e a permanência dos jovens. A estas alternativas sugerem-se políticas públicas de juventude.

Vale ressaltar que as motivações para este estudo estão substanciadas no processo de formação e, especialmente no processo de estágio supervisionado em Serviço Social, realizado na Secretaria Municipal do Trabalho Bem Estar Social Habitação do Município de Campina das Missões. A mesma é potencializada pelo trabalho realizado com os jovens do município e região, por meio do trabalho de coordenação diocesana da Pastoral da Juventude⁸.

Contudo, a experiência de acompanhar o processo de implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens⁹ – Projovem, na modalidade Projovem Adolescente contribuiu verazmente para este estudo. A “modalidade Projovem Adolescente [constitui uma] estratégia de promover a integração das políticas sociais voltadas à juventude, público mais exposto à violência e ao desemprego” (MDS, 2009, p. 4). Nesses termos, o Projovem Adolescente é um serviço socioeducativo de proteção básica, inserido na Política Nacional de Assistência Social – PNAS e no Sistema Único de Assistência Social – SUAS, vinculado ao CRAS – Centro de Referência de Assistência Social tem como principal

⁸ A Pastoral da Juventude se define formada por jovens, [...] que, capacitados, atuam na própria Igreja e nos movimentos sociais visando a transformação da sociedade em todo o Brasil. (SILVA, 2009, 14).

⁹ O Programa é criado em 30 de junho de 2005, com a Lei nº 11.129, passa por alterações e vem a reger-se, a partir de 1º de janeiro de 2008, pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (MDS, 2011).

objetivo complementar a proteção social a família a partir do ingresso dos adolescentes de 15 a 17 anos¹⁰.

Considerando que o Projovem Adolescente torna-se uma das iniciativas, percebe-se que são muitos os desafios para a construção da política pública de juventude, principalmente uma política de formação voltada a inserção dos jovens no mundo do trabalho com dignidade. Pois,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. [...] Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.[...]pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana (MARX, 2002, p. 211).

Contudo, em uma sociedade onde o sistema econômico social é caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, pelo trabalho livre assalariado e a acumulação de riquezas, o trabalho não é compreendido em seu verdadeiro sentido e, com a adoção de novos rumos para a economia brasileira desde 1990 vem se consolidando um modelo econômico solidário com o desemprego.

Visto que as desigualdades sociais são históricas e perpassam gerações, a única mudança é a forma com que estas desigualdades se apresentam nas relações sociais. Tomando como exemplo a qualificação profissional para o mercado de trabalho, “entre as décadas de 1930 e 1960, [...] o acesso ao ensino superior esteve estancado no patamar não mais de 1% da população de 18 a 24 anos de idade” (POCHMANN, 2010, p. 74). Apenas os filhos de burgueses tinham o acesso ao ensino superior, excluindo brancos de classe baixa e os negros.

¹⁰ Os critérios podem ser encontrados na Portaria nº 171, de 26 de maio de 2009. Disponível em: < <http://mds.gov.br/sobreministerio/legislacao/assistenciasocial/portarias>>.

Neste sentido é possível afirmar que o Brasil, de certa forma por opção política, e mais ainda por ser pressionado a se adaptar as exigências do sistema global do capital, acaba por destruir os direitos sociais conquistados. Ocorre que estas medidas agravam o desemprego e, além do mais, atribui-se a responsabilidade – que é do Estado e também do mercado – ao indivíduo (ANTUNES, 2008^b). A naturalização dos fatos e a alienação dos sujeitos individualizam e desmobilizam as lutas pela materialização dos direitos sociais garantidos em lei.

A partir da pesquisa, percebe-se que muitos estudos têm como objeto o jovem, mas ações limitadas, ainda que avanços significativos venham ocorrendo. Porém, sem políticas públicas contínuas para a população jovem, o ciclo vicioso de jovens pobres, sem acesso e qualidade a educação, continuarão desempregados, à margem da sociedade. Segundo a autora Santos (2007, p. 97), “uma das grandes dificuldades das políticas em geral é de se estabelecer ações contínuas, flexíveis e de longo prazo”.

Metodologia

O estudo com objetivo de investigar como vêm sendo implementadas as políticas públicas de juventude existentes no Município de Campina das Missões para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, evidencia alguns desafios na construção destas políticas públicas, bem como observa algumas alternativas.

Na perspectiva dos objetivos propostos utilizou-se do método dialético, o qual proporciona a visão da totalidade, da realidade a ser investigada, do processo histórico em que emergem as transformações históricas. Optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa, sob o entendimento que facilita a abordagem do pesquisador frente a realidade, de maneira a produzir novos conhecimentos à área em que é realizada.

O local escolhido para realização da pesquisa foi o Município de Campina das Missões, considerando o processo de

estágio supervisionado no período de 2009 e 2011 neste mesmo. Para tanto, os sujeitos convidados para a pesquisa foram gestores municipais¹¹ e o prefeito. Vale salientar que a técnica empregada foi a entrevista, com perguntas abertas e fechadas, buscando também tomar os cuidados éticos para a aplicação dos instrumentos aos sujeitos selecionados.

O critério de escolha dos participantes pauta-se no próprio objeto de estudo, na legislação vigente e na realidade do Município. À luz do objetivo geral, a pesquisa procurou alcançá-lo de forma a contribuir com o debate da implementação das políticas públicas de juventude para a inserção dos jovens no mercado de trabalho e a produção de conhecimentos a partir do Serviço Social.

Resultados e reflexões da pesquisa

A respeito das políticas públicas, estas decorrem “de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos” (PEREIRA, 2009, p. 96). Nesses termos, a política pública de juventude não é uma ação qualquer, mas é um processo que envolve desde um levantamento de dados, pesquisas, e prossegue com o planejamento, implementação e constante avaliação.

Por configurar um processo de mediações, de negociações e de mobilização, necessita de profissionais qualificados para trabalhar com esta demanda, lembrando que a implementação das políticas públicas deve ser por excelência um meio de garantia dos direitos sociais.

Mais complexo ainda, em se tratando de políticas públicas, é quando estas se voltam para a inserção dos jovens no mercado de

¹¹ Responsáveis pelas seguintes secretarias: Secretaria Municipal do Trabalho Bem Estar Social Habitação e Turismo, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente.

trabalho, sendo que, conforme destacam pesquisas principalmente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2010), e estudos de autores como Regina Novaes (2008), Marília Sposito (2008) e Marcio Pochmann (2010), a juventude é a faixa etária que mais sofre com o desemprego. Logo, não é diferente no município de Campina das Missões, pois como se evidenciou na investigação:

[...] a maior dificuldade de inserir o jovem no mercado de trabalho é porque tem pouco emprego [...] nós não temos indústrias, grandes fabricas. [...] Os jovens são os maiores prejudicados, e, claro, nós precisamos então buscar políticas, construir políticas para a inserção dos jovens nesse mercado também (extrato de fala S2).

Portanto, verifica-se na compreensão dos participantes da pesquisa, que o problema da inserção dos jovens no mercado de trabalho é pela falta de oportunidades, ou seja, pela escassez de empregos. Emergem também da pesquisa indicadores de soluções para este problema, como o incentivo às empresas através da isenção fiscal para possíveis empreendedores.

Nós inclusive buscamos até aprovar uma lei na câmara a uns meses atrás, com o incentivo as empresas que tem interesse de se estabelecer, uma isenção fiscal para que através desta isenção sintam-se atraídas a empreender no município (extrato de fala de S2¹²)

Mas será que o incentivo fiscal na busca de grandes empresas é a saída para o desemprego ou para a inserção dos jovens no mercado de trabalho? Segundo os entrevistados, tal iniciativa resultaria em incentivo à instalação de empresas ou indústrias no Município, vindo a calhar na contratação de mão-de-obra.

¹² Os participantes da pesquisa foram metodologicamente apresentados na análise textual indicando a sequência das entrevistas: primeiro sujeito (S1) segundo sujeito (S2) e assim sucessivamente.

Entretanto, é oportuno lembrar que a industrialização é o marco do capitalismo, o qual “orientado para o crescimento [...] se apóia na exploração do trabalho vivo na produção. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho” (HARVEY, 2008, p. 166). Se por um lado a industrialização gera empregos e “desenvolve” o município, por outro lado, gera “profundas conseqüências sociais” (ANTUNES, 2008^a, p. 46).

O êxodo rural é crescente provocando o aumento do índice desta população nas cidades industrializadas. Tal situação acelera ainda mais as desigualdades sociais, aumentando a disparidade de renda, além dos prejuízos ambientais, referindo-se ao desenvolvimento sustentável. Pois, se a população rural migra para as cidades, o capital também se apropria das terras.

A propósito, no momento em que os participantes da pesquisa reconhecem o dever do poder público, ao mesmo tempo o negam, como evidenciam as falas: “também a gente [administração] trabalha e precisa buscar cada vez mais que o jovem, ele possa se inserir no mercado de trabalho” (extrato de fala S2) já que “praticamente todos eles [os jovens] saem para os centros maiores à procura de trabalho, oportunidade” (extrato de fala S1).

Esta negação está atrelada à área rural, que é um meio de geração de trabalho e renda para os jovens. Além do mais pode ser considerada como uma alternativa, uma vez que o município tem como base de economia a agricultura. A esse respeito vale salientar que o êxodo rural também é motivado com “a chegada da tecnologia ao campo e a expansão das fronteiras da produção rural capitalista” (POCHMANN, 2004, p. 230). Mas nem por isso deixa de ser um espaço de geração de renda.

Para efeitos de análise, o outro indicador são os Programas de Associativismo e Cooperativismo. Exemplo concreto é a Cooperterezza que surge do referido Programa no Município. Porém, ao mesmo tempo em que os entrevistados afirmam o

associativismo e o cooperativismo como atividade de geração de renda, também o negam. Emerge uma culpabilização do jovem por não reconhecer e identificar-se com a atividade rural.

Se vem alguma dificuldade e se vem alguma oscilação, num ano você colhe bem e no outro ano você não tem uma garantia de renda, e toda juventude se não tem dinheiro no bolso pelo menos um pouco, ele não permanece no meio rural, e esse que é o problema maior (extrato de fala S1).

A garantia de renda e o desejo de consumo são apresentados como um problema para a manutenção do jovem a partir da agricultura como fonte de geração de renda. Contudo, se o fato de consumir é um problema para o jovem rural, pois também é para o jovem que vive na cidade, sendo que o ato de consumir é uma prática do capitalismo. No entanto, não há limites e nem seletividade no desejo de consumir, ele faz parte do cotidiano de todos na sociedade com modo de produção capitalista.

Por outro lado, a permanência do jovem no campo, “implica, também, uma política que assegure infra-estrutura, assistência e apoio técnico e de crédito compatível com a realidade dos pequenos agricultores” (FRIGOTTO, 2007, p. 68). Além disso, implica o acesso à educação a estes jovens agricultores, pois o trabalho no campo também exige qualificação, mesmo que exija “esforço braçal”. Mas talvez o grande desafio político da permanência do jovem e de de pequenos agricultores, seja a “necessidade inadiável a reforma agrária, com o intuito de acabar com a concentração da propriedade da terra e permitir acesso ao trabalho a milhares de trabalhadores” (FRIGOTTO, 2007, p. 68).

Como destaca o participante, “o grande objetivo é auxiliar o jovem [para que ele] permaneça em Campina das Missões e aqui possa se estabelecer e ajudar no crescimento e desenvolvimento do município e região” (extrato de fala S2). Para tanto, é preciso conhecer o jovem, saber de seus sonhos, suas perspectivas de vida. Nesse contexto, mais uma vez recorda-se a importância de ter um profissional qualificado para trabalhar com as políticas públicas de

juventude e, além disso, a construção de um espaço próprio para a discussão destas políticas entre governo, sociedade e jovens, ou seja, um Conselho Municipal de Juventude.

Os conselhos constituem-se como espaço legítimo da construção das políticas públicas, permitindo que se discutam os reais problemas – expressões da questão social – elucidando formas de enfrentamento. Além do mais, é um espaço aberto aos cidadãos e, mesmo que já tenham representatividade por instituições e organizações da sociedade civil, podem e devem opinar, bem como acompanhar o desvelar das demandas pleiteadas.

Sendo assim, as expressões da questão social perpassam pelas cidades interioranas. Ainda que o modo de produção capitalista faça parte desse mundo do trabalho, alternativas “menos destrutivas” da essência do trabalho e a reafirmação dos direitos sociais também o constituem, mas direcionadas à construção de uma sociedade mais justa.

É oportuno salientar que o presente artigo teve como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre a temática Juventude no mundo do trabalho a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social e, assim desvendar como as políticas públicas de juventude para a inserção dos jovens no mercado de trabalho vêm sendo implementadas no Município de Campina das Missões a fins de possíveis contribuições a partir do estudo.

Por ser um período da vida cheio de incertezas e (in)decisões, a juventude também caracteriza-se pela vitalidade, pela disposição de aprender, conhecer e sonhar. Mas um sonho real, que é batalhado dia-a-dia pela busca dos estudos, da inserção no Mundo do Trabalho, enfim de uma vida digna e feliz. Eis o papel das políticas públicas de juventude: garantir os direitos sociais.

O estudo realizado pela pesquisa de campo confirma as limitações, tanto a inserção dos jovens no mercado de trabalho,

aferindo-se a falta de empresas, fábricas no município, como também a construção de políticas públicas. Nesse sentido, há o reconhecimento por parte dos sujeitos da pesquisa da necessidade de buscar alternativas para que a população jovem permaneça no município, uma vez que o êxodo rural e também a migração para cidades maiores, onde ofereçam oportunidades de estudo e trabalho, aumenta a cada ano.

A lógica do mercado associado à indústria e a apropriação de terra pela exploração da mão-de-obra expressa elementos e conseqüências do modo de produção capitalista. Portanto, é necessário pensar em outras alternativas, em um outro modo de produção, não excludente nem explorador. Não se pode naturalizar o desemprego, nem culpar os jovens por sua situação, mas compreender o processo do capital e encontrar outras maneiras de enfrentá-lo, principalmente em nível local.

O estudo apresenta alguns desafios frente às políticas públicas para inserção dos jovens no mercado de trabalho. Primeiro, a necessidade de profissionais, sejam eles do Serviço Social ou de outra área que venha a conhecer a política pública e desenvolver competências para intervir e mediar, por meio de um trabalho intersetorial. Segundo, a construção de políticas públicas em conjunto: jovens, governo e sociedade civil, a fim de encontrar alternativas para a inserção dos jovens no mundo do trabalho que não sejam excludentes e exploratórias. A propósito, a criação de um Conselho Municipal de Juventude constitui-se como indicador de importante espaço para a discussão de políticas públicas.

Diante de tantos desafios, a única certeza é de que a construção e a implementação da política pública de juventude, mais do que uma necessidade é um dever do Estado, da sociedade civil, que venha a atender os direitos da juventude.

Referências

ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas públicas de juventude*. IN: FREITAS, Maria Virgínea de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs). *Políticas públicas: juventude em pauta*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. IN: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil Contemporâneo*. 2 ed. São Paulo: Cortez; São Luís, MA: FAPEMA, 2008^a.

_____. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 13 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008^b.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e ações afirmativas. IN: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CRESS. Conselho Regional de Serviço Social, 10^a Região. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: *Coletânea de Leis*. Porto Alegre. RS: Revista e Ampliada, 2005.

CURY, Beto. Os muitos desafios da política nacional de juventude. In: AVRITZER, Leonardo (org). *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Mudanças societárias e crise do emprego: mistificações, limites e possibilidades da formação profissional. In: *SINAIS*

SOCIAIS/ Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional - vol 2, nº 5, setembro/dezembro: Rio de Janeiro, 2007.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. 17 ed. São Paulo, Brasil: Loyola, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 29 de abril 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *PNAD 2009 – Primeiras Análises: O Mercado de Trabalho Brasileiro em 2009*. Comunicados do IPEA. Brasil, Nº 62, setembro 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I; tradução de Reginaldo Sant’Anna. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MDS. *LEI nº 11.692, de 10 de junho de 2008*. Disponível em: < <http://mds.gov.br/sobreoministerio/legislacao/assistenciasocial/leis> >. Acesso em: 10 junho 2011.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social: Secretaria Nacional de Assistência Social. *Traçado metodológico*. Brasília, 2009.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínea de. PAPA, Fernanda. *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2008.

NOVAES, Regina Célia Reyes; CARA, Daniel Tijeira; SILVA, Danilo Moreira da; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

PEREIRA, Potyara A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete. *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POCHMANN, Marcio. *Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos. *Mercado de trabalho e políticas públicas para a juventude*. Serviço Social & Sociedade. Ano XXVIII. São Paulo: Cortez, junho 2007.

SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – SPR. *Guia de Políticas públicas de Juventude*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

SENADO FEDERAL. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Disponível em:< http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_227_.shtm>. Acesso em: 01 de abril, 2011.

SILVA, Lourival Rodrigues da. *Pastoral da Juventude um jeito de ser e fazer*. São Paulo: Editora CCJ, 2009.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na construção de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínea de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs). *Políticas públicas: juventude em pauta*. 2 ed. São Paulo: Cortez:Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

VELASCO, Erivã Garcia. Juventudes e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação profissional e a tensão entre preferência e individualização. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo*. 2 ed. São Paulo: Cortez; São Luís, MA: FAPEMA, 2008.

JUVENTUDE E SOCIABILIDADE: NA CULTURA, NO LAZER E NO TEMPO LIVRE

Márcia Rosane Vieira¹

Resumo: A dinâmica do tempo livre da juventude é muito importante, pois é significativo que se compreenda o sentido do próprio tempo para os jovens na sociedade contemporânea. A dinâmica cultural dos jovens expressa em grande medida, à realidade efetiva das coisas que organizam suas vidas, nas culturas, no lazer e no tempo livre. Muitas vezes, a juventude compreendida como algo homogêneo, e talvez isso ocorra pela percepção em geral de que o tempo da juventude e das culturas juvenis sejam em essência, momentos de fruição de diversão, prazeres e uma distância relativa dos compromissos, das responsabilidades e do trabalho. São nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens criam suas próprias normas e expressões culturais, sua socialidade, suas simbologias e o seu modo de ser, que os diferenciam do universo adulto. No entanto, é preciso considerar o lazer como tempo sociológico, no qual a liberdade de escolha é algo preponderante e se formam na fase juvenil, como campo potencial de construção de identidade, como também descobertas de potenciais humanos e de inclusão eficaz nas relações sociais. Dayrell (2008, p. 177) corrobora com a reflexão dizendo que, “{...} as diferentes práticas de culturas e lazer em espaços sociais públicos podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios, onde se processam experiências e se produzem subjetividades”. Assim, ajuizamos que o lazer é o espaço de aprendizagem, das relações sociais em um contexto de liberdade e experiência.

Palavras-Chave: jovens, cultura e lazer.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado realizada com jovens de 12 a 21 anos descendentes de migrantes dos estados

¹ Graduada em Pedagogia pela FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí/PR, com especialização em Administração e Supervisão Escolar pela FIA-Faculdades Integradas de Amparo/SP e mestranda em Ciências Sociais pela Unisinos/RS.

dos sul do país, residentes no bairro São Cristovão da cidade de Sinop/MT. Assim, a reflexão que faremos nesse trabalho nos faz aproximar da realidade concreta dos jovens matogrossense, ampliando a percepção da existência de condições distintas de vivência do tempo e lazer desta juventude. Os jovens entrevistados que compõem essa investigação revelam com clareza situações de vida e processos sociais que reafirmam os traços de diversidade da cultura brasileira, ao mesmo tempo, apontam que esta se processa sobre bases socioeconômicas desiguais, que sucedem sobre as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura, do lazer e do tempo livre.

A dinâmica do tempo livre da juventude do bairro São Cristovão é muito importante, pois é significativo que se compreenda o sentido do próprio tempo para os jovens na sociedade contemporânea. Assim, o movimento cultural dos jovens que compõem esse estudo expressa em grande medida, à realidade efetiva das coisas que organizam a vida dos mesmos nas culturas vividas no lazer e no tempo livre. Por vezes, erroneamente compreendemos a juventude como algo homogêneo, pensamento que frequentemente emerge do senso comum em relação ao tempo livre e ao lazer e talvez isso ocorra pela percepção, em geral, de que o tempo da juventude e das culturas juvenis, sejam em essência, momentos de fruição de divertimentos, prazeres e uma distância relativa do compromisso, das responsabilidades, do trabalho, e há de se considerar que esse último é uma peculiaridade fundamental do mundo dos adultos. São nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens criam suas próprias normas e expressões culturais, sua socialidade, suas simbologias e o seu modo de ser, que os diferenciam do universo adulto. Deste modo, é preciso considerar o lazer como tempo sociológico, no qual a liberdade de escolha é algo preponderante e se formam na fase juvenil, como campo potencial de construção de identidade, como também descobertas de potenciais humanos e de inclusão eficaz nas relações sociais. Deste modo, podemos dizer que o lazer é o espaço de aprendizagem, das relações sociais em um contexto de

liberdade e experiência. Se tratando de lazer juvenil como experiências culturais coletivas nos reportam a centralidade do grupo no procedimento de constituição humana. Assim, a convivência em grupo possibilita a criação de uma relação de confiança, logo, o aprendizado das relações sociais serve também de molde pra construção das identidades coletivas e individuais. É no que lazer que os jovens procuram realizar atividades que causem momentos agradáveis de bem estar, prazer, alegria e realização individual. Deste modo, as atividades de lazer dão certa sensação de liberdade, pois permite uma fuga temporária dos compromissos e da rotina de estudos e por vezes também do trabalho e obrigações sociais. As informações coletadas nesta pesquisa trás informações relevantes sobre a juventude do bairro São Cristovão do município de Sino/MT que podem dialogar com outros estudos acerca do tema contribuindo assim para uma melhor compreensão dos motivos para a baixa taxa de participação ou falta de acesso dos jovens em atividades culturais de ocupação do tempo livre e lazer em nosso país. É neste contexto, que esse trabalho segue com a apresentação e a descrição do perfil da juventude do bairro São Cristovão referente às questões relacionadas às atividades culturais, esportivas, lazer sociabilidades e a outras formas de ocupação do seu tempo livre.

A juventude matogrossense e a ocupação do tempo livre

O lazer é uma atividade social historicamente subordinado às condições de vida material e do capital cultural que estabelece sujeitos e coletividades. A base material da existência é um dos mais fortes limites da inserção diferenciada no universo do lazer. A antiga equação instituída entre o universo da necessidade e o universo da liberdade ainda esta em vigor. Deste modo, o tempo livre para muitos jovens não alude essencialmente em momentos de lazer, pois o tempo livre do trabalho muitas vezes significa ambientes de privação, exploração e falta de oportunidades e ajuizamos que essa realidade dramática do desemprego e da desocupação, seja uma situação vivida por uma significativa

parcela de jovens em todo país e não somente no centro oeste do Brasil.

Entretanto, é importante ressaltar que as pesquisas, os levantamentos de dados sobre tempo livre, lazer e cultura em nosso país sobre jovens e a população em geral, resulta num cenário de escassez e dispersão de indicadores culturais. Sendo assim, os projetos de ações ou políticas culturais são feitos sem um embasamento real de conhecimento sobre aquilo que os sujeitos podem desempenhar ou almejam conhecer e, em geral, ocorrem sob bases voluntaristas. Deste modo, a noção sobre a realidade cultural não apenas colabora para políticas mais efetivas, como também impõem limites a ação ideológica do Estado quanto à acepção dos conteúdos de determinada diretriz de política cultural (COELHO, 2003). Deste modo, procuramos desvendar qual é a infraestrutura cultural do bairro São Cristovão, através das entrevistas realizadas com os jovens, que, nos apontaram as seguintes características de distribuição dos equipamentos e de instalações de lazer:

- Existe apenas uma biblioteca pública localizada no centro da cidade de Sinop, portanto os jovens têm acesso no bairro onde vivem apenas à biblioteca da escola onde estudam.
- Os clubes, ginásio de esportes, quadra poliesportivas são os estabelecimentos de lazer mais citados pelos jovens.
- Teatros e museus não existem nem no município, “quanto mais num bairro periférico da cidade”, expressão relatada por um dos entrevistados.
- A cidade de Sinop conta com apenas um cinema localizado no bairro São Cristovão, no entanto são poucos os jovens que têm acesso devido suas condições financeiras.
- Existe oferta de alguns equipamentos culturais, como os provedores de internet e os equipamentos audiovisuais, demonstrando assim a evolução das novas tecnologias orientadas para o uso pessoal ou doméstico.

No entanto, junto com essa tecnologia surge também um novo padrão de desigualdades devido o acesso díspar da população aos aparelhos e aos estabelecimentos de cultura e lazer relacionados com as novas mídias e as tecnologias digitais. Sendo assim, as entrevistas com os jovens nos mostra com nitidez que o mini estádio, ginásios de esportes e clubes são espaços mais presentes no bairro São Cristovão, revelando no centro oeste também a forte característica da cultura nacional relacionada às práticas esportivas, a outras formas de lazer.

Sabemos que existem inúmeras desigualdades regionais entre pequenas e grandes cidades quanto à distribuição de equipamentos e instalações culturais. No entanto, no interior dos municípios e bairros periféricos existem desigualdades tão ou mais severas. Os bairros populares, as periferias e as favelas muitas vezes são verdadeiros desertos de equipamentos e instalações culturais, ou ainda estes equipamentos se encontram em centros culturais de difícil acesso para os setores mais populares.

O São Cristovão é um bairro grande e possui algumas áreas de lazer, como, mini estádio, Ginásio de esportes, quadra poliesportiva, lanchonetes, cinema entre outros, mas, nem todos os jovens que compõem esse estudo têm acesso ao lazer e para muitos deles a única diversão é ir pra escola. A explicação exposta por eles é que por ser um espaço amplo, o bairro São Cristovão não consegue atender a demanda por mais ambiente de lazer para os jovens que lá residem. No entanto, tem aqueles que desfrutam das áreas que o bairro oferece, por morar perto e, ou por ter meios de locomoção até esses lugares. Sendo assim, podemos dizer que é no lazer que as atividades de socialidade podem ser definidas como causadoras de tensões emocionais agradáveis e de contornos descomprometidos de integração social. Esses descomprometimentos da juventude do São Cristovão possuem grande efetividade social no sentido da constituição de valores, conhecimento e identidades. Portanto, é no espaço do lazer que os jovens firmam relacionamentos, consomem e (re) significam

produtos culturais, geram fruição e processos de identificação cultural.

Os jovens dessa investigação ocupam seu tempo livre de forma variada em relação ao acesso aos locais de lazeres disponíveis no bairro em que residem e a noção dessa juventude como diversidade e desigualdade devem ser conjugadas como chaves analíticas para compreender a complexidade sociocultural de ser jovem num grande bairro periférico no norte de Mato Grosso. Assim, quando questionados nas entrevistas sobre o que eles gostavam de fazer com o tempo livre no bairro que residem, mesmo que só façam de vez em quando, as respostas foram variadas, sendo que na maioria delas o lazer aparece relacionado ao esporte, mas também, surgiram respostas relacionadas à cultura, como, reunir com os amigos numa roda de tereré ou chimarrão, ouvir músicas tradicionais do sul ou sucessos que está tocando nas rádios no momento, logo, apreende-se que esse é um traço cultural característicos da juventude contemporânea. Mas, outros jovens nos relataram que ocupam seu tempo livre em atividades dentro de casa ou se reúnem na casa dos amigos para conversar, tocar violão, assistir televisão ou descansar. Porém, percebemos que os jovens que apresentaram essa resposta em sua maioria são os mesmos que disseram anteriormente que a única fonte de lazer era ir para a escola. No entanto, muitos dos jovens entrevistados citaram que as atividades de lazer e de tempo livre que mais gostam entre aquelas que costumam fazer, nos revelam que as atividades preferidas não são as mesmas realizadas com mais frequência por grande parte deles. Assim sendo, as atividades preferidas por essa juventude são as que surgem com menor índice de efetivação, o que nos mostra a distância entre a vontade e a possibilidade, constatando a existência de uma demanda reprimida em relação às atividades culturais, ou seja, poucos são os jovens que realizam atividades culturais e de lazer enquanto a vontade de praticá-las é mencionada pela maioria dos entrevistados. Assim, muitos dos jovens entrevistados afirmaram não fazer tudo que deseja por proibição dos pais, falta de dinheiro ou por ter dificuldades de acesso aos locais de

entretenimento. Porém, é o tempo livre e o lazer que fomenta o surgimento de amizades e sociabilidades.

Sociabilidade e lazer no universo juvenil

As amizades juvenis são relações de natureza privada entre atores sociais particulares em contextos de ações coletivas ou não, assim, os ambientes de convívio público e de lazer são imprescindíveis para concepção de condições sociais favoráveis para estabelecer amizades. Mas, é importante ressaltar que a amizade não é uma questão pura de eleição livre e nem de seletiva por atração pessoal dos atores sociais, assim, a disponibilidade de se relacionar está intrinsecamente referida à localização física e a inclusão dos mesmos na estrutura social. A arte de fazer amigos é menos livre e decorrente de escolha pessoal do que se parece, pois é no contexto de socialidade, que a criação de condições favoráveis de circulação dos jovens pelos espaços de lazer no bairro São Cristovão, estimula a constituição de redes sociais plurais de amizade. Para Dayrell (2008, p. 209) “o tempo da juventude é o momento de transformações corporais e afetivas e de construção de identidades, no qual a turma de amigos cumpre papel significativo na construção de subjetividades positivas”. Nesse contexto, podemos dizer que para a juventude do bairro São Cristovão, o tempo livre não é apenas um momento de diversão e entretenimento cultural, mas constituem também de momentos de construção de relações sociais e de interesses, desde satisfação pessoal objetiva e até mesmo ligações voltadas para estabelecer vínculos sociais e afetivos desinteressados.

Nesse contexto, para que se possam compreender as relações coletivas e de lazer dos jovens do bairro São Cristovão, considerando suas facetas lúdicas e rotineiras, propomos pensar e identificar as relações sociais a partir da compreensão do conceito de sociabilidade/socialidade propostos por Maffesoli (2006) e por Simmel (1983). Sendo assim, a sociabilidade caracteriza-se por relações mais institucionalizadas e formais de uma sociedade, isto

é, uma maneira um pouco mais convencional de se “estar em sociedade”, de pertencer a uma determinada sociedade, enquanto a socialidade segundo Maffesoli, (2006) nascem nos “deslocamentos, nas ebulições, encenada em suas escritas e rasuras por suas “persona”, revelando as trajetórias, as práticas cotidianas que escapam ao controle social rígido”. Assim, as formas de sociabilidade que ocorre entre os jovens, moradores do São Cristovão, bairro periférico da cidade de Sinop/MT, nascem especialmente no mundo da rua, suas esquinas, lanchonetes, pontos de encontro e na escola, onde desenvolvem relações de amizade e lazer, assim, buscam nestes espaços, construir identidades coletivas e diversas modalidades de sociabilidades. Deste modo, podemos dizer que é no campo da sociabilidade tanto no bairro, quanto na escola que eles se satisfazem em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser, pois são essas relações que os jovens que compõem esse estudo estabelecem com seu grupo, sejam eles “os parceiros” do time de futebol, a “galera” que se reúne para tomar um “téres”² em frente suas casas ou os “chegados” que se encontram na “pracinha” para um bate papo no final do dia. As ruas, avenidas, lanchonetes, ginásio de esportes e a praça são ocupados pelos grupos juvenis, estruturados a partir de galeras, grupos de skatistas, turma do violão, grupo do futebol, grupo do tereré e da cavalgada e por vezes se deslocam para o centro da cidade. Sendo assim, algumas formas de ação reúnem atividades expressivas em torno da música, dos costumes, agrupando jovens em sua maioria descendente de migrantes sulista por meio de atributos culturais provenientes dos estados do sul do país. Nesse sentido, Simmel (1983) considera a sociabilidade como um “jogo” de socialização, mas ele não alude essa reflexão no contexto de “brincadeira”, e sim, destaca o caráter de “jogo” para reforçar sua dimensão como dinâmica de relações, pois é nas formas de

² “Téres” é a forma resumida que os jovens matogrossense se referem ao tereré. O tereré é uma bebida feita com a imersão da erva-mate (*Ilex paraguariensis*), de origem guarani e é consumida diariamente com água gelada.

interação que os jovens dialogam em razão de algum assunto que queiram compartilhar. Deste modo, é na sociabilidade que o falar torna-se o próprio fim, o assunto é simplesmente uma de troca de palavras para exporem suas qualidades, portanto, é a arte de conversar, que fazem do ginásio de esportes, escola, praças, lanchonetes e nas próprias casas dos jovens, espaços de exercício da razão comunicativa. É um “jogo”, como diz Simmel (1983), mas um “jogo com”. Assim, a conversação assume um papel importante na vida dos jovens, vindo a ser um dos motivos principais dos seus encontros. Portanto, o trocar ideias é um exercício da ação comunicativa, ainda mais para aqueles encontram poucos ambientes de conversação além dos grupos aos quais fazem parte. A sociabilidade proporciona certa harmonia e certo equilíbrio entre os jovens, deste modo, mesmo havendo diferenças, que não são muitas entre eles, desde que dominem as relações em um mesmo extrato social, é mesmo que fazer de conta que elas não existem. Dayrell (2005, p. 315) ressalta que, “{...} esse “fazer de conta” não é mais mentira do que a arte e o jogo são mentiras por causa do desvio da realidade, desde que de acordo com suas regras”. Sendo assim, podemos dizer que essas são características da sociabilidade, pois se trata democraticamente de um jogar junto, onde cada um doa o máximo de si para receber o máximo do outro, numa interação onde o fator mais importante é a relação.

O Ginásio de Esportes São Cristovão é um importante espaço de lazer e sociabilidade, pois além de ocorrer os treinos dos jogos futebol, que é o esporte mais popular do bairro, para meninos e meninas, é o local onde os grupos se encontram e segundo eles, não somente para treinar e sim para estar juntos, colocar a conversa em dia que finda ser o motivo principal dos encontros, ou seja, uma singular pulsão de se reunir, se encontrar, se dar ao outro, uma maneira não convencional de ser ou pertencer a um imaginário coletivo.

A lanchonete, digo no singular, pois há uma preferida pelos jovens do bairro, por oferecer telão de videocliques musicais, maior segurança e diversão, outro espaço de lazer e sociabilidade. Assim,

as amizades constituem em compromisso e confiança que servem como “cimento”³ das relações, pois não existem outros interesses, além da própria relação, ou seja, cada um sente que pode contar com o outro reciprocamente. No entanto, existem regras claras para manutenção do relacionamento, como, a discricção, por exemplo, que age como auto-reguladora da relação, do mesmo modo que existe também certa hierarquia que é definidora de que, quem são os mais “chegados”, os “amigos” e aqueles que mantêm um relacionamento “bacana”, porém mais distantes, ou seja, os “colegas”. Mas, quando as regras são quebradas, quando ocorrem divergências ou qualquer outro motivo, naturalmente acontece o distanciamento, logo, dando lugar a outras relações, explicando assim, mesmo que em parte, a mobilidade existente entre os diferentes grupos ou galeras juvenis. Assim, para Dayrell (2005, p. 315), “a sociabilidade é transformada em arte: nas suas molduras, o que vale é o jogo dos seus elementos, as relações que se estabelecem e se desenrolam”.

A Praça Pequena Londres, adjacente ao bairro São Cristovão, outro ponto de sociabilidade e lazer, possui uma academia de ginástica gratuita para a comunidade. Porém, os jovens frequentam esse espaço com intuito de encontrar com seus amigos, conversarem, tomar tereré e ouvir músicas. Assim, é na transição do mundo infantil para o mundo juvenil que o grupo de amigos exerce papel fundamental na vida dos jovens, pois é nele que os jovens trocam confiança, ideias, combinam momentos de lazer, diversão, constituem suas identidades e buscam formas de se afirmarem diante do desconhecido universo dos adultos. Deste modo, Dayrell, (2005, p. 317) contribui com a reflexão dizendo que os jovens,

{...} vieram se descobrindo como indivíduos, buscando um sentido para existência individual. É quando o jovem procura romper com

³ MAFFESOLI, Michael. O Tempo das Tribos: O declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

tudo aquilo que o prende no mundo infantil, buscando outras referências para a construção da sua identidade fora da família. É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas.

Assim, é também na juventude que os grupos de amigos tomam um sentido próprio, pois é quando eles têm liberdade de escolha, ou seja, os grupos funcionam como uma espécie de referência na escolha dos amigos, como também na formas de ocupação do tempo livre dos jovens neles inseridos.

A Avenida Júlio Campos, a principal, no centro de Sinop, nas tardes de domingo é um espaço que recebe jovens de vários bairros e tribos, que vão à busca de entretenimento, um lugar de sociabilidade, lazer e ostentação de identidades. Arruda (1997, p. 157), descreve esse espaço dizendo que,

A Avenida Júlio Campos, território de ninguém e de todo mundo, durante o dia com seu ritmo frenético de pedestres que circulam e a noite com seu ritmo lento de pessoas que procuram as direções de territórios de encontro. É ela mesma que passa a construir, no final de semana, e horário específico, o território de tribos urbanas de jovens {...}, que a tornaram o seu espaço de encontro e a vitrine de suas ostentações. A rua se transforma num palco onde se desenvolvem os dramas e as representações da sociedade.

No contexto retratado pela autora, atribuímos à ideia da “*persona*”, da máscara, que pode ser mutável, fazendo com que os jovens se integre numa variedade de cenas e situações que só tem valoração porque são representadas no conjunto. O lazer e o entretenimento nos grupos são características da singularidade e da condição juvenil. Deste modo, as atividades protagonizam relações de sociabilidade entre os jovens, buscando novas referências e estruturação de identidades individuais e coletivas. Assim, muitos dos jovens pesquisados possibilitam uma trama entre o “jogo do eu” e o “jogo do nós” como proferiria Simmel (1983), mas, não ratificamos que isso implica que a identidade do grupo seja a soma das partes que o instituem, pois a inserção num grupo é reflexo da

autonomia juvenil, como, sair de casa a noite, viajar ou quando começam a trabalhar podendo assim escolher sua forma de diversão e lazer.

Deste modo, ao observar os jovens desse estudo, na sua sociabilidade, percebemos uma tendência na descrição e análise deles em si mesmos, possibilitando o conhecimento da sua realidade cotidiana, tais como: a forma como vão construindo suas identidades, seu estilo, os significados que lhes são atribuídos, suas formas de diversão e o que expressam no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada. No entanto, os grupos formados pelos jovens que estudam e trabalham que na maioria estão na faixa etária acima dos 16 anos, as relações parecem mais diluídas que os da faixa etária menor. Talvez isso ocorra pelo fato de se ter um grupo de amigos no trabalho e outro na escola/bairro muitas vezes não interagindo um grupo com o outro. Isso possibilita pensar que o jovem que se encontra nessa condição se sinta meio dividido em relação sociabilidade e o grupo ao qual está inserido, pois de um lado fica os amigos de infância do bairro e consequentemente os da escola e do outro ficam os amigos do trabalho que por vezes não fazem parte nem da escola e nem do bairro. As sociabilidades no trabalho instituídas pelos jovens na sua maioria são com indivíduos de outros espaços da cidade, pois são poucos os jovens que trabalham no próprio bairro. Os entrevistados em maior parte trabalham no centro da cidade de Sinop, em escritórios, comércio, mas, também há os jovens que trabalham nas madeiras do bairro São Cristovão. No entanto, mesmo que não haja relações tão próximas entre eles, isso não impossibilita que exista uma solidariedade própria para com quem se sinta parte da linguagem do grupo, seja ele no trabalho, no bairro ou na escola, pois de alguma forma esses atores compartilha de um repertório simbólico expresso em um desses espaços, compartilhando também de objetivos comuns. Consequentemente, esse é o momento em que são formados os subgrupos, que a partir de escolhas elegemos aqueles que se tornarão verdadeiros amigos. Assim, sinteticamente podemos ajuizar que mesmo em grau de densidades desiguais, o

grupo denota um lugar de aprendizagem e aprimoramento subjetivo. Portanto, a experiência diária no grupo, a aprendizagem coletiva de sociabilizar-se, de lidar com a diferença colabora para maior sensibilidade no lidar com o outro, com o social. Deste modo, acreditamos que a sociabilidade e o lazer para os jovens do bairro São Cristovão atende às suas necessidades de comunicação, solidariedade, autonomia, trocas afetivas, e, sobretudo de identidade, possibilitando-nos compreender que os grupos aos quais eles fazem parte são produtores de sociabilidades. Nestes termos, ajuizamos que para esses jovens o bairro São Cristovão não significa apenas um espaço funcional de moradia, sociabilidade, lazer e instituidor de identidades, mas, sobretudo um ambiente de interações afetivas, simbólicas e cheias de significados, ou seja, os jovens formam o seu espaço na vida social, no cotidiano, no lazer estabelecendo assim o seu lugar a partir de sua relação com os lugares do bairro aos quais pertence social e culturalmente.

Considerações finais

As condições socioeconômicas díspares da nossa sociedade se revelam nas desigualdades da qualidade do tempo livre dos jovens e no difícil acesso a serviços e espaços públicos de cultura e lazer para grande parte da juventude em nosso país. E é nesse de quadro de restrições financeiras que muitas vezes pelas famílias e até mesmo pelo Estado, a cultura e o lazer são aludidos como algo desnecessário ou de privilégio de poucos. Os dados coletados nesta pesquisa nos revelam que é preciso oferecer mais acesso a espaços, equipamentos e serviços de cultura e lazer que ampliem as possibilidades culturais de escolha no tempo livre para a juventude sinopense que compõem esse estudo. Assim, muitos dos jovens do bairro São Cristovão não podem ser fadados ao ambiente escolar como única opção de lazer, socialidade e ocupação do tempo livre, pois para muitos deles a única diversão de ir à escola, pois é o lugar ao qual eles têm acesso. A condição social, por sua vez, contribui muito na limitação do acesso a espaços culturais. Assim, as respostas de muitos jovens demonstram que na atualidade as

políticas públicas não possibilitam alternativas de fruição do tempo livre e são poucas realizações de práticas culturais, e os ambientes de lazer do bairro São Cristovão são mínimos e o espaço do bairro é amplo. Deste modo, foi possível perceber através das entrevistas dos jovens, de que quem tem mais acesso ao lazer e atividades culturais no bairro São Cristovão é os que moram mais centralizados nesse espaço e, ainda, aqueles que apresentam maior renda e conseqüentemente um maior acesso ao entretenimento. Assim, desvendamos que, também nos bairros periféricos no interior do Mato Grosso, ocorrem desigualdades sociais gerando alguns desníveis culturais que contribuem para o empobrecimento do capital cultural e de lazer dos jovens que neles residem.

As entrevistas realizadas com os jovens do bairro São Cristovão nos mostraram que o tempo livre das juventudes não pode ser reduzido na busca da diminuição de danos ou de prevenção contra a violência, mas, essencialmente, devem ser consideradas as potencialidades impressas na vivência plural do tempo livre, da sociabilidade, do lazer e da cultura dos jovens não somente de Mato Grosso, mas em todo o nosso país.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis*. Editora Página Aberta Ltda, 1994.

_____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional/* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ARRUDA, Zuleika Alves. *Sinop: territórios de múltiplas e incompletas reflexões*. Dissertação de mestrado- UFP/ Recife-PE, 1997.

COELHO, Teixeira. Banco de dados: do inerte cultural a cultura da vida. In: *Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 217-232.

DAUNIS, Roberto. *Jovens: Desenvolvimento e identidade – Troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodall, 2000.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dec. 2003. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Access on 19 Sept. 2010. doi: 10.1590/S1413-24782003000300004.

_____; BRENNER, Ana Karina; CARRARO, Paulo. Culturas do Lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; MARTONI, Pedro Paulo (orgs). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. *JOVENes*, Revista de Estudos sobre Juventud. Edição: ano 9, núm.22, México, DF, janeiro-junho 2005, P. 296-313.

FINOCCHIO, Sílvia. Práticas dos jovens hoje (fantasma dos adultos de ontem). In: *Cadernos Adenauer VIII* (2007), nº2, Geração Futuro, p. 9-23. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2007.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas/ Luís Antonio Groppo*. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

MAFFESOLI, Michael. *O Tempo das Tribos: O declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. José Machado Pais- São Paulo: Cortez, 2003.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade; um exemplo de sociologia pura ou formal. In FILHO, Evaristo de Moraes (org). Simmel, São Paulo, 1983, *Coleção Grandes Cientistas Sociais*.

“CONFLICTO Y CONFLICTIVIDAD” EN CONTEXTOS CULTURALES CRÍTICOS: UNA LECTURA SUMARIA DE LOS REGISTROS SIMBÓLICOS DE LA “CUMBIA VILLERA”

Miriam Laura Pereyra¹

“Conflicto” y Conflictividad” en los contextos culturales latino-americanos.

Conflictividad del conflicto

En su texto “Ética Intercultural, Lecturas del Pensamiento latinoamericano”², el Dr. Ricardo Salas Astraín caracteriza como una de las fortalezas fundamentales de la Ética Intercultural, su compromiso y aptitud para aprehender las categorías de pensamiento pre-reflexivo y reflexivo que forman el devenir moral de comunidades inscriptas en “contextos culturales conflictivos”.

Este concepto aplica tanto a las experiencias de la interculturalidad presente entre comunidades claramente diferenciadas, como hacia el interior de la una comunidad misma. Y refiere no solo al análisis de la articulación de grupos identitarios históricamente constituidos, sino también a las llamadas identidades emergentes.

¹ Institución: Universidad de Morón. Relación Institucional: Investigador Independiente de la UM. Doctoranda en Filosofía por la UM. Dirección de correo electrónico: milauper2004@yahoo.com.ar.

² Salas Astraín, Ricardo; Ética Intercultural. (Re) Lecturas del Pensamiento Latinoamericano. Ediciones USCH. Santiago, Chile. 2003.

El propósito del presente trabajo será tratar de tematizar las siguientes cuestiones a fin de contextualizar el marco teórico propuesto:

1- ¿Cuáles son los aspectos diferenciales que determinan que estos contextos culturales latinoamericanos sean “*conflictivos*”?

2-¿ Cómo se operacionaliza esta “*conflictividad*” a la hora de describir las relaciones interculturales hacia el interior de nuestra comunidades, más específicamente en lo que respecta a *la articulación y la emergencias de ciertas configuraciones propias que representan a los jóvenes en situación de exclusión* ?

Posicionamiento del conflicto

Hay un primer sentido del término “conflicto”, tomado como “operador lógico” habilitante del juego dialéctico de intereses y de la dinámica del cambio social.

Esta primera acepción sería aplicable a la totalidad de las situaciones humanas de relación sostenida y de convivencia.

“Conflicto” no implica hasta aquí el despliegue agónico de reductos identitarios en eterna pugna, “lucha sin descanso”, sino más bien, “motor del cambio”, modo en el que se articula el juego de “producción y reproducción “del valor, y que llama a “hacerse cargo” política y socialmente, con los reflejos bien afilados, de cada escenario puntual en el cual emergen intereses divergentes, de ser posible, antes de que la violencia haga su propio negocio, siempre considerando a los sujetos comunitarios como agentes, tomen la configuración que tomen.

En tal sentido, no surge que la divergencia de valores sea “necesaria” en un sentido “metafísico” como tampoco lo es el acuerdo axiológico “a priori” . Lo que si sabemos es que la pluralidad resulta un acontecimiento histórico concreto, y en tal sentido, hay que considerarlo en sus aspectos de presencias y ausencias .

En este punto es justo mencionar que se ha echado mano a algunos dispositivos conceptuales de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, para recuperar una visión activa de la dinámica social de construcción del valor y del horizonte emancipador de la práctica social.

La aplicación convergente de ambos enfoques -el de Salas Astraín y el de A Giddens- al universo de análisis de la juventud en situación de exclusión, permitió a su vez visualizar los puntos de anquilosamiento y de posible “rescate” de esta dinámica interrumpida de reproducción y producción del valor.

Partimos en principio de una hipótesis histórico-antropológica que sitúa a la juventud en general como la portadores privilegiados de mensajes de cambio y ruptura “desde” y “en” todas las dimensiones y capas de la producción intelectual y cultural.

Los jóvenes han sido, al menos en el marco del proyecto moderno, los protagonistas por excelencia de las movilizaciones emancipadoras. Esta mística, este destino, se ha licuado en las políticas de la mayoría de los sectores juveniles pauperizados.

Retomando la línea argumental propuesta: Entonces, ¿en qué consistiría la conflictividad del conflicto y que vínculo tiene esta aclaración semántica para la comprensión de la producción y reproducción del valor?

Una **primera hipótesis** define al conflicto como la “tensión estructural de la realidad” y como tal, un “a priori”, a manera de “existenciario” social.

Sumemos ahora a esta hipótesis conceptual, una **segunda hipótesis factual**, a saber: nuestras sociedades son contextos donde coexisten “diversidad de subjetividades”, cada una de las cuales responde a un sistema axiológico genuino y diferenciado, no necesariamente homologable ni irreductible.

Aceptado este factum, es dable esperar que esta “diversidad” se exprese en conflicto, en un sentido funcional, tal como lo hemos descrito en los párrafos precedentes. Y eso es bueno.

Lo grave, lo propiamente conflictivo del conflicto sería que su despliegue -el del conflicto- se viese obstaculizado, que no fuese operado como un recurso de enriquecimiento y maduración social, evitando que pueda actualizarse su función más genuina.

La “estigmatización encubierta” y la lógica del disimulo de lo políticamente correcto.

Obviamente, no hay una sola manera de “conflictivizar el conflicto”. De hecho, La estigmatización del “Otro” en el mundo que encabeza este escenario de globalización, parte de un otro “absoluto” y explícitamente negado.

Un escenario en el que, como nunca, nos vemos totalmente expuestos a tener “al extranjero” en el propio territorio, jugando en nuevos espacios.

Mientras hay modos de “reducción simbólica de la diferencia “que resultan vulgarmente exterminadores, o que han devenido en prácticas de “tolerancia” fruto de largos esfuerzos de racionalización, existen en la experiencia americana, respuestas a la diversidad que provienen de la histórica y concreta cohabitacionalidad.

Aun cuando en nuestra experiencia vital pueda resultar más prometedor cohabitar que negar, también es justo advertir que cohabitar no es un hecho que inercialmente resulte en la “articulación social”. En síntesis, tenemos nuestro propio modo de conflictivizar el conflicto.

Nuestra dificultad reside no tanto en un tema de “cantidad” de núcleos colectivos convergentes sino mas bien en el escenario de genealogía asimétrica y descuidada en el que se han ido encastrando esos colectivos y el modo en el que el mercado

fagocita las emergencias con reflejos muchos más ágiles que la comunidad.

Esta pluralidad ha sido en América un recurso de capital social no explotado y su despliegue se ha librado a la suerte del devenir cotidiano, porque acaso ¿a quién se le ocurriría gestionar la diversidad? ¿No responde la diversidad cultural a la misma inercia Newtoniana que la Ley de gravedad? ¿ No funciona, por decreto, culpa o temor, independientemente de nuestra voluntad?

En síntesis. pluralidad es desafío, pero la minimización de esta compleja realidad social se puede comprobar en lo claramente austeras, declarativas y poco diseñadas que han resultado las “políticas de articulación cultural” .

No pocas veces, la “mestización” se ha confundido con “homologación” y ha empujado “collages” identitarios no legitimados por sus propios protagonistas..

Buenos Aires, su ciudad y sus cordones, es esa “máquina de picar carne de un interior con proyectos incipientes y de las clases mas desfavorecidas de los países limítrofes”, como única promesa de progreso.

Presume estar en condiciones de responder por los valores de todos conforme una “moderada” y pragmática posmodernidad, que no cuestiona el progreso como meta y que se autodefine como el centro de un “país emergente”.

Megaciudad que está creciendo en base a los desarraigos internos y externos, tratando de cumplir con su fama de “la ciudad más europea de América”.

El resultado es una urbe con un pasado “ilustre”, una pluralidad “tolerada” y una naturalización de su violencia simbólica en franco crecimiento.

Buenos Aires, no ha “domesticado” a las clases mas desfavorecidas, negándoles explícitamente cualquier otro destino, sino que, en estos contextos:

- Al no haber una “negación absoluta” del otro, al menos en el plano discursivo y formal, no hay reconocimiento por oposición dialéctica.,.

- El modo de resistencia de las subjetividades no es directo ni se juega en el plano reflexivo

- Se enmascara la conflictividad de su conflicto con una apariencia políticamente correcta de aceptabilidad de las diferencias.

No invita al negocio de lo agónico-negador, pero tampoco demanda alguna solución de convergencia.

Para poner una nota de optimismo, bien podríamos decir que, lo mismo que en apariencia nos hunde – la falta de solidez identitaria- nos salva de caer en ciertas experiencias flagrantes de xenofobia radical.

La realidad de nuestras comunidades es tan multifacética que difícilmente la representación simbólica de nuestros deseos sea un acto de voluntarismo intelectual que pueda pasar por encima del reconocimiento de las complejas identidades emergentes.

En la gran urbe, las formas distópicas³ de la modernidad, “adoptan la figura de una “simulación técnica” de un “como si” que es particularmente inhabilitante del aspecto funcional del conflicto.

Toman el carácter de un encuentro protocolar, vacío de contenido y desvinculado del resultado.

Llegamos entonces a una estigmatización ciertamente compleja, disfrazada de “buena voluntad y convergencia”, que no confronta, no niega, e incita a jugar el juego de la libre determinación, en su propia cancha y con sus propias reglas. Es

³ Utilizamos el término “distópico” en el sentido que le asigna el Dr. H D Dei en su texto “Poder y Libertad en la Sociedad Posmoderna” Ed. Almagesto. Buenos Aires, 1995.

decir, de manera casi infantil, supone que el encuentro y la consolidación de la identidad, ocurrirá inercialmente.

¿Porqué la Ética Intercultural resulta en este caso un modelo posible para entender e intervenir en los asuntos relativos a los comportamientos disfuncionales propios de la desnivelación social y el destrato de la diversidad cultural?

Porque contamos con un registro de reflexión práctica de la experiencia de convivencialidad.

Podrá decirse que esta ficción de “cohabitacionalidad” es, a la larga, tan contradictoria como la negación absoluta,

Este pasaje históricamente constitutivo nos ha aportado un “prurito básico” que no llega a ser “confianza en la legitimidad del otro” pero que se mantiene en la visualización de su existencia, esta “vergüenza inicial” que recoge la sospecha de cierta injusticia social y cultural previa que deberíamos reparar, de cierto destino que deberíamos nivelar, es más que lo que otros tienen y es el camino que deberíamos nutrir y avanzar.

Contamos con la ventaja de hacer manifiesto cierto pudor social que ha logrado posicionarse en la institucionalización de ciertos ámbitos de convergencia, como el INADI, para mencionar alguna expresión concreta de una agencia destinada a ciertos aspectos de la convivencia en pluralidad, o, el ejemplo del programa nacional de Convivencia Escolar, que viene siendo aplicado tímidamente en las provincias que autónomamente adhirieron a él.

Un ejemplo de las condiciones de producción del valor: La juventud en situación de exclusión.

Para hacer efectivo el modelo particular que nos ocupa, haré mención de una “subcultura” – no tribu-cuyos registros culturales más genuinos se expresan a través de un subgénero musical denominado “cumbia villera”.

Jóvenes en riesgo, objeto de atención por parte de los medios de comunicación, más que por su terrible nivel de exposición a todo tipo de carencia social, por ser considerados los protagonistas privilegiados de una nueva modalidad de “delincuencia”.

Blanco fácil de los que promueven y viven de las adicciones, engrosadores de las filas de la deserción escolar, excluidos del universo laboral ...

Grupo doblemente vulnerable dada la antigüedad del destino de desarraigo que data de por lo menos 3 generaciones atrás, producto de la oleada espontánea de inmigración interna y limítrofe, del consiguiente abandono de sus lugares de origen y sus cuasi estrategias de supervivencia en la megaciudad.

El flujo de transmisión e influencia de valores identitarios, raras veces ocurre desde lo originario hacia lo urbano. En el caso de la megaciudad, opera con una fuerza claramente centrípeta respecto del interior, donde al concentrarse recursos y acciones, se carece aun hoy, absolutamente de políticas de integración entre los actores convivientes, dejando a los inmigrantes internos y externos “asentados” en bolsones de pobrezas delimitados, identificados y paradójicamente “naturalizados”.

Como característica general de esa mutación, y al tiempo que se produce un creciente margen de fijación social de esas situaciones de exclusión, *la ecuación se presenta de la siguiente forma: a mayor vulnerabilidad, menor permeabilidad a los pocos caminos de reconstrucción de la red social de contención e inclusión. Es decir, a mayor exclusión, mayor fragmentación.*

En esta coyuntura particular, los grupos emergentes enfrentan el desafío no sólo desde las distancias epocales de sus tradiciones, desde el bombardeo constante del aun persistente discurso único “monocultural” sino que vivencian un destierro concreto de sus territorios de referencia, un desarraigo absolutamente congruente con el proyecto homogeneizador

plasmado en las megalópolis que absorben con potencia centrípeta todos los proyectos de vida de las comunidades del interior.

Esto hace menos cercano el recurso a la “resistencia” explícita, tan propio de otros actores que se nuclean en función de “reivindicaciones” clásicas o actualizadas de derechos perdidos u olvidados.

En el caso particular que nos ocupa “la juventud marginalizada y pauperizada”, la emergencia de esta identidad debe indagarse en los registros refractarios de sus valores y tradiciones articulables.

Partiendo de estas hipótesis y sosteniendo el opacamiento y omisión del discurso moral de los sectores mas desfavorecidos, no proponemos en el presente trabajo sumar un esfuerzo en dirección al análisis y la aplicación del marco teórico propuesto por la ética intercultural, sobre los valores morales del grupo doblemente vulnerables: “juventud en riesgo”, recurriendo a la lectura de los registros discursivos de referencia, y aspirando a que pueda en algún momento sostenerse política y socialmente el proyecto de resemantización adecuado para poner a los ciudadanos en diálogo de manera equitativa y digna.

El fenómeno cultural “Cumbia Villera”

El subgénero musical “cumbia villera” ha surgido como la variación de un género popular preexistente denominado simplemente “cumbia”, de origen preeminentemente colombiano, difundido desde hace décadas por toda Latinoamérica .

El epíteto de “villera” explica simplemente su lugar de origen: los asentamientos marginales, las villas de emergencia, de las periferias de Ciudad de Buenos Aires, y los cordones del conurbano bonaerense.

La industria cultural que posibilitó e hizo crecer este fenómeno, reconoció rápidamente el negocio de bajísima inversión inicial y riesgo cero que implicaba invertir en la selección de un

pequeño grupo de jóvenes (de ser posible con un historial nutrido de transgresiones y infortunios) y ponerlos al frente de un grupo musical, expresando de la manera menos metafórica posible, sus experiencias desde los bordes del sistema, sin entrar, por supuesto, en la crítica política, ni en el viejo género de las canciones de protesta. Por el contrario, el negocio es el espectáculo crudo de la ponderación de las experiencias de marginalidad extrema.

Lejos de la picaresca, de la música pegadiza con letras de “doble sentido”, esta música se sostiene en tonos simples, pero las letras despliegan la crudeza, y la impiedad de esa nueva escalada de segregación social propia de la marginalidad urbana.

La cumbia villera se perfila, para sus grupos protagonistas, como un dispositivo para “zafar” de su situación inicial al tiempo que su estética y mensaje, ponderan, antes que condenar, aquello de lo cual se quiere escapar.

Si bien el fenómeno de la cumbia villera no es un fenómeno absolutamente homogéneo, nos enfocaremos en el subtipo de los “pibes chorros” quienes mayormente representan el sistema moral de las identidades mas vinculadas con conductas delictivas.

Su argot está compuesto preeminentemente por terminología que se utiliza en las instituciones carcelarias y en los circuitos de adicción al “paco”.

“yo no miento,

Solo engaño, fumo, tomo y
meto caño.

Tomando mucho vino y aburrido,
Buscando algún autito que cortar...”
 (“El pibe tuerca” Los Pibes Chorros).

“somos cinco amigos, chorros de profesión,

No robamos a los pobres porque no somos ratones”

Los Pibes Chorros distinguen un nuevo estilo de delincuencia denominada “profesional”. Robar es un trabajo, como otros, donde no se roba a los pobres- todavía hay códigos- sino a

organizaciones impersonales (supermercados, bancos, camiones de caudales, etc). Esto implicaría una evolución cualitativa en la carrera delictiva, en entornos donde el retorno a la figura del trabajo socialmente aceptado, es virtualmente imposible

Sin embargo, la ruptura no es “absoluta” ni se crea un universo desmembrado o paralelo, se trata mas bien de una desmarcación estratégica temporal, para llegar al mismo arco, pero con otras armas. No es una fisura al sistema.

Para espejar sus conductas es preciso indagar en la presencia de ciertos registros de deseo de aceptación y pertenencia que aun se sostienen en ámbitos extremos de marginalidad.

Por ejemplo, y como surge de gran parte de la lírica de la cumbia villera, cada tanto, en la jerga asoma la nostalgia casi “tanguera” de “no defraudar” los valores de la “vieja”, que trabaja para darle de comer a sus hijos, o el afán de crecer y “progresar”.

La figura de la madre, suele representar el recuerdo de un lugar de destierro al cual se desearía retornar.

Esta añoranza del lado más naif del sistema, cuyas raíces se encuentran opacadas, puede operar como antecedente de la aparición del término “**Rescatarse**”, tan característico y estigmático en la jerga de la cumbia villera.

Cuando lo escuché por primera vez, pensé que se trataba de un error de dicción y que en realidad, quienes hablaban se referían a “retractarse, es decir, le reclamaban a algún otro que deshaga algo mal hecho en el orden del discurso y se corrija.

Pero no. Es notable como un verbo claramente transitivo, que excede la órbita de aplicación del sujeto, es decir, que solo puede referirse a “algo que se hace por otro u otra cosa”, toma un tono autista, auto-referencial, en el cual, extrañamente, se reclama a alguien que se “rescate- a sí mismo- de las situaciones de riesgo en las que se encuentra,(droga, alcohol, delincuencia, riesgos varios...) y de las que él mismo no puede salir.

“Guacho, guachito,/que jugaste con la chala,/rescatate,/largá la María Juana” (de Gira en Gira, Eh Guacho).

“Rescatarse” asume entonces un carácter intransitivo, donde toda la responsabilidad de salvarse o terminar con una conducta perjudicial, recae sobre el mismo sujeto que la sufre.

La primera pregunta que cabe es *¿de qué motivaciones psicológicas o morales puede emerger la necesidad de auto-rescatarse? Cómo “darse cuenta” en medio del descontrol, y al mismo tiempo desplegar los recursos necesarios para quitarse de la situación?*

Y en orden obligado ¿porqué no tienen lugar los otros, porqué no hay una estrategia activamente solidaria?

¿Es rescatarse para encajar en los valores hegemónicos del sistema?

¿O Es una manera entre inocente y desoladoramente solitaria de intuir el valor del trabajo, del esfuerzo y de los afectos de la amistad y la familia?.

Menos claro y frecuente aparece el valor de pertenencia comunitaria o la idea del ejercicio de la ciudadanía .

La llamada del rescate se enfoca hacia los círculos de fiabilidad primaria. Es de alguna manera jugarse por valores que han logrado sobrevivir en el imaginario de los grupos más marginales, aun tapados debajo de cualquier repertorio exitista. Valores cuyo acervo simbólico, estimamos, los científicos sociales deberían ayudarnos a indagar, para poder comprender su arraigo y su potencia.

Pero, lo conmovedor, es la renuncia y a la vez la conciencia de la imposibilidad de que la ayuda venga de otros de manera directa.

De manera indirecta, el “otro” puede recordarme que debo “rescatarme”, pero es un imperativo, un consejo, un reclamo, no acompaña el cuerpo, la intervención concreta, el compromiso.

Esta desestimación del rol de los otros para la construcción de la propia identidad que sufren los jóvenes en situación de marginalidad, habla, por un lado, de la impotencia y vulnerabilidad grupal y por el otro de la profunda herida en las redes de apoyo y contención social que dejó la cultura del individualismo de los 90, que va mucho más allá de la reedición de un revisionismo de clases.

Se transgrede, profundizando el daño, minimizando el poder del enemigo (la droga, los grupos de mafias organizadas, los transas...) al punto de gritar que uno puede rescatarse, si quiere, aunque mayormente, no pueda...

Carne de “estigmatización” funcional, huelga preguntarse quiénes son sus interlocutores imaginarios, mas allá de sus pares, es decir, ¿contra quienes construyen los bordes de su identidad los jóvenes en situación de exclusión?.

En el otro extremo del hilo vincular, no está la Elite, o los “hacendados”, dueños de capitales nacionales, internacionales o los “oligarcas”. Tal es la distancia entre las rutinizaciones de este grupo vulnerable y los sectores altamente favorecidos que no existe posibilidad alguna de que se visualicen o encuentren en algún punto de la regionalización de la estructura.

Los “caretas” o los “chetos”, términos con los que estos grupos de jóvenes hacen referencia a los personajes hipócritas, falsos o indiferentes, no refieren tanto a los operadores reales del hegemon como a aquellos que aspiran a sostenerse en la lógica del mercado, sin ser ellos mismos los poderosos.

En este caso, parece más grave e imperdonable, querer pertenecer al poder indiferente y segregador, que “ser” el mismo poder indiferente y segregador.

El **blanco** de los reclamos y las críticas, en las letras de las cumbias villeras, la verdadera “clase complementaria” la ocupan las clases medias-baja y media- media, masa crítica heterogénea, sin identidad autodefinida y conceptualmente devaluada, clase que finalmente constituye el único interlocutor visible y a la mano de la juventud marginalizada, para actuar como frente de acción y réplica.

La realidad es que uno le grita al único que lo escucha.

Un hecho sintomático de este último año es que la cumbia villera comenzó a sonar públicamente en los trenes y colectivos, de la mano de jóvenes que encienden el volumen de sus celulares y exponen a todo los pasajeros a escucharlos.

Vale cuestionarse: ¿Quiénes viajan en esos trenes, aparte de ellos?

En un 99% gente que trabaja y también vive en la periferia de la ciudad. Pero, tienen trabajo, y desde afuera parecen tener una vida organizada...

Entre ambas identidades desplegarán un juego que no encuentra hasta el momento un punto de reconocimiento mutuo, de legitimidad y de explicitación y que cumple con todos los requisitos anteriormente descritos de la estigmatización descontextualizada.

Y que, tal como dijimos anteriormente, nadie piensa gestionar.

Esta “polarización funcional” se consolida finalmente con una doble estereotipia asentada entre los medios de comunicación y la nueva burguesía política: tenemos por un lado a los grupos emergentes mas vulnerables, quienes a su vez se asumen de manera reactiva como encarnando aquellos disvalores que el mismo modelo moral imperante desprecia y cuyas “transgresiones” reserva sólo como privilegio para los grupos de poder.

Por el otro, tenemos a la clase media urbana, tan inteligentemente caracterizada en su momento por Arturo Jauretche, y tan convenientemente caricaturizada en la actualidad, como para que finalmente, pocos acepten formar parte de ella.

Sí puede arriesgarse como hipótesis, que la brecha social se profundiza a través de este particular diálogo de sordos destinado a lograr “menos de lo mismo”, entre dos grupos devaluados por distintos detractores intelectualmente autorizados.

Sumemos a esto el mensaje recargado de los medios de comunicación con un lenguaje moralizante, judicializador y pacato, que apunta a generar una repulsión casi “ontológica” contra esos” monstruos “, ese “flagelo” que no respeta la vida ajena y que, descaradamente, quieren acceder a las mismas cosas que cualquiera, pero por otros caminos con atajo.

Como sea, no estamos a la fecha dispuestos a poner pensamiento – con ello digo, a hacernos cargo, mas allá de las intenciones declarativas- de las condiciones iniciales en las que se construye esta subjetividad destratada y marginal. Porque eso implicaría promover activamente la convergencia entre cercanos.

¿Debiéramos dejárselo entonces a una especie de milagro autogestivo?

Tal vez pueda acertarse en describir a este desencuentro como a una interpelación desesperada entre los sectores medios que se aferran individualmente a las promesas modernas de progreso descontextualizado y el sector más vulnerable que pone en evidencia con la violencia de su impotencia, un proyecto político que no logra recuperar la trama social “completa e inclusiva” y salir del destino polarizador y solipsista.

La palabra “rescate” es una esperanza en el sentido de que, aun de forma contradictoria y compleja, ofrece una alternativa ante la entrega a la violencia total (contra si mismo y contra los otros).

Cerremos por ahora asumiendo – en coincidencia con Salas Astrain- que esas colectividades, no se interpretan ni comprenden a sí mismas en el marco del quehacer político, no estiman como recurso, ni las formas de la “destitución abrupta de lo opuesto”, ni las formas “participativas” de la democracia, encontrado cierto anclaje natural en los modos exclusivamente delegativos y representativos cuasiplebiscitarios.

Para ponerlo en términos de Kush, en este caso lo “popular” no se desvela por ocupar un lugar en lo “público” y por ende lo “público” es deficitario de lo cultural.⁴

Es decir, el término “rescate” es una puerta simbólica de entrada al diálogo entre los primeros afectados.

Al mismo tiempo es posible que, esté evitándonos tener que hacer un análisis sesudo de cuales son la prioridades. Esta es la prioridad. No solo por su gravedad sino porque pide desde su propio interior, ser resuelto.

Atender este emergente,(la divergencia entre la masa media urbana y la juventud criminalizada) implicaría una oportunidad única para subsanar desequilibrios que trascienden a los directamente involucrados, haciéndose extensivos a inequidades pasadas y previniendo injusticias futuras para los implicados directos y potenciales en su conjunto).

Referencias bibliográficas

ALARCON, Cristian. *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina. Grupo Editorial Norma. 2003.

⁴ Entendiendo en este contexto lo “popular” como el conjunto de las subjetividades emergentes y lo “público” como la estructura formal institucional de la sociedad”.

BAUDRILLARD, Jean. *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Primera Edición. Editorial Anagrama. Barcelona. España. 1991.

BELVEDERE, Carlos. *Una política de lo impensado*. En revista Pensamiento de los Confines. Nro. 11. Pag . 31 a 41. Ediciones Diótima. Universidad de Buenos Aires. 2002.

BERBEGLIA, Carlos Enrique. *La avenida mas ancha del mundo. Grandilocuencia y depresión en la Argentina..* Editorial Biblos. Buenos Aires. 2009.

BILBENY, Norbert. *Ética Intercultural, La razón práctica frente a los retos de la diversidad cultural*. Primera Edición. Barcelona, España. Editorial Ariel. 2004.

BRUN, Jean. *Heráclito, filósofo de todos los tiempos*. Primera Edición. Madrid. Editorial EDAF. 1976.

Buenos Aires. Ediciones Castañeda., 1978.

DEI, H. Daniel. *Poder y Libertad en la Sociedad Posmoderna*. Primera Edición. Buenos Aires. Editorial Almagesto. 1995.

GARCIA ASTRADA, Arturo. *El hombre argentino desde la perspectiva de la antropología filosófica*. En Revista de Filosofía Latinoamericana. Tomo IV, Fasc. 7-8. Pag. 169-175. Buenos Aires. Ediciones Castañeda., 1978

GIDDENS, Anthony. *La Constitución de la Sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Primera Edición, 2da reimpresión. Buenos Aires. Amorrortu. 2003.

HABERMAS, Jurgen. *La inclusión del otro, estudios de teoría política*. Barcelona, Madrid. Editorial Paidós. 2004.

INNERARTY, Daniel. *Ética de la Hospitalidad*. Primera Edición. Barcelona, España, Editorial Península, 2001.

KUSH, Rodolfo. *El hombre argentino y americano. Lo americano y lo argentino desde el ángulo simbólico filosófico*. En Revista de Filosofía Latinoamericana. Tomo IV, Fasc. 7-8. Pag. 159-168

MALIANDI, Ricardo. *La Ética Cuestionada*. Buenos Aires. Editorial Almagesto. 1998.

MARLASCA LOPEZ, Antonio. *A propósito del relativismo cultural*. En Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. Número 103. Volumen XLI . Pag.67-71. Editor Universidad de Costa Rica. Costa Rica. 2003.

MIGUEZ, Daniel, SEMAN, Pablo (editores) . *Entre santos, cumbias y piquetes; las culturas populares en la Argentina reciente*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina . Editorial Biblos, 2006.

MORA RODRIGUEZ, Arnoldo. *Ética, política y Derecho*. En Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. Número 103. Volumen XLI . Pag.73 a 77. Editor Universidad de Costa Rica. Costa Rica. 2003.

PICOTTI, Dina. *El descubrimiento de América y la otredad de las culturas*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina. RundiNuskin Editor. 1990.

ROJO, G. *Globalización e identidades Nacionales...¿ De qué estamos hablando?*. Primera Edición. Santiago de Chile. LOM Ediciones. 2006.

SALAS ASTRAIN, Ricardo. *Ética Intercultural*. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano. Ed. UCSH. Primera edición .Santiago, 2003.

SAUER, JAMES. Consenso, conflicto y valores: El discurso como relación inteligible entre la esfera privada y la pública. Traducción de la Dra. Alcira Bonilla.

SERRANO CALDERA, Alejandro. *La unidad en la diversidad*. Segunda Edición. Managua, Nicaragua. Ediciones Progreso, 1998.

TORTOSA, Roberto. *PYMES, La Argentina indefensa. Destrucción de la Industria Nacional*. Buenos Aires, 2002.

www.fantásticodeonce.com. “Los pibes chorros”

www.geocities.ws/lunfa2000. “El verbo rescatarse” Artículo de Nora López.

www.hacercomunidad.org. “El desafío de la megaciudad”

www.infobar.com.” Nestor Kirchner. Yo banco a la cumbia villera”. Artículo periodístico de Juan Gionvanelli, del 05/08/ 2004.

www.polylog.org. Artículos varios vinculados con identidades emergentes.

O PROJovem ADOLESCENTE E OS SABERES PRODUZIDOS EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Tatiana da Silva Wendorff¹

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo investigar os saberes produzidos por educadores sociais que trabalham junto ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Adolescente – desenvolvido na cidade de São Leopoldo, enquanto Programa de Política Pública voltado à jovens de 15 a 17 anos, cujas famílias são, principalmente, beneficiárias do Programa Bolsa Família ou jovens em situação de risco pessoal e social. Com vistas a atingir o objetivo proposto, estão sendo realizados momentos de formação semanais dos educadores sociais, desde abril do corrente ano e serão realizadas entrevistas com estes educadores, com base na discussão de Wivian Weller (2006) acerca de grupos focais e grupos de discussão. Faz parte da pesquisa, também, a análise documental do Programa, formado por oito “cadernos” de orientações aos educadores. A pesquisa se fundamenta nos estudos desenvolvidos por Charlot (2000) sobre o saber e as relações com o saber. Trata-se de um estudo em desenvolvimento, que pretende problematizar as relações de saber entre os educadores sociais, os jovens envolvidos no processo educativo e o “currículo” im/proposto pelo Projovem Adolescente enquanto Política Pública voltada *para* a Juventude.

Palavras-chave: Saberes – juventude – políticas públicas.

Uma breve Introdução

“(…) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “humanização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”. Charlot, 2000, p. 53.

Ao terminar o Mestrado no ano de 2004, me vi do lado de fora dos portões da Universidade². Naquele ano de 2004 algo

¹ Doutoranda em Educação / UNISINOS.

acontecia na cidade de São Leopoldo/RS: depois de mais de 10 anos de um mesmo governo³, um partido de esquerda ganha nas urnas as eleições municipais. Quando da posse em janeiro de 2005, começava a construção e reconstrução das Secretarias do Município, dentre elas, a Secretaria de Assistência Social, onde eu viria a trabalhar alguns dias mais tarde.

O Município não possuía uma Secretaria de Assistência Social, mas uma Secretaria de Assistência em conjunto com a Secretaria de Habitação e três Assistentes Sociais para a demanda de um município de mais de 200 mil habitantes. Com a nova administração municipal, em 2005, constituiu-se, então, uma Secretaria de Assistência, Cidadania e Inclusão Social, subdividida em quatro departamentos⁴, sendo um deles direcionado especificamente para a luta e preservação dos direitos das crianças e adolescentes (Departamento da Criança e do Adolescente – DCA), em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Ao ser admitida no cargo de Pedagoga no referido Departamento, fui desafiada a olhar a educação de forma diferente daquela que estava habituada dentro da universidade, a ver uma educação a partir do olhar a Assistência Social, a partir do olhar da Psicologia, fui desafiada a enxergar crianças e adolescentes diferentes daqueles que lemos nos livros e nas cartilhas, tão

² Realizei tanto o curso de graduação quanto o de Mestrado, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, “trabalhando”, seja como monitora, seja como bolsista de iniciação científica ou em estágios proporcionados pelo curso de Pedagogia, como na Educação de Jovens e Adultos, com a proposta pedagógica das teleaulas do Telecurso 2000.

³ São Leopoldo alternava governantes de partidos políticos diversos, mas sempre com a mesma orientação de “direita”.

⁴ A Secretaria de Assistência, Cidadania e Inclusão Social era dividida, até abril de 2007, em (1) Departamento Administrativo, (2) Departamento de Promoção da Cidadania, (3) Departamento da Criança e do Adolescente e (4) Departamento de Inclusão Econômica e Social.

coloridas e bonitas, que estudamos, fui instigada a olhar para crianças e adolescentes que são invisíveis aos olhos da maioria das pessoas e da sociedade: as crianças e adolescentes em situação de rua, as moradoras de rua, crianças e adolescentes trabalhadoras, exploradas sexualmente, moradoras dos abrigos provisórios (às vezes permanentes), crianças e adolescentes em conflito com a lei, enfim, crianças e adolescentes até então desconhecidas para mim, crianças e adolescentes que só enxergava pelo lado de dentro da universidade, de dentro do carro, nas sinaleiras da cidade.

A Educação enquanto campo de conhecimento e de prática social neste espaço de trabalho é considerada como instrumento fundamental na preservação dos direitos de crianças e adolescentes. Pela primeira vez uma Pedagoga tinha sido contratada para pensar, em conjunto com Assistentes Sociais e Psicólogos, as parcerias do poder público com as ONGs (organizações não governamentais) que trabalham com crianças e adolescentes, para a construção de um trabalho integrado entre essas duas esferas de ação.

O trabalho desenvolvido na Secretaria, no período de 2005 a 2009, foi a coordenação pedagógica de diversos projetos sociais oriundos dos Governos Municipal e Federal. Dentre eles o Programa Agente Jovem do Desenvolvimento Humano, que posteriormente foi extinto, dando lugar ao Projovem, que é objeto de estudo deste estudo.

São Leopoldo/RS é uma cidade de pouco mais de 214.000 habitantes (IBGE, 2010), que vê o aumentar o número de habitantes em índices maiores que a média do Rio Grande do Sul. Com essa explosão demográfica, a problemática do tráfico de drogas e o fracasso da indústria calçadista resultou no aumento da miséria na periferia do município.

Contextualização da Política Nacional de Assistência Social

Paralelamente aos programas que aconteciam no país, havia uma discussão acerca da Política de Assistência Social também em

nível nacional. Era a implantação da NOB SUAS, ou seja a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social.

O SUAS foi criado em 2004 e começou a ser adotado gradativamente nos estados e municípios. Em São Leopoldo, depois de vários encontros em que os profissionais da Assistência Social debateram o material referente ao SUAS, a Política de Assistência Social foi implantada na própria Secretaria, agora dividida não mais em Departamentos da Criança e do Adolescente, mas sim em Departamento de Proteção Social Básica e Departamento de Proteção Social Especial, como prevê o SUAS.

A Proteção Social Básica são aqueles serviços que trazem a família como referência, fortalecendo seus vínculos, como por exemplo, o Programa de Atendimento Integral as Famílias (PAIF), programas de enfrentamento a pobreza, os programas de convívio familiar e comunitário a crianças e jovens de 06 a 24 anos, grupos de convivência de idosos. A proteção social básica destina-se a pessoas que ainda tem vínculos com a família. São programas que trabalham no sentido de prevenção.

A Proteção Social Especial são aqueles serviços que também trazem,, principalmente o indivíduo como referência. A proteção social especial é a modalidade de atendimento que se destina ao indivíduo as famílias que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos, drogadição, situação de rua, medida sócio educativa, internação por uso de substância psicoativa, trabalho infantil, abuso sexual, violência.

Além disso, a cidade, desde final de 2007, implantou os CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), atualmente São Leopoldo conta com cinco CRAS, sendo eles CRAS Leste, CRAS Oeste, CRAS Centro, CRAS Norte e CRAS Nordeste.

O CRAS é uma localidade pública que tem base territorial dentro da localidade de vulnerabilidade da cidade. Tem como abrangência até 1000 famílias, mas podendo referenciar até 5000.

O CRAS deve contar com uma equipe técnica formada por uma Direção, Assistente Social, Psicólogo, além de outros profissionais muito importantes para o atendimento as famílias que são os Educadores Sociais, já que estes realizam os grupos de convivência, grupos de jovens, crianças, executam os programas.

O principal trabalho do CRAS é o trabalho com as famílias e a atenção integral a estas famílias. Além do encaminhamento a políticas públicas necessárias, orientações diversas e acompanhamento.

O Projovem Adolescente

O programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – foi implantado em São Leopoldo em 2005. O Programa era voltado para jovens de 18 a 29 anos e previa qualificação profissional, através de parcerias com instituições conveniadas.

Ao mesmo tempo, ou seja, também no ano de 2005, o Projeto Agente Jovem do Desenvolvimento Social e Humano foi implantado em São Leopoldo, atendendo 125 jovens de 15 e 16 anos, a partir da parceria com quatro Organizações Não Governamentais que executavam o referido projeto e eram coordenadas pedagogicamente pela Secretaria de Assistência, Cidadania e Inclusão Social.

A proposta do programa era o período de um ano e o recebimento de uma bolsa do valor de R\$ 65,00 pagos diretamente ao jovem, através de um cartão ou então do pagamento em dinheiro quando da não possibilidade da confecção do cartão.

O Programa Agente Jovem teve duração até maio de 2007 em São Leopoldo, sempre com suas turmas lotadas e filas de jovens a espera da uma oportunidade para entrar no programa.

Em 2007 o referido programa foi encerrado e nascia assim, em 2008, o Projovem, destinado a jovens de 15 a 29 anos com o objetivo de promover aos jovens a sua integração e reintegração ao processo educacional e sua qualificação profissional. O Programa é

desenvolvido por meio das seguintes modalidades: Projovem Adolescente, coordenado pela Secretaria da Assistência, Projovem Urbano, coordenado pelo Ministério da Educação e o Projovem Trabalhador coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

O Projovem Adolescente (PJA) é um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, voltado a adolescentes de 15 a 17 anos. O foco de trabalho do PJA é o fortalecimento da convivência familiar entre o jovem e a família e o retorno ou permanência desse jovem na escola.

O público do Projovem Adolescente são jovens oriundos, em grande parte, de beneficiários do Programa Bolsa Família, sendo estendido para jovens em situação de risco pessoal e social, encaminhados por serviços de Proteção Social Especial.

Os grupos de jovens são chamados de “Coletivos”. Cada coletivo tem de 15 a 25 jovens e são acompanhados por um Educador Social. O PJA tem duração de dois anos, chamados de Ciclos. Cada ciclo tem um ano de duração.

Cada ciclo de trabalho é composto de cadernos de estudos. O **primeiro** Ciclo possui quatro cadernos: (1) Criação do Coletivo, (2) Consolidação do coletivo, (3) Coletivo Pesquisador e (4) Coletivo Questionador. Cada caderno deve ter 3 meses de duração em cada coletivo. Estes cadernos contém atividades e dinâmicas a serem desenvolvidas com os jovens.

O **segundo** Ciclo é chamado de “Coletivo articulador realizador” e é dividido em duas partes: (1) Formação técnica geral e (2) Participação do Cidadão.

Além destes cadernos onde contém atividades e dinâmicas a serem “utilizadas” com os jovens, há dois em que se explicitam as teorias que fundamentam o PJA. O caderno de *Concepções e fundamentos* que discorre a respeito de temas como: as diferentes juventudes atuais, juventude e adolescência e juventude e políticas públicas; e o *Traçado Metodológico*, onde são explicitados os eixos

estruturantes, temas transversais, dimensões metodológicas e princípios orientadores que balizam o programa.

São Leopoldo conta com 525 vagas para a execução do PJA nos diferentes CRAS.

Os educadores

(...) Esses porquês que vão surgindo ... Porque talvez quando tu fala sobre droga, alguém dentro de casa ta usando droga, e esses porquês tu vai refletindo e contextualizando e tu vai entendendo que o teu trabalho vai pra além da realização do ato...a questão é a complexidade das relações que estão ali.... (Educador Alan)

Quem são os educadores sociais envolvidos nesses processos de ensino aprendizagem do Projovem Adolescente de São Leopoldo?

Atualmente, são 10 Educadores Sociais que trabalham com estes educandos. Sendo seis mulheres e quatro homens. A idade varia entre 20 e 45 anos. Seis deles entre 20 e 25 anos. Seis são solteiros ou divorciados e o mesmo número de educadores não tem filhos.

Maria da Glória Gohn (2010) afirma que o Educador Social é mais do que uma pessoa que está na comunidade com a finalidade de recreação, ou animação, ele deve instigar perguntas, questionamentos sobre o contexto de vida dos educando, “por isso os Educadores Sociais São importantes para dinamizarem a construírem o processo participativo com qualidade” (Gohn, 2010, p. 51).

O conceito de Educador Social que embasa este trabalho está fundamentado em Graciani:

“O *Educador Social de Rua* é um agente, intelectual orgânico, comprometido com a luta das camadas populares, que elabora junto com os movimentos um saber militante, captado na vida emergente dos marginalizados urbanos de rua. O conceito de

“intelectual orgânico” baseia-se na concepção de Gramsci”.
(GRACIANI, 2001, p. 29)

O município optou pela realização de uma Seleção Pública para a contratação de Educadores Sociais, como não há uma especificação de formação para esta profissão, a maior parte desses trabalhadores não vem da área da Educação e tampouco tem experiência com educação, seja ela formal ou não formal.

Sendo assim, 7 educadores não tem alguma experiência na área da Educação formal ou não formal. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho pretende problematizar as relações de saber entre os educadores sociais, os jovens envolvidos no processo educativo e o “currículo” im/proposto pelo Projovem Adolescente enquanto Política Pública voltada *para* a Juventude. Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento.

A teorização das relações com o saber

Adquirir um saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive. (Charlot, 2000, p. 60)

Os estudos acerca das relações com o saber tem guiado vários pesquisadores em diversos países: Grécia, República Tcheca, Tunísia e França. O pesquisador Bernard Charlot e sua equipe, em um Grupo de pesquisas chamado *Educação, Socialização e Coletividades Locais (Escol)* criado em Paris, na França. Este grupo de pesquisadores desenvolve pesquisas acerca das relações dos jovens com o a escola e com o saber.

O ser humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: saberes, conceitos, obras, práticas, etc. De acordo com Charlot (2003) o ser humano só o é se apropriando de uma humanidade. O humano aprende a ser humano porque se apropria desse saber, este não nasce com ele. É no outro que esta humanidade é dada. Por isso nascer significa estar submetido à obrigação de aprender para:

“Humanizar-se – tornar-se homem;
Singularizar-se – tornar-se um exemplar único de homem;
Socializar-se – tornar-se membro de uma comunidade, partilhando de seus valores e ocupando um lugar nela.
(...)
Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”. (Charlot, 2000, p. 53)

Neste processo, o sujeito ao mesmo tempo que se constrói é construído pelo movimento da educação, neste sentido, o autor faz uma ressalva:

“Mas um ser humano não pode se apropriar de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos e em todos os lugares. Ele não pode apropriar-se de tudo do que está disponível em um lugar e em um momento determinado da história dos seres humanos.” (Charlot, 2003, p. 31)

Refletindo sobre a quantidade bastante vasta de saberes a qual o homem se vê confrontado todos os dias e na impossibilidade de apropriar-se de tudo, ele segue em busca daquilo de que tem necessidade, daquilo que dá sentido ao saber que lhe é necessário. Ele constrói, assim, o “seu” saber:

“o sentido que o sujeito atribui ao que aprende (ou ao que não aprende) constitui uma tomada de consciência a respeito do que sabe (ou que não sabe), fruto de uma confrontação entre o saber exterior e a recriação interior que dele faz. Esse sentido é datado, submetido aos determinantes da vida (e, portanto, a outras significações que podem se superpor) e pessoal, mesmo que passível de ser partilhado e transformado pelo outro. Esse sentido é o que constitui a interface entre o homem e o mundo; dar sentido às coisas implica intervenção da linguagem, da consciência e do pensamento. Dar sentido é criar.” (Lomonaco apud Baquero, 2008, p. 55)

Além disso é importante considerar que tal movimento somente pode tornar-se possível quando o sujeito presente no processo se envolve, ou seja, quando há o desejo. Desta forma:

“A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança (o jovem,o adulto) que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. (...)

Toda a educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis”. (Charlot, 2000, p. 54)

A idéia de saber, de acordo com o autor, implica um sujeito em relação com ele mesmo, “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”“(Charlot, 2000, p. 61)

O conceito de relação com o saber vincula-se ao de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito “desejante”. O objeto do saber está sempre presente: é o outro, o mundo o “eu próprio”.

O desejo é a mola da mobilização e, portando, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação aos outros e a ele mesmo. Entretanto, essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo, ou nulo) não é nunca, adquirido de uma vez por todas (Charlot, 2000). Logo, “esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se objeto”. (Charlot, 2003, p. 32)

A relação com o saber está diretamente ligada a relação com o tempo e com o espaço:

“Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que esteja de mim, vive exatamente da mesma maneira.” (Charlot, 2000, p. 82)

Partindo desse pressuposto é possível afirmar que o ser humano é sempre produzido de acordo com o seu ambiente

sociocultural, ou seja, sempre singular e sempre original. Por isso que a educação é um processo triplo: de hominização, socialização e singularização. Neste sentido, “o ser humano não se produz e não é produzido, a não ser em uma forma singular e socializada” (Charlot, 2003, p. 32).

Na construção da noção de relação com o saber, Charlot (2000) não aponta como interesse primordial a necessidade de se definir *saber*, mas considera que

“(...) o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, e construído em “quadro metodológicos”. Pode, portando, “entrar na ordem do objetivo”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (p. 61).

- não há saber senão para um sujeito
- não há saber senão organizado de acordo com relações internas
- não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”.

Toda relação com o saber mobiliza um processo de construção de si, de seu “eco reflexivo”, em relação com o outro (aquele que me ajuda):

“Aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda a relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária.” (Charlot, 2000, p. 72)

Charlot refere a relação social como figura do aprender. A relação com o saber é social por ser uma relação do sujeito com outras entidades, o mundo e o outro:

“O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma historia, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões aos filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, as vezes,

proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. (Charlot, 2000, p. 73)

O saber da prática e a prática do saber

Em uma época em que o papel do educador está em permanente mudança e em que as relações de ensino – aprendizagem estão em constante processo, o educador precisa refletir e problematizar sobre a sua prática e sobre o saber que envolve sua prática.

Desta maneira, Charlot (2005) considera importante a necessidade de construir mediações entre o saber da prática e a prática do saber. Charlot afirma que a prática do saber é apenas uma prática e não um saber, enquanto o saber da prática, é um saber, mas não uma prática. Para o autor, o saber não é considerado prático, somente o uso que se faz dele.

Para Charlot (2005) a prática do saber esta relacionada a formas de discurso. O autor afirma que “o conceito não tem estatuo de objeto, mas sim estatuto de instrumento para resolver problemas, construir outros conceitos, construir efeitos de saber” (Charlot, 2005, p. 9). Por esta razão que a prática do saber é uma prática e não um saber. O saber da prática, neste contexto, diz respeito ao conhecimento sobre a prática, específico sobre uma pesquisa no entorno da prática.

O saber da prática “pode funcionar como mediação entre a lógica das práticas e aquela do saber constituído em discurso” (Charlot, 2005, p. 94). A mediação entre essas lógicas existentes entre a prática do saber e o saber da prática. Mesmo sendo um saber, o saber sobre a prática se apóia na própria prática. Desta forma, este saber auxilia o professor na aquisição das competências necessárias para atingir os objetivos propostos em seu trabalho.

Na reflexão dos caminhos percorridos até chegarem a serem Educadores Sociais, os educadores do Projovem Adoelscente em sua maioria afirma que não havia pensado em ser Educador de

Nível Médio até verem este cargo na lista de da Seleção Pública realizada em janeiro de 2011, em São Leopoldo.

Muitos de nós não sabíamos o que era “educador” e eu não sei se a maior sabia ou não, (...) mas pra mim há uma diferença de professor e educador, então quando eu fiz sim, foi pelo salário, eu não sabia o que era ser educador de nível médio que era o que dizia, embora dissesse as atribuições, que eram várias, muito amplas, não tinha como tu saber eu vou fazer isso ou vou fazer aquilo...então a maioria aqui foi por causa disso”. Educadora Ana.

Conforme depoimento dos educadores, grande parte deles afirma ter se tornado educador a partir da sua experiência, ou seja, a partir da uma prática de saber, e não um saber da prática, como afirma o educador Alan:

A gente não nasce educador, eu lembro da primeira vez que eu trabalhei como educador, eu fui convidado a trabalhar num projeto com criança pobre, “artes e artesanato com viés a não drogadição”, o nome é bonito né... Vou trabalhar com oficinas, achei bem legal, mas eu também não sabia o que era.. Alguém me indicou..pra esse emprego....a gente chega e “eu sei desenhar alguma coisa, eu vou ter que aprender algumas coisas “... A questão é o que vai se dando nesse ensino... O que a gente vai aprendendo.. Tu não ensina só uma técnica...eu tive que aprender algumas coisas de artes e artesanato porque me cabia ensinar, mas dentro da execução e da prática disso tu tinha que aprender outras coisa pra desenvolver o trabalho... Exemplo: eles não querem desenvolver o trabalho, por quê? Não querem refletir as coisas, por quê ? Esses porquês que vão surgindo ... Porque talvez quando tu fala sobre droga, alguém dentro de casa ta usando droga, e esses porquês tu vai refletindo e contextualizando e tu vai entendendo que o teu trabalho vai pra além da realização do ato...a questão é a complexidade das relações que estão ali....Educador Alan

Referências bibliográficas

BAQUERO, Rute e SANTOS, Karine. Dialogando com Jovens em situação de rua: Um estudo sobre relações com o saber. In BAQUERO, Rute (Org.). *Agenda Jovem*. O Jovem na Agenda. Ijuí: Editoria Unijuí, 2008. Pág. 49 – 72

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. *O sujeito e a relação com o saber*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela. *Pedagogia Social de Rua*, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

SILVA, Roberto (Org). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PROTAGONISMO JUVENIL E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES, UM DESAFIO POSSÍVEL DE SE ALCANÇAR

Tiago Locatelli¹

Introdução

Atualmente na área da Educação muitos conteúdos que são transmitidos pelos professores através de métodos tradicionais, centrados exclusivamente nas habilidades dos professores em repassar o conhecimento, cabendo aos alunos um mero papel receptivo e de espectadores de todo o processo. Através destas práticas reducionistas, os alunos são vistos como “tabulas rasas”. Porém existem muitas possibilidades de se trabalharem e contextualizarem o gerenciamento e as habilidades protagônicas. Elas são em raras oportunidades potencializadas pelos professores para com os alunos, formando assim, por consequência, jovens com pouca opinião crítica, autonomia e com mínima capacidade de gerenciar sua vida futura e profissão.

Segundo Corti, Freitas e Sposito (2001), existem desencontros entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” trazendo perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina desinteressante e pouco motivadora e desafiadora, num ambiente pouco propício para os aprendizados e vivências que a escola pode e deve promover, ou seja, tudo o que informa o jovem, que dá sentido e objetivo ao que ele faz fora da escola, deixa de ter sentido válido e de ser compreendido como uma chance de poder progredir no interior da escola.

¹ Mestrando em Educação – Unisinos. Contato: tlocatel@gmail.com.

Sabemos que o jovem traz conhecimentos prévios da cultura e comunidade onde vive. Muito disso consegue ser ampliado, valorizado e aperfeiçoado através de projetos extracurriculares, incluindo os esportivos e em muitos casos através da própria atuação da escola certamente.

Greco e Benda (*apud* Scoss, 2002, p. 4) destacam que o esporte deve ser desenvolvido em uma abordagem centrada na:

[...] compreensão e na vivência de atividades que apresentam situações de jogos que levem o educando, tanto ao domínio dos elementos coordenativos gerais básicos (possibilitando a aquisição da técnica e servindo de apoio à decisão tática), como também ao domínio dos processos psicológicos, cognitivos e sociais envolvidos nas atividades que se ofereçam.

Rossetto Junior, D'Angelo e Costa (2008), entendem que para contemplar os desportos através de uma abordagem pedagógica integral, deve-se desenvolver o esporte educacional², respeitando os seguintes princípios: inclusão de todos (participação de todos os alunos, independente dos níveis de habilidades motoras), rumo à autonomia (estimular o aprender a aprender), construção coletiva (participação ativa de todos os alunos no processo), respeito à diversidade (respeito às diversas diferenças existentes entre os alunos) e educação integral (educar para a cidadania).

A metodologia de Esporte Educacional desenvolvida pelo Instituto Esporte e Educação (IEE)³ segue e valoriza os pressupostos destes autores, procurando estimular o Protagonismo Juvenil. A partir dos princípios da construção coletiva e rumo à

² Para compreender o Esporte Educacional ver: Rossetto, A. J.; Costa, C. M.; D'Angelo, F. L.; Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. Phorte Editora. São Paulo. 2008.

³ Para conhecer o IEE acesse: www.esporteeducacao.org.br.

autonomia, os jovens devem planejar, construir, gerenciar, responsabilizar e realizar atividades para si e à comunidade.

No Projeto Núcleo Jovem de Esporte desenvolvido na cidade de Bento Gonçalves – RS pelo IEE, entende-se e desenvolve-se o esporte em fator de educação emancipatória, baseando-se no conhecimento, esclarecimento e na auto-reflexão crítica para superar modelos desportivos tradicionais baseados essencialmente na realização, execução e repetição da técnica e da tática. Portanto, a autonomia constitui-se na capacidade dos atores sociais em analisar, avaliar, decidir, promover e organizar a sua participação e de outros nas diversas práticas esportivas.

Para respeitar os princípios do esporte educacional concebidos pelo IEE, o protagonismo e gerenciamento de atividades são de suma importância, pois potencializam nos jovens a tomada de decisão, o planejamento, a condução de ações e a capacidade de organização.

Segundo Costa (2000 p. 176):

[...] protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, sendo ele um jovem ou adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social.

Conforme o mesmo autor, o protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária (igreja, clubes, associações) e até mesmo a sociedade no sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário.

Proporcionar situações de protagonismo para os jovens faz com que eles tenham que desenvolver sua capacidade de gerenciamento, ou seja, buscam medir o sucesso da implementação do processo em questão, bem como construir adaptações, em função dos objetivos a serem atingidos.

A estratégia utilizada para que se desenvolvesse o gerenciamento e o protagonismo por meio do esporte, foi a construção, monitoramento e avaliação de festivais esportivos, realizados pelos jovens do Núcleo Jovem de Esporte, para alguns alunos do ensino fundamental em determinadas escolas municipais da cidade de Bento Gonçalves.

Objetivos

- Evidenciar situações de protagonismo e gerenciamento para os jovens por meio do esporte, analisando as vivências nestas ações.
- Demonstrar as estratégias e práticas pedagógicas para o desenvolvimento do protagonismo.

Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido a partir do Núcleo Jovem de Esporte (NJE) de Bento Gonçalves, um Projeto de esporte educacional para jovens carentes matriculados no ensino básico (que foram indicados pela parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) com o Projeto NJE), de 13 a 18 anos de idade. O Projeto é vinculado ao IEE, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que desenvolve atividades esportivas e sócio-educativas, desde 2001 em vários estados do Brasil.

O NJE foi implantado em Março de 2009 em Bento Gonçalves e tem como objetivo principal contribuir para a formação do jovem enquanto cidadão crítico, participante e transformador de sua realidade, através da construção coletiva de espaços de prática esportiva educacional. Para atingir tal objetivo, o NJE realiza ações (eventos para a comunidade local) e estratégias pedagógicas (para os alunos do Projeto) nas seguintes áreas: esporte, saúde, cidadania, cultura, comunidade e protagonismo.

O contexto analisado, planejado e executado, foi um Projeto de Festivais de Jogos Esportivos⁴ realizado em três escolas municipais, para crianças de primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.

Os resultados são apresentados utilizando critérios quantitativos e qualitativos que foram observados e sistematizados pelos professores do Projeto durante o transcorrer das aulas e nos dias dos eventos.

Processo de construção dos eventos pelos jovens: duas vezes por semana, das 13h30 às 15h30, os alunos da turma 1 começaram a realizar nas aulas do Núcleo o planejamento, organização, estrutura e elaboração dos jogos para os eventos nas escolas contempladas, que foram escolhidas pela SMED.

A primeira etapa foi a divisão da turma de 25 alunos em pequenos grupos, os quais deveriam modificar ou criar jogos, que contemplassem a faixa etária das crianças nos eventos, devendo ter o cuidado para que os mesmos não se tornassem complexos ao público alvo. A partir disso, os alunos redigiram a estrutura e regras dos jogos criados, escolheram um representante do grupo para digitar o mesmo, e por fim, apresentaram para os colegas de turma e vivenciaram o jogo criado por cada grupo, escolhendo os três que melhor se adequavam à população a ser atendida. Os jogos foram os seguintes: Resgate, Resgate Paulista, Newcon Vôlei e Chamada numérica.

A estratégia utilizada para que os jogos fossem experimentados pelos jovens da turma protagonista, foi dividi-los em dois grupos. Um dos grupos construía medalhas para premiação que foram entregues a todas as crianças participantes dos festivais e o outro grupo praticava os jogos escolhidos, tendo como “professores” os próprios colegas de turma. Próximo a data dos

⁴ Tarde de jogos realizado em três escolas municipais da cidade de Bento Gonçalves, planejado e aplicado pelos alunos da Turma 1 e professores do NJE.

eventos, ao fim de cada aula, na roda final de conversa, discutia-se as funções que cada monitor desejaria desempenhar no festival de jogos.

No dia do evento, a SMED concedeu transporte para os alunos do Projeto, que buscava os alunos da T1 e professores do NJE, transportando-os até a escola atendida. Chegando ao local, os jovens conheciam as instalações da escola e colocavam-se nas funções pré-determinadas, que foram escolhidas e construídas a partir do diálogo nas rodas de conversa, as funções sistematizadas foram às seguintes: *Encaminhamento das crianças* (ao chegarem ao ginásio da escola, as crianças aguardavam para que um monitor as chamasse em pequenos grupos, ficando mais fácil e ágil a divisão dos alunos em equipes); *Divisão das equipes* (o jovem monitor recebia cada criança, perguntando o nome e a turma para a divisão das equipes por cores, tendo o cuidado em misturar bem os alunos e também meninos com meninas); *Pintura* (após o cadastramento em uma equipe, a criança era encaminhada para o responsável da cor a ser pintada no rosto, identificando-a); *Monitores dos jogos* (cada atividade teve a participação de 3 monitores que gerenciavam e explicavam o jogo proposto, cabendo aos mesmos organizarem suas funções: anotador de pontos, explicação das regras, disposição das equipes, condução do jogo e cuidado com os materiais. Ocorria rodízio de monitores dentro dos jogos, para que sua função não se tornasse monótona ou cansativa); *Som* (um jovem ficou responsável pela animação do evento, com suas respectivas músicas selecionadas); *Microfone e tempo de jogo* (um monitor ficava responsável pela cronometragem do tempo de jogo – 8 minutos – que ao ser finalizado deveria anunciar no microfone a próxima rodada de jogos com as respectivas equipes envolvidas).

Os jovens que participaram das funções de encaminhamento das crianças, divisão das equipes e pintura, ao término de sua função, passavam a auxiliar os monitores nos jogos ou construíam medalhas (pelo fato de serem muitos festivais, com um grande número de atendimentos, a construção de medalhas não pode ser concluída apenas com as aulas do NJE).

Avaliação: os professores atuaram como mediadores na realização dos festivais, sendo os jovens da turma 1 os “atores principais” do processo. Na avaliação do protagonismo e gerenciamento dos jovens do Projeto, foram utilizados como instrumentos de avaliação a observação dos alunos nos eventos e durante as aulas do NJE e também uma pauta de observação adaptada pelos professores do NJE (Anexo 1).

Para a avaliação da satisfação das crianças atendidas, foi utilizado um questionário elaborado pelos professores do NJE, aplicado para alguns participantes escolhidos aleatoriamente no dia do festival, contendo as seguintes questões: 1)O que você está achando dos jogos? 2)O que achou dos monitores? Explicam bem os jogos? 3)Você gostaria que tivesse mais festivais de jogos? 4)Aprendeu algum jogo novo? Já conhecia algum?

Para a avaliação da ação realizada pelos jovens do NJE perante os gestores das escolas atendidas, foram colhidos depoimentos de professores e diretores destas Escolas municipais, pelos professores do NJE.

Apresentação e análise dos resultados

Para os Festivais foram construídos durante as aulas do Projeto, cinco jogos em grupos, sendo que um deles (golball adaptado) não foi utilizado nos eventos. Os jogos respeitaram os princípios do esporte educacional e a adaptação de regras foi constante nos eventos. Os próprios monitores modificavam as regras e estrutura dos jogos, conforme as necessidades do espaço físico e das características e interesses das crianças atendidas.

Foram construídas 500 medalhas de material alternativo para premiação das crianças nos eventos, todos os alunos empenharam-se, alguns se destacando, ao preocupar-se mais com a qualidade do material construído.

“A capacidade de trabalhar, planejar e decidir em grupo forma-se cotidianamente através de um modelo de ensino-

aprendizagem autônomo e cooperativo (educação personalizada em grupo)” (TORO, *apud* COSTA, 2000, p. 57). Percebe-se assim, a importância da construção coletiva pelos jovens nas aulas, respeitando a opinião do grupo e colocando-se no lugar do outro, no momento de escolher os jogos e as estratégias de organização mais adequadas para os Festivais.

No processo de confecção das medalhas, pode-se perceber a importância fundamental da cooperação para que a tarefa fosse desenvolvida. Enquanto alguns recortavam o material, outros pintavam, colavam, perfuravam e colocavam o barbante, todos se responsabilizando pela sua função e compreendendo seu papel dentro da tarefa maior. O desenvolvimento da cooperação como um exercício de co-responsabilidade serve para o aprimoramento das relações humanas em todas as suas dimensões e nos mais diversificados contextos, ela deixou de ser uma tendência, passando a ser uma necessidade e já é um fato consumado (HENDERSON, 1996, *apud* BROTTTO, 2009).

Foi realizado um festival na Escola X, atendendo alunos da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental (E.F.) e seus respectivos pais. Neste evento foram atendidos 23 pais e 27 alunos, totalizando 50 atendimentos.

Na Escola Y foi realizado um festival para as 4^{as} séries do E.F. O número de atendimentos foi de 70 alunos.

Já na Escola Z, foram realizados seis eventos para os alunos das quatro primeiras séries do E.F, totalizando 387 atendimentos, sendo realizados em três dias alternados.

O número total de atendimentos diretos pelos jovens em todos os festivais foi de 507 pessoas da comunidade. Mesmo sendo muitos festivais, com vários dias de envolvimento e grande número de tarefas a serem realizadas, sendo alguns momentos cansativos para os jovens, eles apresentavam capacidade de organização perante o grande número de crianças atendidas no evento.

Na medida em que se desenvolveram as aulas para a organização dos eventos e *feedback* dos mesmos, o percentual dos alunos que emitiam opinião, apontavam sugestões e críticas nas reflexões feitas nas rodas de conversas, aumentou 19%, ou seja, de 71% para 90%, demonstrando que ações como estas, organizando, trabalhando, planejando e decidindo em grupos pode contribuir para o protagonismo juvenil e autonomia, pois desinibem os jovens, tornando-os mais críticos, participativos e formadores de opinião, nos momentos em que foram solicitados nas aulas do NJE.

Pauta de observação

Na avaliação a utilização da Pauta da Observação serviu para verificar questões como pontualidade e cumprimento das funções (que estão relacionadas à responsabilidade), capacidade de organização e gerenciamento (que estão ligadas ao protagonismo, gerenciamento e autonomia).

Com relação à participação dos jovens monitores nos eventos, 84% da turma esteve presente sempre, demonstrando um alto grau de envolvimento, participação, compromisso e motivação. Já no gerenciamento das atividades, a maioria dos alunos apresentou evolução gradual durante os eventos, surpreendendo pela atuação e tomada de iniciativa, pois inicialmente, apresentavam dificuldades em expressar-se e monitorar atividades nas aulas do NJE.

Nos primeiros festivais, 37.5% dos monitores apresentaram capacidade de gerenciamento sempre. No decorrer dos festivais, esse número aumentou para 54.1%, havendo uma evolução dos alunos de 16.6 % nesta capacidade.

Como se verificam nos resultados a capacidade de gerenciamento aumentou significativamente, isto quer dizer que ao utilizar estratégias nas quais os jovens organizem eventos, pode ser uma das várias possibilidades de desenvolver o aprender a fazer. Reafirmando a assertiva de Costa (2000), que no campo de

capacitação para aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, o protagonismo propicia ao jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidades como autogestão, heterogestão, e co-gestão, ou seja, ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre atuação de outros) e agir conjuntamente com os outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe).

Depoimentos de Professores e Gestores das Escolas:

“O evento foi muito bom. Quero dar os parabéns para vocês e falar que estou aplicando algumas das atividades (jogos) em minha aula. Também, copiei o modelo de evento para realizar nas minhas turmas. Achei muito interessante os alunos terem monitorado todas as atividades.” M.S. – Professora de Educação Física da Escola X

“Atividades como estas são importantes, pois a criança não existe sem o jogo. Ele sempre está relacionado ao desenvolvimento deles. As crianças ampliam horizontes, respeitam as regras dos jogos, além da própria diversão. No jogo a parte social, motora e cognitiva está presente sempre. É ótima a iniciativa da monitoria dos jovens, pois ressalta a importância da responsabilidade, além de passar o conhecimento aprendido para as crianças. Os monitores estão bem empenhados nas atividades propostas e ao mesmo tempo, estão gostando do que estão fazendo.” A.T.G – Coordenadora Pedagógica da tarde, da Escola Y

“Após os eventos realizados pelos alunos da nossa escola no NJE, eles passaram a ver a escola com outro olhar. Nas atividades que a escola oportuniza para a comunidade, eles são os primeiros a estarem presentes, se envolvendo e oferecendo-se para serem monitores. Para mim, foi um ganho muito grande como diretora e também para a comunidade”. M.S.O – Diretora da Escola Z

Com relação à opinião dos gestores das escolas, observa-se que os mesmos citam a importância dos jovens desenvolverem ações como estas, porém não citam e ressaltam o termo protagonismo juvenil, mas abordam o envolvimento e a qualidade das ações dos jovens, exaltando a relevância dessas práticas para o aprender a ser. Conforme COSTA (2000) ações de protagonismo desenvolvem no jovem, o senso de identidade, da auto-estima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da auto-realização e da busca da plenitude humana por parte dos jovens.

Questionário semi-estruturado com as crianças participantes

Na questão número um 100% das crianças afirmaram que os jogos propostos foram bons, legais e divertidos. Na questão dois 100% dos entrevistados acharam os monitores legais, sendo que 60% acrescentam que além de legais, os monitores explicam bem os jogos e ajudam a jogar, esclarecendo as dúvidas. Na questão três 100% das crianças entrevistadas relataram que gostariam que tivessem mais festivais de jogos. Por fim, na questão quatro 40% das crianças responderam que não conheciam nenhum dos três jogos apresentados e 60% delas relataram conhecer apenas um dos jogos aplicados.

Conforme percentual acima, e mesmo sendo atividades esportivas com baixa organização, a grande maioria das crianças não conheciam alguns dos jogos apresentados pelos monitores. A Educação Física Escolar dificilmente trabalha com jogos que ampliam o repertório motor, se restringindo aos quatro “pilares” do esporte (voleibol, futsal, handebol e basquetebol), quando estes não se reduzem apenas aos dois primeiros citados.

Os participantes dos eventos atribuem aos monitores da turma 1 à função de “professores”, respondendo que estes explicam bem as atividades, ajudam nas dúvidas e ensinam a jogar. Isso ressalta mais uma vez a presença do compromisso dos jovens com

a qualidade das ações e os aprendizados conquistados com as atividades voltadas ao protagonismo juvenil desenvolvidas durante as aulas e os eventos do NJE.

Considerações finais

As áreas de conhecimento da Educação e Educação Física Escolar, podem proporcionar inúmeras atividades que despertem nos jovens (e até em crianças), situações que levem ao desenvolvimento do protagonismo, auxiliando na autonomia e no gerenciamento de seu cotidiano e os projetos extracurriculares esportivos também contribuem para esta formação. Apesar de a Educação Física Escolar estar muito ligada ao termo “Física”, realizando intervenções didático-pedagógicas baseadas essencialmente nos esportes e habilidades motoras (correr, saltar, etc.), este estudo demonstrou, que é possível desenvolver estratégias e atividades de cunho protagônico e com possibilidades de gerenciamento, superando este estereótipo que está atrelado às ciências do movimento.

A metodologia relatada, com a utilização da organização e gerenciamento de festivais esportivos foi uma das estratégias que o Núcleo Jovem de Esporte de Bento Gonçalves – RS utilizou. Porém, inúmeras outras estratégias podem e devem ser utilizadas para se chegar ao mesmo fim, sejam elas na educação física ou em outras áreas.

Utilizar o esporte e a organização de eventos como ferramentas pode ser uma estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Conclui-se então, que é de extrema importância acreditar na potencialidade dos jovens, oportunizando espaços, materiais, tempo e atividades para que possam expressar-se e conseqüentemente desenvolver as inúmeras competências que já trazem consigo (aprender a aprender), algumas delas, apresentadas neste estudo e que além do protagonismo busquem o despertar para a cidadania nos jovens.

Referências bibliográficas

BROTTO, Fábio. *A Pedagogia da Cooperação: Construindo um Mundo onde Todos podem VenSer!* Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.projetocooperacao.com.br>>. Acesso em 24/03/2010.

CORTI, A. P. ; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. ; *O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

COSTA, da A. C. G. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Fundação Odebrecht. Salvador, 2000.

ROSSETO, A. J.; COSTA, C. M.; D'Angelo, F. L.; *Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem*. Phorte Editora. São Paulo, 2008.

SCOSS, Daniela Moraes. Esporte e Juventude. Uma experiência em educação pelo esporte. *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador/BA. 1 a 5 setembro 2002.

CONFERÊNCIAS

TRADICIÓN, CULTURA, INTERCULTURALIDAD. APUNTES PARA UNA COMPRENSIÓN INTERCULTURAL DE LA CULTURA

Raúl Fornet-Betancourt¹

Enmarque introductorio

Como consecuencia de la globalización del mundo y de lo que desde el diagnóstico de Jean-François Lyotard² se ha llamado la “condición postmoderna” de las sociedades actuales, se viene proclamando con reiterada insistencia el final de todas aquellas culturas que, justamente a la luz del cambio en las relaciones entre culturas y sociedades que lleva consigo esta nueva constelación histórica, serán calificadas a partir de entonces como “culturas tradicionales”.

Estas culturas corresponderían a otros tiempos; a tiempos ya pasados en los que supuestamente las culturas ocupaban por completo un territorio definido y determinaban con la autoridad indiscutible de sus tradiciones fundantes el carácter de la sociedad afincada en dicho territorio. Por eso las “culturas tradicionales” serían, además, culturas cerradas en sus fronteras y que monopolizarían, por consiguiente, el trazado del horizonte de actividad de sus miembros. Lo que a su vez quiere decir que las “culturas tradicionales” deben ser consideradas también como culturas fuertemente normativas, es más, como culturas que tienden a esencializar su registro de valores y a tradicionalizar su tradición como si fuese una totalidad intocable, estable y fija en el tiempo, y que, como tal, debe ser transmitida de generación en generación.

¹ Universidade de Bremen e Aachen – Alemanha.

² Cf. Jean-François Lyotard, *La Condition postmoderne*, Paris 1979.

Estas “culturas tradicionales” habrían, pues, quedado atrás y estaríamos hoy siendo testigos y protagonistas de una reconfiguración a escala planetaria de la topografía cultural de la humanidad cuyos perfiles serían dibujados por culturas híbridas, abiertas a continuos intercambios y sometidas a incesantes procesos de transformación mutua.³

Cabe preguntarse, sin embargo, si este en apariencia tan evidente diagnóstico es realmente cierto; o preguntarse al menos si su validez es tan universal como pretenden sus defensores.

Creo que es importante hacerse cargo de este cuestionamiento para no caer en la trampa de las supuestas evidencias que hoy se propagan como parte integrante del horizonte de realidad en el que nos movemos y que – y en ello está la trampa – inducen a la repetición cómoda de interpretaciones que nos impiden ver y sentir el curso real de lo histórico en toda su complejidad.

Sin poder detenerme en esta conferencia en una explicitación de las razones que despiertan y sostienen mi sospecha crítica ante este diagnóstico del final de las llamadas “culturas tradicionales”, me limitaré a indicar un punto que me parece ser verdaderamente fundamental.

Me refiero a la distinción entre cultura y teoría o teorías de las cultura. Es decir que debemos tomar conciencia de que una cultura no es necesariamente la teoría por la que se la pretende explicar o interpretar. Dicho de otra forma: La teoría de una cultura no es el espejo en que se refleja como una imagen exacta la realidad de esa cultura.

La condición humana es constitutivamente una condición cultural. La condición humana, para ser tal condición, tiene que estar en una cultura. De manera que la cultura no es una dimensión

³ Cf. Rainer Tetzladd (ed.), *Kulturen unter Globalisierungsdruck*, Bonn 2000.

que se añade sino que es más bien la dimensión en la que la condición humana se encuentra con su constitución o, si se prefiere, la dimensión que *instituye* la condición humana. Esta experiencia de *institución* cultural, de *investidura* cultural es, de hecho, una vivencia primaria, elemental y prereflexiva.⁴ Si la condición humana es, como dije, constitutivamente condición cultural, ello significa que, de entrada, su actividad vital *testifica* la cultura en que está. Y es este momento primario-vital, pasivo, si se quiere, de estar participando ya en la cultura, la condición de la posibilidad para desarrollar una relación consciente de pertenencia cultural y comenzar, eventualmente, un proceso de comprensión conceptual e interpretación de la cultura que nos actualiza la entrada a la condición humana. Este proceso es un movimiento emotivo e intelectual de carácter reflexivo que encuentra su primera expresión explícita justamente en el momento en que una persona o comunidad traza las fronteras del universo cultural que desde entonces reconoce, identifica y nombra como cultura propia.

La emergencia de esta conciencia explícita de estar viviendo la condición humana como condición cultural en una cultura que ya se puede reconocer como propia, es, por su parte, la que hace posible que busquemos en las culturas la respuesta a la pregunta por la identidad, que es, a mi modo de ver, una pregunta que se plantea siempre en el nivel reflexivo de las experiencias de crisis o inseguridades de pertenencia o de tiempos de cambio.

Pero lo que más interesa en el marco de este paso de mi argumentación es tener en cuenta que la afirmación “esta es nuestra cultura propia” implica un cierto distanciamiento de lo propio como “don vital” espontáneamente compartido; distanciamiento que quiebra la inmediatez del estar viviendo la cultura, que rompe la unidad del continuo “condición humana – cultura”, y que abre la posibilidad de considerar la cultura como una herencia que, aunque

⁴ Como aclaración indico que empleo este término en el sentido que Sartre lo desarrolló. Cf. Jean-Paul Sartre, *L'Être et le néant*, Paris 1973.

nos sostiene y orienta en lo que somos y hacemos, podemos sin embargo juzgar e interpretar.

Pues bien, la teoría o las teorías de la cultura suelen tomar como punto de partida de sus reflexiones y análisis sobre todo ese momento de la conciencia cultural articulada ya como relación reflexiva con lo propio, que, como he tratado de explicar, es un segundo momento. Por eso lo que propiamente encontramos en la teoría o teorías de la cultura no es una fenomenología del continuo “condición humana – cultura” en su curso real, muchas veces opaco y resistente a la conceptualización, sino más bien una analítica de las interpretaciones y representaciones que de sí misma ofrecen las culturas. Los mundos de la vida concretos con la específica movilidad de sus relaciones quedan fuera del foco de atención, y en su lugar se considera principalmente el perfil simbólico-cognitivo que una cultura ha ido dibujando en sus proceso de interpretación de sí misma y por el cual ha ido también trazando fronteras entorno a lo que ha hecho familiar, motivando así al mismo tiempo un deslinde frente a otros universos culturales.

De esta suerte, según mi punto de vista, la teoría o teorías de la cultura – y aquí está su mérito, pero también su limitación, que es lo que ahora destaco – nos ofrecen ante todo interpretaciones de interpretaciones culturales. Su centro son, en suma, las culturas, pero como universos *interpretados*.

¿Mas por qué es esta distinción entre cultura y teoría de la cultura importante para la sospecha crítica que expresé sobre la pretensión de validez universal del diagnóstico de que estamos en la época del final de las llamadas “culturas tradicionales”?

La importancia de esta distinción radica en que a su luz se puede ver que el diagnóstico en cuestión supone un enjuiciamiento de las culturas que se hace sobre la base de las representaciones, imágenes o ideas que éstas van construyendo de sí mismas mediante el desarrollo de mediaciones reflexivas en sus universos de vida concreta. La base del diagnóstico sobre el final de las “culturas tradicionales” no es, por tanto, una fenomenología de las

experiencias y/o vivencias culturales originales, sino el rostro o los perfiles reflexivo-cognitivos que ofrecen las culturas. Por eso este diagnóstico es justamente un diagnóstico de teoría cultural, y no de vida cultural. Y se puede decir, por tanto, que hay en él una cierta confusión entre cultura y visión de una cultura.

De donde se sigue que, aunque dicho diagnóstico sea cierto en este nivel, ello no fundamenta que también lo sea en ese otro plano que he llamado el nivel inmediato del continuo “condición humana-cultura”. ¿Por qué? Pues, en primer lugar, porque todo perfil reflexivo o toda interpretación fija el proceso de vida cultural en un momento determinado de su desarrollo, mientras que éste sigue su curso en los mundos de vida cotidianos. La teoría de una cultura, por muy coherente que sea en sus análisis, siempre está atrasada en referencia con la vida cultural concreta de una comunidad. Dicho en otros términos: El continuo “condición humana – cultura” nunca está exactamente allí donde dice la teoría que está, ni nunca coincide con la interpretación que lo representa.

Pero, en segundo lugar, está también el hecho – para mí, personalmente, tan decisivo o más que el primero – que el diagnóstico del final de las “culturas tradicionales” toma como paradigma una teórica cultural que refleja casi exclusivamente el proceso de racionalización que se pone en marcha y se cumple en las sociedades centro-europeas; un proceso que cambia el rumbo de la vida cultural, es más, que la refunda sobre los pilares de valores nuevos tales como la industrialización del saber, la secularización o el progreso sin límites. Se trata, en resumen, del paradigma de la modernidad centro-europea y de la extrapolación de su teórica cultural. Aquí está ahora la medida para medir el desarrollo de otras culturas y otras sociedades.

Como decía, este aspecto es decisivo para el cuestionamiento de la validez del diagnóstico sobre el final de las “culturas tradicionales” porque es precisamente este intento de imponer el patrón moderno de cultura, lo que conduce a crear un espejo cultural en el que las culturas y sociedades que no adopten

dicho patrón de desarrollo y no evolucionen en el sentido de su dinámica de progreso lineal, se reflejarán como premodernas, subdesarrolladas o, justamente, como “culturas tradicionales”, ancladas en el pasado y, por tanto, incapaces de sobrevivir en el mundo global moderno.

Sin intención de negar las indudables transformaciones culturales y los cambios que se dan en las relaciones entre cultura y sociedad en el mundo contemporáneo, ni tampoco la transformación de las teorías de la cultura⁵, y sin negar incluso la emergencia de una cierta “cultura global”, transterritorial y transcultural, que son datos de realidad que hablan a favor del diagnóstico sobre el final de las “culturas tradicionales”, rechazo sin embargo este diagnóstico porque, en consecuencia de lo dicho hasta ahora, me parece que extralimita el alcance de una teoría cultural, sin atender suficientemente a los mundos concretos del continuo “condición humana – cultura” en los que, hoy como ayer, la memoria vital de muchas comunidades y pueblos sigue su curso en la confrontación ciertamente con los nuevos desafíos, pero sin preocuparse mucho por teorías que deciden si con modernos, postmodernos o premodernos.

Pero, bien, dejemos este debate en este punto.

Mi intención al comenzar esta conferencia aludiendo al diagnóstico sobre el final de las llamadas “culturas tradicionales” es simplemente la de esbozar los rasgos principales del marco de discusión en que quiero situar mis reflexiones de hoy. Es decir que tomaré esa afirmación de que la dinámica cultural de las sociedades del mundo actual ha superado el horizonte de las “culturas tradicionales” y, con ello, también las concepciones tradicionales que ven en las culturas universos de perfiles determinados, arraigados todavía en tradiciones propias, como trasfondo histórico y teórico para arriesgar, primero, una aproximación intercultural a

⁵ Cf. Andreas Reckwitz, *Transformation der Kulturtheorien*, Weilerswist 2000.

la experiencia originaria del continuo “condición humana – cultura”, e intentar luego sacar las consecuencias que de ahí se derivan para otra visión de las relaciones entre tradición y cultura, y que mostraría los límites del diagnóstico aquí cuestionado sobre la muerte de las “culturas tradicionales”.

Por razones obvias de tiempo y espacio esta aproximación se concentrará en la presentación de algunos rasgos fundamentales de la experiencia cultural en ese primer momento de arraigo vital, esperando que por esta vía apuntemos una perspectiva para la liberación de las culturas de los conceptos o las teorías que suelen mediatizar nuestro acceso a ellas.

En realidad la verdadera intención de mis consideraciones en esta conferencia es la de llamar la atención sobre esta necesidad de liberar las culturas de las teorías desde las que las comprendemos. Y es que, a mi juicio, éste es un paso fundamental para la práctica de la interculturalidad, ya que es bien posible que lo que muchas veces impide el diálogo y la convivencia no sean tanto las experiencias culturales originales en los diferentes mundos de la vida como más bien las teorías que se elaboran sobre las mismas. En este sentido la aproximación que propongo a continuación busca la posibilidad del intercambio y del recíproco enriquecimiento en el nivel originario de las experiencias culturales en los mundos de la vida, y no en el nivel de las teorías. Pues, además de lo dicho de que sean posiblemente las teorías las que más nos separan, está la preocupación por subrayar la idea de que no se trata de transformar las teorías de la cultura sino las culturas mismas.

Digamos de pasada, para concluir esta parte introductoria, que a lo mejor las teorías forman parte de aquellas cosas que crea el hombre después de que aprendió a contar, como dice Martín Fierro en este pasaje que me permito citar:

“Uno es el sol, uno el mundo,
sola y única la luna,
a,nsí, han de saber que Dios

no crió cantidad ninguna.
El ser de todos los seres
Sólo formó la unidad;
Lo demás lo ha criado el hombre
Después que aprendió a contar.”⁶

Elementos para una comprensión (fenomenológica) de la experienciacultural

En el continuo “condición humana – cultura” el primer rasgo o elemento fundamental que presenta, desde mi perspectiva, la experiencia cultural es la de su arraigo completo en el proyecto diario de “ganarse la vida”, de sostener la vida resolviendo los problemas que esta empresa implica y afrontando las “contrariedades” de la vida misma, que pueden ir desde el hambre o el desempleo hasta el luto por la pérdida de algún ser querido, pasando por un pleito con un vecino. Pero, justo en tanto que confrontación con la realidad en la que nos encontramos, la experiencia cultural no es nunca una experiencia de solitarios; no es la experiencia de un sujeto o una persona aislada que se siente ser centro de lo que acontece. Es más bien una experiencia que transmite de modo directo la co-presencia con la que estamos en nuestros mundos de vida. La experiencia cultural es experiencia de presencia en el mundo, pero en el modo de la co-presencia, esto es, en el modo del estar “entre” las cosas y las personas, en el intercambio intenso que significa la vida cotidiana y que testimonia el fondo *participativo* de la experiencia cultural originaria. En la experiencia cultural a este nivel encontramos, pues, que la condición cultural de la condición humana significa que ésta despierta a lo humano en el modo de, la presencia compartida. La

⁶ José Hernández, *Martín Fierro*, Buenos Aires 1984, p. 206

confrontación con la vida, con la realidad, es así testimonio de que estamos y somos en la cultura participando en ...⁷

El segundo elemento fundamental que quiero apuntar es que la co-presencia o participación que nos trasmite la experiencia cultural originaria, precisamente porque está inserta en la preocupación por y en la ocupación con la vida, es además indicadora de que para la condición humana su condición cultural implica compartir espacio y tiempo. Dicho con otras palabras: La experiencia cultural es experiencia situada en el espacio y en el tiempo y, como tal, es una experiencia en la que compartimos contextualidad e historicidad. La co-presencialidad que señalaba en el momento anterior se precisa así en este segundo elemento en el sentido de vecindad y contemporaneidad. En la experiencia de la actividad cultural enraizada en el mundo de la vida reconoce la condición humana, por tanto, que su condición cultural es manifestación de la vivencia de que ser humano es encontrarse siendo y estando en contextos y tiempos compartidos. A esta luz se ve, por lo demás, que el famoso axioma del “ser-en-el-mundo”, tan subrayado por los fenomenólogos como rasgo constitutivo de la condición humana⁸, es certero; pero insistiendo en que implica justamente esa consecuencia de la vecindad y de la contemporaneidad, ya que “ser-en-el-mundo”, en razón de la insuperable contingencia de la condición humana, quiere decir siempre estar en algún lugar y en algún tiempo determinados.

Este compartir contextualidad e historicidad en el sentido concreto de vecindad y de contemporaneidad en un mundo de la vida determinado es, por cierto, la condición que posibilita la gestación de tradiciones culturales en la actividad cultural originaria de los seres humanos. Pero esta cuestión de la tradición

⁷ Cf. Oswald Schwemmer, „Was ist Kultur?“, in: Wolfram Högbe (Hrsg.), Grenzen und Grenzüberschreitungen, XIX. Deutscher Philosophie Kongress, Berlin, Akademie Verlag, 2004, p. 549.

⁸ Recordemos sobre esto lo análisis de Heidegger, Sartre, Merlau-Ponty, etc.

pertenece, de hecho, al nivel reflexivo, y por eso la dejamos aquí apuntada sólo para volver sobre ella más adelante. Continuemos, pues, con el tercer elemento.

Que la experiencia cultural haga que la condición humana se encuentre en el mundo compartiendo un espacio y un tiempo y, con ello, también participando en procesos de convivencia, esto no excluye sin embargo que ella sea al mismo tiempo el lugar donde se hace sentir el peso de la lucha por la demarcación de esferas privadas y por la consiguiente apropiación de lo comúnmente compartido. Dejemos ahora abierta la cuestión de si el origen de esta lucha por lo mío y lo tuyo – que es anterior a la delimitación entre lo propio y ajeno en sentido intercultural – se explica mejor, por ejemplo, mediante la idea del pecado original de la teología cristiana, por la teoría marxista de la propiedad privada y de la lucha de clases o por la teoría de la escasez de Jean-Paul Sartre.⁹ Pues lo decisivo aquí es el hecho que evidencia que la experiencia cultural es una experiencia se afina en la materialidad de la vida y que se articula en una determinada socialidad.

No hay experiencia cultural sin condiciones materiales de vida ni tampoco sin relaciones sociales. Por esta razón la vida cultural está marcada desde sus primeras actividades por un proceso de diferenciación social que se refleja luego en diferencias culturales al interior de una cultura ya reconocida como tal. En la cultura llamada propia se participa según el lugar social que se tenga.

En relación con este aspecto está el cuarto elemento que me permito destacar en esta breve enumeración de algunos elementos fundamentales de la experiencia cultural. Me refiero a lo siguiente: En la socialidad que articula la experiencia cultural opera una tensión compleja que se hace manifiesta en conflictos de diversa índole, como son, por ejemplo, conflictos de propiedad, conflictos

⁹ Cf. Jean-Paul Sartre, *Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard, 1961.

de y por la autoridad, conflictos políticos o conflictos por la igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido la experiencia cultural concreta en los mundos de la vida es portadora también de una dialéctica de agresión y resistencia, de dominación y liberación, que ayuda a explicar la génesis de los mecanismos de diferenciación y de exclusión en un determinado universo cultural.

Y, por último, quisiera señalar todavía un quinto elemento. Es éste: La conflictividad señalada como componente esencial de la experiencia cultural debe ser considerada, por otra parte, como condición de la posibilidad de que la experiencia cultural represente también un proceso de participación abierto, cuyo desemboque final no es previsible con toda seguridad. La conflictividad es la cara de la inseguridad de la experiencia cultural en referencia a la dirección en que se inclinen sus contenidos o las posibilidades que abre. Pero, ya que en los conflictos se suele buscar decisiones de una u otra forma, la conflictividad es sobre todo aquella componente de la experiencia cultural que confronta a la condición humana con las posibles heridas y humillaciones que dejarán huella, cicatrices, en la memoria de sus mundos de vida. Pues, para citar de nuevo la sabiduría del Martín Fierro:

“Viene el hombre ciego al mundo,
Curtián, dolo la esperanza,
y a poco andar ya lo alcanzan
las desgracias a empujones.
¡la pucha, que trae liciones
el tiempo con sus mudanzas”.¹⁰

Me parece que una consideración de los elementos que he presentado brevemente puede constituir el núcleo de una aproximación fenomenológica concreta a la experiencia cultural que facilite la comprensión del hecho de que en el continuo “condición humana – cultura” hay vida cultural con anterioridad a cualquier teoría de la cultura e incluso con anterioridad a cualquier

¹⁰ José Hernández, *op.cit.*, p.28

cultura establecida y regida por un determinado orden simbólico o axiológico. Esta idea es a su vez básica para poder desarrollar una perspectiva crítica que haga posible no solamente comenzar con la “desculturización” de las teorías de las culturas sino también, y acaso ante todo, con la “desculturización” de la vida o actividad cultural de los seres humanos, en el sentido de liberarlas de los patrones interpretativos establecidos. Hay que devolver las culturas y las prácticas culturales de las personas y las comunidades a los mundos de la vida y a sus historias locales, que es donde late la diversidad y donde al mismo tiempo se proyecta la convivencia, porque son lugares en los que a las preguntas del otro no se responde con una teoría o interpretación sino contando una “historia”.

Para ilustrar esta perspectiva de trabajo que resumo con la fórmula de la “desculturización” de las culturas (y de sus respectivas teorías), se me permitirá volver a la cuestión de la tradición que apunte anteriormente. A mi juicio la cuestión de la tradición representa un punto verdaderamente fundamental en el nivel reflexivo de la vida cultural, al en general; y en este sentido ofrece una buena base para ejemplificar la perspectiva de trabajo que propongo. Éste será, por tanto, el tercer apartado de mis reflexiones en esta conferencia. Las consideraciones que presentaré en dicho apartado se entienden también como indicaciones de las consecuencias que se derivan de ellas para una argumentación contra la pretendida validez universal del diagnóstico sobre el final de las “culturas tradicionales”.

Tradiciones y culturas desde el punto de vista de la filosofía intercultural

Comienzo este tercer apartado con una observación previa. Como se sigue de lo expuesto en los dos apartados precedentes, en la aproximación que he intentado hacer a la experiencia cultural se pueden reconocer elementos característicos de la comprensión de la cultura en la filosofía intercultural. Y aunque es obvio que no es

ésta la ocasión para adentrarse en una exposición detenida de la comprensión de la cultura en la filosofía intercultural, para la precisión del trasfondo filosófico de las consideraciones que siguen, es sin embargo conveniente retener que los elementos característicos aludidos indican que la filosofía intercultural, al menos tal como yo la entiendo, trabaja con una comprensión contextual e histórica de las culturas, es decir, con una comprensión de los procesos culturales que rechaza todo intento de esencializar u ontologizar los contenidos y/o tradiciones de una cultura. Del mismo modo, y por la misma razón de comprender que las culturas no se pueden separar en su desarrollo de la materialidad dinámica de la vida, se opone la filosofía intercultural a todo intento de reduccionismo cognitivo y de esteticismo elitista de las culturas.¹¹

Pero paso ya a las consideraciones sobre la cuestión de la tradición o, más exactamente dicho – como indica el título de este apartado – sobre la cuestión de la relación entre tradición y cultura.

Así como, según dije, el reconocimiento de lo propio como tal y su deslindamiento frente a lo ajeno suponen un cierto distanciamiento reflexivo de la inmediatez de la experiencia cultural, así también el reconocimiento de una tradición como referencia identitaria en y para una cultura supone un proceso de apropiación que se cumple en términos de un movimiento dialéctico de discernimiento, selección y de exclusión. En este nivel de un horizonte de sentido reconocido más o menos reflexivamente como propio, no hay cultura, ciertamente, sin tradición. Pero las tradiciones culturales no caen del cielo sino que crecen con el desarrollo de la memoria de experiencias compartidas y con la transmisión de esa memoria. De suerte que las tradiciones, que en un momento determinado pueden configurar el perfil de una cultura, son el resultado de un proceso de gestación y de

¹¹ Cf. Hamid Reza Jousefi, Klaus Fischer y otros (eds.), *Wege zur Kultur*, Nordhausen, Bautz Verlag, 2008; y Raúl Fonet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clace intercultural*, Aachen, Mainz Verlag, 2004.

transmisión de memoria que es complejo y ambivalente porque en él se refleja la conflictividad social antes mencionada y que aquí concretamente se manifiesta como lucha por la interpretación y la documentación de lo que la “tradición” debe transmitir. (En adelante usaré el singular “tradición”, pero pensando siempre en la pluralidad).

Ello significa que la “tradición” transmitida y reconocida como tal en y para una cultura pudo haber silenciado o excluido otras posibilidades igualmente *memorables*. Detrás de toda “tradición” reconocida e instalada en una cultura hay, de hecho, un conflicto por la hegemonía de la interpretación y por el poder de la transmisión de sus contenidos. Sin olvidar, lógicamente, la lucha por la *representación* y la *protección* de la “tradición”. (De aquí que “tradición” signifique también la lucha por recuperar la *memorabilidad* perdida. Es lo memorable lo que nos hace memorables, y sólo siendo memorables podemos ser nombrables con los muchos nombres que todavía faltan en nuestros nombres propios ya establecidos como tales).

En este sentido debo precisar lo siguiente: No hay cultura sin “tradición” reconocida; pero la cultura no se agota en la “tradición” reconocida que le permite trazar sus contornos, porque en su fondo vital guarda experiencias reprimidas que pueden irrumpir en su historia y porque la socialidad en que se enmarca su práctica obliga a sus miembros a reajustar su memoria.

A mi modo de ver, pues, la relación entre “tradición” y cultura es una relación inestable porque la relación que se da entre ellas es inseparable de la contextualidad e historicidad que caracterizan la actividad cultural. Hasta aquí mi primer consideración sobre esta cuestión.

La segunda consideración continúa esta línea argumentativa haciendo observar que, aún en el caso hipotético o ideal de que una cultura se identifique plenamente con la “tradición” reconocida en ella como propia, la relación entre “tradición” y cultura no es una relación de simple repetición afirmativa ni tampoco una relación de

equilibrada correspondencia, ya que entre la “tradición” y la cultura está siempre el mundo de vida concreto de los miembros de una cultura, la socialidad de la vida cotidiana con sus exigencias específicas y las interferencias de las alteridades co-presentes en ella. Es verdad que los mundos de la vida son mundos que llevan el sello de la “tradición” que mayoritariamente los ha conturado en su estructura, pero es innegable que en ellos el curso real (social, político, económico, religioso, etc.) de la vida confronta a los miembros de una cultura con la experiencia de que “hay que inventar”, que hay que “ingeniárselas”, para salir adelante. Dicho de otro modo: La contextualidad y la historicidad que son propias de la vida cultural, confrontan en toda cultura a la “tradición” reconocida con una tensión de reubicación y de reajuste cuyo polo extremo es la innovación rebelde contra la “tradición”. Pero importante en este punto es notar que la relación entre “tradición” y cultura no solamente es inestable, como se observó antes, sino que es también una relación tensa, en el sentido de que es una relación configurada por la tensión de prácticas culturales que se mueven entre la fidelidad y la ruptura, al tener que decidir si y cómo hay que innovar o si y cómo se ha de conservar la herencia hasta entonces transmitida.

Por consiguiente, y con esto paso a la tercera consideración, la “tradición” no significa nunca el punto final de una cultura. La “tradición” es, indudablemente, orientación; pero no es ni la prescripción de un itinerario fijado de antemano ni una suerte de estación de avituallamiento en la que está guardado y disponible todo lo que se necesita para las prácticas culturales en un determinado mundo de la vida. Por eso si el olvido o la pérdida total de la “tradición” es un exceso que lleva al suicidio cultural, la tradicionalización de una cultura representa por su parte un exceso de signo contrario, con la no menos trágica consecuencia de la parálisis cultural. Falla, por tanto, una cultura o, más exactamente dicho, fallan los miembros de una cultura cuando, bajo la presión de la actualidad de la contextualidad e historicidad que comparten, se despiden sin más de la “tradición”. Pero igualmente falla a su

vez la “tradición” en su función de orientación, cuando se presenta o impone como una memoria colectiva que se apodera de la vida de la cultura y la convierte en un instrumento para su celebración sacralizante.

Mi cuarta consideración apunta al esclarecimiento del trasfondo de la observación anterior, indicando que la contextualidad y la historicidad que caracterizan a la actividad cultural, implican que la relación entre “tradición” y cultura se da y se despliega en un marco social y temporal que ni la una ni la otra determinan en su integridad. Precisamente en el contexto de nuestro llamado mundo global, con su incesante flujo de informaciones, pero sobre todo con sus estrategias de globalizar ciertas “necesidades” y hábitos de consumo así como de ocupación del tiempo de la humanidad, se ve claro que muchas tradiciones y culturas se viven hoy en un espacio y en un tiempo que en gran parte les son ajenos y que, en cuanto tal, ejercen una fuerte presión sobre ellas. Sobre el trasfondo de esta configuración del mundo y de la historia, cuyo dominio actual refleja el impacto planetario que ha tenido y tiene la modernidad capitalista, se comprende entonces que hoy en día la contextualidad y la historicidad de las culturas confronten a éstas en sus mismos mundos de la vida con el imperativo de la modernización y del desarrollo en su sentido occidental capitalista, y no con un llamado a la universalidad. De modo que la “fuerza de las cosas” o lo que Hegel llamó el “espíritu de la época” no parece dejar más que la alternativa del sometimiento, que es renuncia a tener mundo y tiempo propios, o del repliegue defensivo sobre la “tradición”, que hace esclavos del pasado.

En el contexto de este supuesto dilema la idea de que la “tradición” puede y debe cumplir una función de orientación en la cultura – y esta es mi quinta consideración – quiere decir que las culturas no deben buscar en sus tradiciones lo que éstas, por lo que decía antes en la primera consideración, no son, a saber, esencias que encierran todo lo que una cultura puede ser. Al contrario, las culturas deben relacionarse con su “tradición” como si ésta fuera un

punto de apoyo o, si se prefiere, una ventana para salir al mundo y a la historia. Que la función de la “tradición” es orientar, significa, por tanto, que la “tradición” no detiene sino que *encamina*, indicando una posición y una dirección. Y en este sentido es condición para la comunicación y el diálogo con los que nos encontramos por el camino.

Por último una sexta consideración para señalar que la otra cara de la idea de que la “tradición” cumple una función de orientación en la cultura, es que la puesta en camino de la cultura por la emergencia de la “tradición”, justo en tanto que ventana al mundo y a la historia, representa la posibilidad para que la cultura se convierta en el lugar en el que la “tradición” de origen puede ser *capacitada* con nuevas experiencias y/o redimensionada en sus perspectivas. La función de orientación es así también una función de comunicación.

Siguiendo el hilo conductor de la contextualidad y la historicidad de las culturas como nota característica de una comprensión intercultural de la vida cultural, he tratado de presentar en las consideraciones anteriores una visión de la “tradición” y de la relación entre “tradición” y cultura que muestra que no es correcto certificar la muerte de las llamadas “culturas tradicionales”, justo por suponer (erróneamente) que son culturas atadas a tradiciones inmóviles. Hemos visto que la “tradición” nace de procesos contextuales e históricos y que quedan expuestas a la interpretación y a nuevos desafíos en el curso abierto de la contextualidad y la historicidad de los mundos de la vida. Puede haber, por tanto, un trato libre entre “tradición” y cultura. Y debe reconocerse que sin él poco sentido tiene hablar de diálogo intercultural.

Debería, pues, quedar claro que el rechazo de la pretendida validez universal de la tesis sobre el final de las “culturas tradicionales” no se articula en razón de la defensa de un tradicionalismo ciego ante la historia ni de la afirmación provinciana de un particularismo insensible frente a lo que acontece en

sus confines (fronteras).¹² Es más bien el peligro cierto de la nivelación de la diversidad en una globalidad abstracta, desencarnada, o, dicho positivamente, la alternativa de una verdadera universalidad acogedora de todas las singularidades la que nos lleva a contradecir la tesis de la muerte de las “culturas tradicionales”.

Sin tradiciones no hay diversidad y sin diversidad no hay diálogo ni universalidad.¹³

Observación final

Desde la perspectiva de la filosofía intercultural que ha orientado las reflexiones presentadas, la universalidad no se conquista por asalto ni se establece por el decreto de una ley. La universalidad se busca, y se busca precisamente mediante la “tradicición”. Pero esta idea regulativa significa que las culturas deben mantener una relación libre y creadora con la “tradicición”, esforzándose por convertir los desafíos contextuales e históricos en ocasiones para la *capacitación* de la “tradicición”. De este modo se puede articular una relación dinámica entre “tradicición” y cultura en la que ambas, sin confundirse, encarnan un movimiento de *capacitación* mutua para la universalidad.

Y se sobreentiende que este movimiento, que se desarrolla al interior de cada cultura y en el que se siente el llamado a ir más allá del borde de las fronteras trazadas, tiene sentido si presuponemos que la universalidad no es ni un privilegio ni un oficio que se puede alcanzar únicamente en determinadas culturas sino una *vocación* que interpela la calidad de toda práctica cultural al confrontarla con la posibilidad de una mayor participación en el

¹² Las reflexiones en estos últimos puntos se inspiran en parte en el libro de Jorge Mañach *Teoría de la frontera*, San Juan de Puerto Rico, Editorial de la Universidad, 1961.

¹³ Cf. Aimé Césaire, *Lettre à Maurice Thorez*, Paris 1956.

proyecto de humanización del ser humano. De este presupuesto parte la filosofía intercultural y desde él trata de revolucionar o, mejor dicho, intenta constelar de nuevo el concepto de cultura y de “tradición”, buscando un cielo abierto con más estrellas de luz orientadora.

UN GESTO ÉTICO BÁSICO: DE LA ABSTRACCIÓN Y LA NEGACIÓN AL RECONOCIMIENTO

Dina V. Picotti C.¹

La convocatoria general de este XII Corredor de las Ideas del Cono Sur –“Nuestro rostro latinoamericano. Las ideas, las experiencias, las culturas” enmarca significativamente nuestro Encuentro, que desde su surgimiento pretendió ser justamente un Corredor de Ideas del Cono Sur, entendido en el contexto de ‘nuestra América’, así como el título de este panel “Éticas y culturas”. Es una invitación a considerar la ética en relación con las culturas, es decir, con las experiencias o formas de vida que ellas constituyen. Intentando responder a ello presentaré tres consideraciones: 1. qué entendemos por ética, 2. Su despliegue a través de las diferentes relaciones humanas. 3. El reto de nuestra experiencia histórico-cultural americana hacia dimensiones éticas más originarias y auténticas.

1. Se suele diferenciar la ética de la moral, a pesar de que ambas palabras, una de origen griego y otra de origen latino significan igualmente costumbres, forma de vida humana, en tanto la primera significa una dimensión más originaria, referida al bien y al mal y la segunda una dimensión derivada con respecto a la primera, que se remite a leyes, normas, imperativos.

La intención ética tiene que ver con el juego de la libertad, en el sentido más originario de ésta de poder ser. Me pareció siempre muy sugerente el planteo que Paul Ricoeur², practicando su

¹ UNGS-Argentina.

² J.P.Ricoeur, “El yo, el tú y la institución”, “Ética y política”, en *Educación y política*, Edit. Docencia, Buenos Aires, 1984.

‘hermenéutica de vía larga’, presentaba de la ética como una ‘odisea de la libertad’, es decir, el dificultoso camino de realización de un ‘yo puedo’, arrancándose al curso de las cosas y de la naturaleza, y atravesando todas las dimensiones de la vida. Partiendo del yo, se encuentra una libertad en primera persona que se pone a sí misma, pero dado que no se ve ni posee sino sólo se cree, requiere una serie de nociones intermediarias que le permitan reflexionarse y tomar posesión de sí; sólo puede atestigüarse mediante obras que la vuelvan objetiva y a través de todo el curso de la existencia, porque ninguna acción particular logra dar suficiente testimonio de sí, siempre habrá inadecuación entre el deseo de ser y toda efectuación y siempre se podrá pasar por negaciones de las propias posibilidades.

Éste es el mero punto de partida de la ética, por cuanto a la afirmación de la propia libertad se agrega la voluntad de que la libertad del tú y del él sea. Se trata de un acto de reciprocidad, el rostro del otro que me requiere como afirmaba E.Levinas³, o como observan los lingüistas, quien dice yo se sabe dirigido por otro en tanto que tú y él y recíprocamente, puesto que inexorablemente estamos y pertenecemos a una comunidad, según testimonian nuestras culturas, de fuerte sentido comunitario. Aunque ese querer que la libertad de los otros advenga de modo semejante a la propia a través de una acción responsable, está atravesada también por posibles negaciones que pasan por una historia específica de confrontaciones, desigualdades, marginaciones y hasta muerte. Es decir, la tarea de volverse libre está contrariada originalmente por el mal primordial de la amenaza a la libertad.

Esta relación intersubjetiva y comunitaria es siempre mediada por un lenguaje, nociones, valores, reglas, instituciones, dado que el proyecto de libertad que nos anima surge en medio de una situación ya éticamente marcada, porque ya han tenido lugar elecciones, preferencias y valorizaciones que se han sedimentado

³ E. Levinas, *Totalité et infini*, M.Nijhoff, La Haye, 1974.

en valores y en general un modo de vida que encontramos al despertar a la conciencia, con respecto a lo cual cada uno tiene la capacidad de asumirlo, interiorizarlo o rechazarlo. Los valores no son esencias eternas, sino como dice acertadamente el mismo Ricoeur, un instituyente-instituido gracias al cual varias libertades pueden coexistir; al factor subjetivo de preferencia, evaluación, se agrega el factor de reconocimiento del derecho de los otros, así como el factor neutro de la inscripción en una historia cultural de las costumbres que confiere una suerte de objetividad. La educación, la socialización, consisten en gran parte en inscribir el proyecto de libertad de cada uno en esta historia común de los valores, pero a su vez ésta tiene que poder inscribirse en el proyecto de libertad de cada persona; tal dialéctica hace del valor un mixto entre la capacidad de preferencia y de evaluación ligada al requerimiento de libertad, la capacidad de reconocimiento que lleva a decir que la voluntad de los otros vale tanto como la mía, y un orden social ya éticamente marcado.

Se pasa de la ética a la moral con las nociones de imperativo y ley. El rol de la interdicción las distingue de los valores y su función consiste en ponerlos al abrigo de la arbitrariedad de cada uno, dada nuestra escisión entre un preferible ya objetivado y un deseo encerrado egoísticamente, con respecto a lo cual la regla se presenta como norma que discierne lo normal de lo patológico. El hombre es, como expresaba Nietzsche⁴, un animal de promesa, adquiere la duración de una voluntad normada en el caos temporal de los deseos, a partir de su deseo arbitrario construye una voluntad sensata y razonable. La gramática del imperativo, o aún del mandamiento, destaca el carácter de escisión ligado a la idea misma de conciencia moral: una parte de mí manda a la otra, una voluntad sensata, normada manda a una voluntad arbitraria –la distinción kantiana⁵ entre Wille y Willkür, o el

⁴ F. Nietzsche, *Genealogía de la moral*, 1ª. parte.

⁵ I. Kant, *Crítica de la razón práctica*.

maestro interior del que habla San Agustín⁶-, la moral aparece entonces como un magisterio interiorizado y es importante restituir su relación con la intención ética primordial, porque si la interdicción fuera primera y el imperativo extraño no podríamos descifrar el camino de nuestra libertad y el del reconocimiento recíproco.

La ley constituye el momento terminal. Mientras el imperativo se dirige a uno mismo como un tú -no matarás-, habla como la voz de la conciencia, la ley agrega el factor absolutamente anónimo de una exigencia de universalización –conforme la expresión kantiana, querer que la máxima de mi acción sea una ley universal-, la razón se hace práctica. Pero no se trata de la primera gestión ética, no es fundamento sino criterio que pone a prueba el propio deseo en tanto pregunta si puede valer para todos, deja abierto el contenido, el campo de las acciones capaces de satisfacer este criterio.

2. El despliegue ético: La intención ética abarca todos los ámbitos de la vida humana, en tanto exigencia de vida buena. De este modo, si definimos lo político con Eric Weil⁷ y Hegel⁸ como la organización de la comunidad histórica a través de instituciones que genera el cuerpo comunitario como los órganos adecuados para viabilizar y satisfacer sus necesidades, lo ético se juega en la adecuación de las instituciones y ello es responsabilidad de gobernantes y ciudadanos. La función razonable del Estado consiste en conciliar la racionalidad tecno-económica y lo razonable acumulado por la historia de las costumbres, como síntesis de lo

⁶San Agustín, *Confesiones, Acerca del libre albedrío*.

⁷Eric Weil, *Philosophie politique*, proposición 31, p.131, citado por P. Ricoeur.

⁸G.W.F.Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, J.Hoffmeister, Meiner V., Hamburg. En la discusión moderna con respecto al origen de lo político, frente a la posición contractualista de Hobbes y Rousseau, Hegel sostiene como más originaria y posibilitadora de todo pacto la organización de la comunidad histórica a través de instituciones generadas por la misma.

racional y de lo histórico, de lo eficaz y de lo justo, su virtud será la prudencia, mantener reunidos el criterio del cálculo eficaz y el criterio de las tradiciones vivas que da a la comunidad el carácter de organismo particular, orientado hacia la independencia y la duración. Max Weber⁹, al referirse al Estado como poder, le otorgaba el privilegio de la violencia legítima, lo cual no significaba definirlo por la violencia sino por el poder, cualquiera fuera la filiación histórica de la violencia en el mismo, sea por el origen muy menudo violento de los estados como por la representación desigual de las fuerzas sociales. Tienen significación ética la prudencia de los gobernantes como el compromiso de los ciudadanos. Es democrático un Estado que no se propone eliminar los conflictos sino idear los procedimientos que les permitan manifestarse y seguir siendo negociables, el Estado de derecho es el de la libre discusión organizada. En relación con el poder es democrático el régimen en el cual se asegure la participación en la decisión a un número cada vez mayor de ciudadanos. Nuestra experiencia política en América Latina, de colonización y luego organizaciones nacionales a partir de modelos implantados, no surgidos de los propios cuerpos comunitarios, ha sido de inadecuación institucional, la marginación de gran parte de la población, a veces de las grandes mayorías, frente a lo cual, en las últimas décadas algunos países reaccionan orientándose hacia un modelo de estado plurinacional, intercultural y poscolonial¹⁰, y hacia una política regional que reúna fuerzas que puedan competir eficazmente en el ámbito internacional a través de proyectos y

⁹Max Weber, *Economía y sociedad (1921)*, FCE, México, 1964. *Escritos políticos*, México, Folios, 1982

¹⁰Tal como lo proclama la Asamblea Constituyente Boliviana. Un buen observador de la región, Boaventura de Souza Santos (entre otros escritos *Epistemología del Sur*, Clacso/Siglo XXI, México, 2009) apreciando los nuevos planteos políticos, económicos y en general pensantes que se van produciendo en nuestros países, frente a la lógica vigente en el actual orden global, a partir de sus propias exigencias y constitución histórico-cultural, considera que cabe “aprender del Sur”.

realizaciones comunes, tal como ya lo pensaban claramente los libertadores.

En el aspecto económico, que se intersecciona con el político pero se distingue de él, también se juega una ética. Hannah Arendt¹¹ caracterizaba muy adecuadamente lo económico como la satisfacción –y no acumulación- de las necesidades reales –no ficticias- de todos –no de algunos- a través del trabajo –no del juego financiero- concebido como autorrealización – no alienado. Desde nuestra experiencia, frente al sistema capitalista globalizado, se trata de apuntar a una economía social, pensada desde abajo, recogiendo las iniciativas, energías y propios recursos naturales y humanos, para beneficio de todos¹².

Cabe considerar también la relación del hombre con las cosas y la naturaleza y con el todo de la realidad. Frente a la actitud de conquista cognoscitiva y práctica de la racionalidad filosófico-científico-técnica, que tiende a objetivar y mercantilizar todo lo que es olvidando su propio ser y sentido, nuestras culturas han mantenido más la idea de habitación de un mundo en lugar de dominio, de convivencia con la naturaleza, de cuidado de la misma. Lo ético se juega aquí en la buena relación con todos los seres, como ley propia de la vida, que es intercomunicación de fuerzas. En ello se juega también la religación con el todo, propio del sentimiento religioso, en lo cual también hay una intención ética, en tanto buena relación, en el sentido de no crear fetiches, sino referirse a lo sagrado, el ámbito trascendente de ser, de un ser que se abriga en cada cosa sin nunca agotarse. Es el sentido que suele encontrarse en la gente, cuando no se deja alienar por las mercancías o el orden vigente, y más allá de las religiones oficiales. Por ej. en la propia estructura de las lenguas indígenas, polisintéticas y aglutinantes, en las que como decía un especialista

¹¹Hannah Arendt, *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993.

¹²Ver por ej, J.L. Coraggio compil., *La economía social desde la periferia-Contribuciones latinoamericanas*, UNGS/Altamira, Buenos Aires, 2007.

de náhuatl, se da un gesto artístico, de mera indicación de lo que es, porque lo que es siempre sobrepasa, o en el ritmo musical afro, que en su polimetría y poliritmia danza el ritmo de la vida, entrecruzando fuerzas, improvisando creadoramente, o en las culturas populares, que en medio de un gran deterioro, sin embargo reaccionan recurriendo a las reservas humanas de amistad, pertenencia comunitaria y cultural, legitimación de símbolos sagrados que dan sentido a la vida, para enfrentar ‘desde abajo’ necesidades básicas y reclamar al Estado la respuesta adecuada, a través de movimientos y acciones que exceden el manejo clientelar y exigen el replanteo y buen funcionamiento institucional, antigua tarea política para nuestros países.

3. Un gesto ético básico: el recorrido ético que intentamos presentar brevemente, a través de las diversas dimensiones humanas y de su historia, se ha revelado una odisea de la libertad, en el sentido de tratarse de un dificultoso camino, amenazado por negaciones de todo tipo, pero también se evidencia como la construcción de lo humano mismo a través de todas sus realizaciones, cuyo ‘reconocimiento’ se impone como gesto ético básico conforme a lo que entendemos por ética, es decir, ‘la buena relación del hombre consigo mismo, con los demás hombres y con todo lo que es’. El reconocimiento, en lugar de la abstracción de dimensiones y cursos concretos que suele darse en la lógica vigente, se traduce en reunión del despliegue, que discierne y valora lo dado y se lo apropia, como corresponde a un diálogo histórico, haciéndole justicia, a la vez que en ello se proyecta la tarea aún por cumplir. Se trata de un proceso interlógico, en tanto se instruye y conforma atravesando los diversos logos -paradigmas, estilos, planteos, formas de vida, acciones- configurándose en dicha travesía la inteligibilidad o modo de comprensión y la racionalidad o modo de articulación, es decir, lo humano mismo como habitación de un mundo.

FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN Y DERECHOS HUMANOS EN EL PENSAMIENTO DE IGNACIO ELLACURÍA

José Mora Galiana¹

A modo de Introducción

La relación entre el pensamiento filosófico liberador de Ignacio Ellacuría y su sentido de historicidad, verificación y replanteamiento de los Derechos Humanos, debe interpretarse teniendo en cuenta el contexto sociopolítico, económico y cultural que va de 1968 (en los encuentros de Medellín) a 1989 (año de la caída del Muro de Berlín), con los antecedentes de la Revolución Cubana de 1959 y las reformas e intento de apertura y diálogo de la Iglesia Católica, con motivo del Concilio Vaticano II de 1962.

Entiendo, desde 1987, cuando conocí personalmente a Ignacio Ellacuría, que el punto de partida común de su aporte liberador a las religiones abrahámicas, y sobre la reformulación de los Derechos Humanos, es la constatación de la realidad del “Mal Común” (por necesidades básicas no cubiertas respecto de la vida y la justicia, la libertad y la igualdad, la salud y la educación) en la mayor parte de la Humanidad. Pues no siempre, ni necesariamente, un Estado de Derecho es un Estado de Justicia. Ni un sistema religioso, fundado en la creencia en Dios, nos hace iguales en derechos y deberes. Tal percepción me resultó evidente a partir de un encuentro de religiones abrahámicas - promovido por Roger Garaudy en Córdoba (España), en el que también participó Helder Cámara y otros partidarios del Diálogo de Civilizaciones como el teólogo alemán Hans Küng -, y de unas sesiones de trabajo en la

¹ Profesor de Filosofía del Derecho y Filosofía Política, de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

entonces Universidad Hispanoamericana de La Rábida - sobre el pensamiento de la Liberación en Latino América -. La constatación del Mal Común se contrapone al supuesto “Bien Común” que se dice defender en una quinta parte de dicha Humanidad - siguiendo la tradición *iusnaturalista* racional o la *contractual* ilustrada y liberal, que trata de materializar el “Interés General” por medio de acuerdos-, sin abarcar toda la realidad.

De hecho, en el análisis de los factores endógenos del conflicto centroamericano, de 1986, Ignacio Ellacuría establecía como primera hipótesis que toda la región centroamericana, aunque en distinto grado, había vivido ancestralmente y seguía viviendo una situación económica que no le permitía a la mayor parte de la población satisfacer sus necesidades básicas, y que ahí radica el principio básico de todos los problemas sin cuya solución los conflictos rebrotarán incesantemente.

Su última hipótesis, la novena, rechazaba soluciones impuestas y decía que no puede darse por asentado que la solución capitalista o la solución socialista sea la mejor en su aplicación a la particularidad de la zona; ni puede darse por asentado cuáles son las características esenciales de un proceso democrático para los países centroamericanos, cuyo fuerte pluralismo no obsta para que se den entre ellos las mejores relaciones de colaboración.

Con el tiempo, he comprendido que el pensamiento de Ignacio Ellacuría es más radicalmente filosófico que teológico y que, por ir a la raíz y en busca del sentido último de la realidad histórica, tiene una función pedagógica, liberadora, “intramundana” y abierta, de “deconstrucción” ideológica (o “desideologización”) y de praxis histórica que implica un desarrollo político y jurídico (en defensa de los derechos humanos, contra todo tipo de violación de los mismos), con el fin de garantizar el bienestar de las mayorías populares y de los pueblos de la Humanidad frente a la pretensión

de justificar el dominio de las minorías y la fuerza e imposiciones del capital sobre el trabajo².

Cronológicamente, desde los primeros escritos y cursos filosóficos sobre Ortega y Gasset o sobre los Presocráticos, se constata un diálogo existencial de su legado escolástico, filosófico y teológico, pero humanista, con el racio-vitalismo de Ortega, el fluir dinámico de la vida, y el existencialismo, a partir de la realidad hecha metáfora del “ángel en el país del águila”³. Entonces, en 1958, escribió sobre “Los valores y el derecho”. Más tarde optó por aplazar su Tesis Doctoral en Teología, sobre la historicidad del concepto de Dios, entrando de lleno en la Tesis Doctoral sobre la “principalidad” de la esencia (de 1965) y de la realidad en cuanto tal, etapa zubiriana que vertebraría, junto con la realidad y los golpes de la vida, su madurez filosófica.

El sentido de la historicidad de la vida humana se fue afianzando en Ignacio Ellacuría por propia experiencia, por influjo de los teólogos conciliares, especialmente Karl Rhaner en Innsbruck –durante sus estudios de Teología (de 1958 a 1962)-, y por la lectura de *Naturaleza, Historia, Dios* y el estudio de la historicidad, de la triple dimensión humana y de la esencia de la realidad, estructuralmente dinámica y compleja, en Xavier Zubiri⁴.

² En este sentido han avanzado los trabajos de Antonio Salamanca sobre *Filosofía de la Revolución*, a partir, tal vez, de la Tesis Doctoral de Hector Samour: *Voluntad de liberación. El pensamiento filosófico de Ignacio Ellacuría*. Pues la verdad es verdad histórica, se verifica y se hace en la historia. Lo cual implica una revolución en la intelección de la realidad (Ver “Contenido de la Filosofía de la Revolución”, en Salamanca, Antonio: *Filosofía de la Revolución*, UASLP, México, 2008, páginas 93-151).

³ Ver “Ángel Martínez, poeta esencial”, en *Revista Cultura*, número 14, San Salvador, 1958, páginas 123-164.

⁴ Sobre las motivaciones íntimas que orientaron la opción personal de Ignacio Ellacuría, me parece que su hermano José ha llegado a calar muy hondo en su interior. En el Congreso Internacional *Ignacio Ellacuría 20 años después*, celebrado en la Facultad de Derecho en Sevilla (España), en la inauguración del

En los años de 1960 a 1970, la República Centroamericana de El Salvador vivía una situación estructuralmente injusta: 14 familias acaparaban la mayor parte de la tierra. Los cultivos más importantes (el café y el algodón) se orientaban al comercio exterior. Frente a la pobreza creciente y a los asesinatos de gente indefensa por parte de grupos paramilitares, los sindicatos pidieron una reforma agraria que no se plantearía formalmente hasta 1976. En su Tesis Doctoral, *La teología histórica de Ignacio Ellacuría*, José Sols Lucia afirma que la Universidad Centro Americana (UCA) apoyó abiertamente la reforma, pero que el Presidente Molina se echó atrás y la abandonó ante la presión de las familias más ricas del país, propietarias de las tierras. Ellacuría, que ya en 1973 había escrito y difundido su *Teología Política*, escribió un editorial en la revista *ECA* de la Universidad que tituló irónicamente: “A sus órdenes, mi capital”. El editorial le costó a la UCA la retirada del subsidio económico del Gobierno y cinco bombas, puestas por la llamada Unión Guerrera Blanca.

En 1977, los paramilitares asesinaron al jesuita Rutilio Grande, junto con un anciano y un niño que iban en su coche en dirección hacia uno de los barrios donde celebrar la misa con las comunidades de base. En 1979, Ellacuría fue nombrado Rector. El año 1980 fue de matanzas, con un total de más de 75.000 muertos. Fue el año en que, el 24 de marzo, mataron también a Monseñor Romero, un día después de su llamamiento especial a los hombres del Ejército para que no mataran a sus hermanos campesinos y cesara la represión. En los inicios del año ochenta cobró fuerza el movimiento guerrillero salvadoreño, constituido por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) y el Frente

26 de octubre de 2009, dijo, entre otras cosas, que la percepción de la iniquidad reinante se infiltró en la profundidad de su ser y que a Ignacio y a sus otros cinco compañeros les destrozaron el cráneo y sus cerebros quedaron esparcidos porque se trataba de unos cerebros que eran vehículo de una conciencia, que veían la realidad intelectualmente, cargaban con ella (moralmente) y se hacían cargo de ella (por medio de la praxis). Ahí radica el peligro para ellos y para nosotros.

Democrático Revolucionario (FDR). La guerra civil, iniciada en 1981, se prolongaría hasta 1992.

El año de 1989, el 6 de noviembre, Ellacuría pronunció su última conferencia en el Ayuntamiento de Barcelona, al recibir el premio internacional Alfonso Comín. En su compromiso con la Justicia a favor de los oprimidos explicó la necesidad de revertir la historia, por contraposición a la civilización del capital, y lanzarla en otra dirección, como civilización del trabajo, en pro de la inmensa mayor parte de la Humanidad en situación de pobreza. Desde Barcelona fue a Salamanca, a la reunión de los Rectores de las Universidades Católicas de habla hispana. Se eligió a la UCA de San Salvador para la reunión siguiente. Les recibiré, dijo, con lo que somos y tenemos si es que estoy vivo. Pero allí le esperaba la muerte en un asesinato atroz cometido por soldados del batallón Atlacatl la noche del miércoles al jueves, el 16 de noviembre de 1989. Perforaron sus cráneos. El de Ignacio, y el de otros cinco jesuitas. Mataron también a las colaboradoras de la Residencia Elba y su hija Celina. Pero no quemaron sus papeles ni sus libros, y su vida intelectual la hemos podido conservar como un legado precioso, de valor incalculable. Además, se salvaron de aquella matanza, por no estar en la Residencia, dos personas importantes en la transmisión del legado de Ignacio: Rodolfo Cardenal y Jon Sobrino

De hecho, en el 2002, gracias a la colaboración del entonces Rector de la Universidad Internacional de Andalucía, José María Martín Delgado, se pudo becar desde la Junta de Andalucía a la archivera profesional Rocío de los Reyes Ramírez, y publicar la guía del *Archivo de Ignacio Ellacuría, s.j.*, instrumento ineludible de investigación. Un año antes, Carlos Molina, había incorporado en el tomo III de los *Escritos Filosóficos (EF)*, además del trabajo sobre la historización del Bien Común y de los Derechos Humanos (de febrero de 1978), los tres trabajos de Ignacio Ellacuría, de 1989, para un curso sobre los Derechos Humanos: “Hacia una conceptualización de los Derechos Humanos”, “Historización de los Derechos Humanos –desde los pueblos oprimidos y las

mayorías populares-“, y “El mal común y los derechos humanos”. Trataré, pues de actualizar su pensamiento liberador (el por qué y el para qué) y mostrar, desde la escucha del desafío de las mayorías pobres y desposeídas, justo el curso 1988/1989, sus propuestas para el replanteamiento de los Derechos Humanos. La presente exposición va a constar de las siguientes partes:

- I.- La Filosofía de la Liberación
 - I.1. Pasos Previos
 - I.2. El sentido liberador de la Filosofía
- II.- Replanteamiento de los Derechos Humanos
 - II.1. Los textos de 1988/89, desde las mayorías populares
 - II.2. Sentido de historicidad y necesaria reformulación de los DH
- III.- Interrogantes abiertos y conclusiones

I. La Filosofía de la Liberación

La Filosofía de la Liberación (FL) me atrevería a describirla como un modo de saber acerca de la realidad de la vida y de la historia que, desde una perspectiva latinoamericana o periférica y desde una opción ética, personal y comunitaria, orienta la praxis histórica, es decir, el sentir, la consciencia y el pensamiento en el compromiso y la acción transformadora de la sociedad, desde situaciones de dependencia, con el fin de revertir la historia de dominación y desigualdad estructuralmente injustas en otra dirección humanizadora contraria a todo tipo de dominación.

I.1. Pasos previos

La vida y el sentido de la historicidad, situaron a Ignacio Ellacuría, prácticamente desde mediados del siglo XX, en una perspectiva Centroamericana abierta, desde el análisis de la realidad, hacia un nuevo horizonte filosófico de la naturaleza, la persona y la comunidad humana, que es la praxis histórica. Sus cursos sobre el despertar de la filosofía griega y su comprensión de Ortega y Gasset, “desde dentro”, en su binomio vida-cultura, le irían aproximando hacia una visión física (metafísica) de la realidad (la naturaleza y el ser en la historia de la filosofía) y hacia

una visión biológica o consideración filosófica de la vida y de la persona, en el devenir de la historia, que se transforma mediante la actividad humana.

El giro antropológico, y la función pedagógica de la Filosofía, se remontan con claridad a 1968, en Medellín, donde Ignacio expuso, los meses de julio y agosto, la antropología filosófica de Zubiri o la metafísica de la realidad humana⁵.

El problema del ser humano se aborda, filosóficamente, en cuanto que “animal de realidades” e “inteligencia sentiente”. En consecuencia, el punto de partida es la animalidad humana en la cadena evolutiva de los seres vivos y la inteligencia capaz de apertura y sentido de respectividad. Se analiza la realidad personal y la estructura de la vida humana, el hombre como ser social, el hombre como realidad histórica, y sus dimensiones de moralidad y de “religación”. El “de suyo”, su esencia, y su finalidad, se plantean desde la propia realidad abierta, pero no desde fuera de la realidad, sino desde la principalidad de la realidad concreta, estructuralmente dinámica y compleja.

Hay en este planteamiento una evolución “natural”, al partir de la realidad y no a partir de la idea ni del ser, ni de lo trascendental; pero hay también, implícitamente, una revolución pedagógica y cultural que buscará los modos de la capacitación de la persona y de la comunidad para alcanzar su propia liberación, es decir, la defensa de su dignidad y su propia realización humana, personal y social, comunitaria e histórica.

⁵ En un escrito de 1986, titulado “Factores endógenos del conflicto centroamericano: crisis económica y desequilibrios sociales” (*Escritos Políticos*, I, página 167), Ignacio Ellacuría, establece en el análisis de los factores ideológicos, que la Teología de la Liberación se hizo muy presente en El Salvador, a partir de 1968, tras las formulaciones de Medellín, sobre todo en las bases y comunidades populares y como denuncia contra las formas habituales de opresión y represión.

De hecho, en 1969, Ellacuría escribe sobre “los derechos fundamentales y su limitación legal y política”⁶. Hace valer la universalidad de los derechos fundamentales más allá del derecho positivo establecido en un determinado momento o circunstancia. Y, además, frente a todo tipo de conflicto, de poder o de dogmatismo, su consideración filosófica de la vida es evolutiva e histórica. Pues la persona y la comunidad humana, tienen capacidad transformadora en el devenir de la historia.

En 1972 se publicó en la Revista *ECA* una conferencia de Ignacio sobre “Filosofía y Política”, cuyo tema responde a una preocupación que no nace de la filosofía misma como quehacer teórico, sino como una respuesta ética del filósofo –invocando la figura de Sócrates - y que muestra el sentido preciso en el que la filosofía debe ser política⁷.

Decía entonces Ignacio que el filósofo –si realmente lo es- filosofa desde su situación, y que esta situación es hoy más que nunca una situación pública y política que condiciona el pensamiento, pues el tiempo en el que vive el filósofo encarnado vitalmente, y su propia filosofía, tienen una dimensión política. Lo cual no quiere decir que el filósofo se vaya a subordinar a una instancia extraña a ella misma, como pueda ser incluso la fe cristiana o la fe marxista. No. La filosofía sometida deja de ser filosofía. No es esa la politización debida de la Filosofía. La Filosofía no puede dejar de ser autónoma y crítica, pues la búsqueda de la verdad implica inmersión en la realidad y distanciamiento para volver de nuevo a la realidad. La Filosofía no puede encerrarse ni en torres de marfil, de tipo dogmático o fanático, ni tampoco en la lógica lucrativa mercantil-capitalista, que prima el interés sobre el valor humano. Ahora bien, en sentido positivo, 1) el pensar filosófico debe ser efectivo; 2) el pensar no

⁶ Ver *ECA*, números 254-255, San Salvador, 1969, páginas 435-449

⁷ Ver *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*. *Escritos Políticos*, t.I, páginas 47-61

puede ser efectivo si no surge desde una concreta situación real; y 3) el aporte filosófico y efectivo tiene que estar enraizado, en la realidad en cuanto tal, en la verdad de lo real, en la realidad concreta y en lo que esa realidad puede llegar a ser verdadera y realmente. A los tres conceptos zubirianos de filosofía que se pueden releer en el libro *Naturaleza, Historia, Dios*, le corresponden tres dimensiones humanas o tres formas distintas de intelectualidad, teórica, práctica e histórica⁸:

En el saber acerca de las cosas, predomina el sentido contemplativo de la inteligencia. Late la idea de que la suprema forma de praxis es la teoría. A la filosofía como dirección del mundo y de la vida, le corresponde un sentido predominantemente activo y rector de la inteligencia. La inteligencia sería ante todo actividad transformadora de la propia vida, de la vida ciudadana, e incluso del mundo material por medio de la *techne* pero con el debido saber y sentido. Finalmente, a la filosofía como forma de vida responde una interpretación de la inteligencia en cuanto que histórica. Inteligencia situada en la realidad, lo que implica que la realidad es histórica y que, por tanto, sólo un *logos* histórico, un *logos* dinámico puede dar razón de la realidad. Pues la realidad es más que naturaleza, tanto en sí como en su auto-comprensión.

En definitiva, la historicidad se constata como dimensión de este ente real que llamamos hombre y, por ello, lo que se constituye en vida humana es algo esencialmente histórico. Por lo que la entrada de la inteligencia en sí misma, dentro de su concreta situación, si es radical, pone en marcha, necesariamente, el quehacer filosófico de la persona humana.

El filosofar acontece en la historia, acontece en la dimensión temporal. Y, cada vez más, ese acontecer, ese *faciendum*, es un acontecer público. Hoy, diría Ignacio Ellacuría,

⁸ Casi con toda certeza, Ignacio Ellacuría manejó en esta ocasión el libro de Xavier Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, en su 5ª edición, Madrid, 1963. La primera edición, en Editora Nacional, era de los 40.

“vemos con especial urgencia la necesidad de las tres dimensiones de la inteligencia y la necesidad de que la filosofía lleve en sí esa triple dimensión”⁹.

La filosofía, quiérase o no, está politizada como las demás actividades humanas. Para cumplir consigo misma, la inteligencia tiene que separarse críticamente, pero obligándose a ser histórica y política. Pues la historia, como condición de lo político, implica en definitiva un crecimiento de la libertad como liberación paulatina de la naturaleza y como “posibilitación” mayor de una vida personal plenaria.

1.2. El sentido liberador de la Filosofía

Podría decirse que, Ignacio Ellacuría, ante la realidad histórica de su momento, y a partir de su inteligencia sentiente y de su sentir intelectual, ante esa realidad dinámica y compleja, que es el *primum cognitum*, encuentra en la filosofía de Zubiri el modo de fundamentar el objeto de su quehacer filosófico: la realidad histórica en cuanto tal, que es a la vez naturaleza e historia, determinada en última instancia y de raíz por su apertura, dinamicidad e historicidad y por la praxis política.

Dice Hector Samour que, en la evolución del pensamiento filosófico de Ignacio Ellacuría hay como tres círculos concéntricos: “El primer círculo, por decirlo así, lo constituye el realismo materialista abierto; el segundo, la filosofía de la realidad histórica; y el tercero, la formulación del proyecto de una filosofía de la liberación histórica. En cada etapa se da efectivamente un avance, que se expresa en una estructuración nueva del pensamiento filosófico de Ellacuría, pero en la que están presentes, como

⁹ Ver *Escritos Políticos*,. I, página 60

momentos estructurales, los planteamientos filosóficos de las etapas anteriores”¹⁰.

De la Tesis Doctoral de Héctor Samour, me parecen centrales los capítulos III, IV y V, sobre la “Filosofía de la realidad histórica”, sobre “La Filosofía política como filosofía histórica”, y sobre “La Filosofía histórica como filosofía de la liberación “, respectivamente.

En realidad, Ellacuría estaba interesado en abrir un nuevo horizonte filosófico, desde un interrogante muy simple: filosofar ¿para qué? Para el mundo griego, siendo como somos una pequeña parte de la Naturaleza, el horizonte lo abría la razón observando la movilidad y el cambio. El saber se inicia preguntándose sobre el por qué de las cosas. Para la filosofía posthelénica cristiana el horizonte abierto por la fe en la creación, se vuelve onto-teológico (*fides quaerens intellectum*) y se subjetiviza en la idea cartesiana de la conciencia como continente del mundo entero –mundo creado por Dios “ex nihilo” para el creyente de tradición judeocristiana e islámica-. De ahí el esfuerzo de secularización trascendental, pero filosófica, de Hegel, y, además, la necesaria “vuelta a las cosas” de Husserl, en la conjunción del sujeto-objeto. Pero, para Ignacio Ellacuría, siguiendo a Zubiri, el punto de partida, el *primum cognitum*, era la realidad, la impresión de la realidad cargada de potencialidades pero también de negatividad (como había puesto de manifiesto el análisis marxista de la realidad social y económica). Por ello, inmersos como estamos en un proceso histórico, por nuestro propio poder racional, por la respuesta ética ante la realidad y por una conciencia colectiva que se va forjando, nos sentimos intelectualmente orientados a una praxis de transformación liberadora con el fin de alcanzar un mayor grado de humanización. En consecuencia, el nuevo horizonte es un horizonte

¹⁰ Ver *Voluntad de liberación. El pensamiento filosófico de Ignacio Ellacuría*, UCA, San Salvador, 2002, página 30 (publicado también por la Editorial Comares, Granada, 2003)

histórico de liberación integral. Pues la Filosofía es la búsqueda de la verdad y su anuncio frente a todo lo que la oscurece o la impide, ya que sólo la verdad operativa y efectiva nos hace libres. Hay, en este punto una clara pasión por la libertad, puesta de manifiesto en la obra coordinada por José Antonio Gimbernat y Carlos Gómez: *La pasión por la libertad: homenaje a Ignacio Ellacuría*, de 1994 (publicada por la editorial Verbo Divino).

En el capítulo III del libro de Juan Antonio Senent: *Ellacuría y los Derechos Humanos*, de 1998, en el que se da a conocer su Tesis Doctoral, se plantea también el “Sentido y Horizonte de la Filosofía de Ellacuría” –sentido de libertad y de liberación- para poder ubicar adecuadamente su pensamiento sobre los Derechos Humanos en un nuevo horizonte entendido y formulado desde la idea de “praxis histórica”¹¹.

Precisamente desde el horizonte de la praxis histórica, es decir, desde el lugar que da verdad y que hace posible la verdad en la constatación de lo negativo, de la no vida, de la no justicia, de la no libertad..., dice Ignacio Ellacuría: “Es cierto que nuestros pueblos necesitan de transformación, pero de una transformación llena de verdad; de lo contrario no vamos a la liberación del hombre sino a su alienación. La filosofía como búsqueda de la plenitud de la verdad, esto es, no a la manera de ausencia de error, sino de presencia plena de la realidad, es así un elemento indispensable de la liberación integral de nuestros pueblos. Cuando estos pueblos cuenten con la posibilidad real de pensar por sí mismos en todos los órdenes del pensamiento, es que ya van camino de la libertad y de la posesión plena de sí mismos. He ahí el para qué de la Filosofía”¹².

¹¹ SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio: *Ellacuría y los Derechos Humanos*, Desclée, Bilbao, 1998, páginas 101-144

¹² Ver “Filosofía, ¿para qué?”, publicado originalmente en la revista *Abra* nº 11 (1976), y reeditado en *Escritos Filosóficos*, III, página 131

El sentido liberador de la Filosofía no es únicamente individual sino comunitario, pues el saber filosófico es un ingente esfuerzo de la humanidad por aclararse a sí misma qué es saber, qué es realidad y cuál es el sentido de la vida humana. La sociedad necesita de la filosofía. Nuestra sociedad la necesita –repetía insistentemente Ignacio Ellacuría -.

En la estructura dinámica de la realidad, el mal no es contemplado como una propiedad de la realidad sino como una condición o condicionante respecto de la realidad humana. Sólo respecto de la condición humana hay bien y mal, dice Héctor Samour en sus conclusiones. “La nuda realidad no es ni buena ni mala. De ahí que la superación del mal no vendrá de manera automática, sino únicamente mediante el cambio de sistema de posibilidades en tanto que sistema o, por lo menos, mediante el cambio de figura ante el sistema de posibilidades de que dispone la humanidad en un momento dado. Pero esto solo puede realizarse por medio de la puesta en marcha de la *praxis* histórica de liberación”¹³.

De ahí también la función liberadora de la Filosofía, especialmente en el fomento y provocación de una conciencia colectiva transformadora y en la creación de nuevos modelos económicos, políticos y culturales. Pues, la Filosofía, como todo auténtico saber, aunque por su carácter teórico y por su relativa autonomía, tiene unas posibilidades y unas exigencias que son independientes de cualquier *praxis* social, de hecho no puede realizarse en plenitud si no se entiende como un momento de una *praxis histórica global*, que le condiciona y le da sentido. Pues, en un contexto histórico de opresión y deshumanización, la función liberadora de la filosofía solo se realizará integral y adecuadamente si opta a favor de una *praxis* liberadora”¹⁴.

¹³ SAMOUR, Hector: *Voluntad de liberación*, op cit., página 411

¹⁴ Idem, op. cit., página 415

Desde la realidad negativa de deshumanización actual de poder y dominio de las minorías económicas, la FL, en cuanto que pensamiento crítico, nos muestra el reverso de la historia y nos indica que la violación de los derechos humanos es como el lugar para hacer la verdad y construir una nueva realidad histórica; es el lugar desde donde verificar, replantear y garantizar los DH; es, en definitiva, el motor y el impulso vital de la transformación humana que ansía la felicidad y la plenitud para toda persona, con independencia de su sexo, creencia o condición. Ello implica liberación de la Filosofía y FL. Pues la FL se caracteriza por: 1) su función crítica frente a la apariencia de realidad o de verdad ideologizada o impuesta; 2) por su función creadora que, en vez de encubrir, descubre tanto lo que de negativo como de positivo tienen la realidad histórica, el hombre y la sociedad; 3) por su praxis liberadora como horizonte de un momento y proceso social e histórico determinados, en busca de nuevas estructuras de realización personal y comunitaria; 4) por su distancia crítica de la praxis dominante, aunque ésta sea correcta en lo fundamental; 5) por situarse en el lugar-que-da verdad y que-hace- verdad, frente a la no-justicia y frente a la no-libertad; y 6) por optar ética y políticamente, desde los pobres y oprimidos, a favor de su liberación integral.

II. Replanteamiento de los Derechos Humanos

Para que la Filosofía, como momento teórico de un proceso histórico de transformación, pueda desempeñar toda su capacidad liberadora y para que ella misma se potencie como filosofía, debe recuperar consciente y reflejamente su papel como el momento teórico adecuado de la *praxis* histórica adecuada. En consecuencia, no puede dejar de hablar de la violación de los derechos humanos, puesto que tal silencio u ocultación la degradaría en su propia tarea y, además, contribuiría a su más fácil violación, con lo que la mayor parte de la Humanidad seguiría siendo sujeto pasivo, cuando no víctima, en vez de sujeto activo y operante de la historia.

En la actualidad, aún partiendo de la situación de Centroamérica, o partiendo de otras realidades de mayores carencias, como puede ser la realidad de la población negroafricana occidental, también vinculada a América, analizar la situación desde la perspectiva de los DH, desde la no-justicia, desde la no-libertad ¿puede propiciar un horizonte liberador?

En un contexto de violación sistemática y violencia sistemática, el criterio de la defensa de los DH es más básico que el de democracia. Pues la perspectiva de la defensa de los DH en un horizonte de praxis histórica mira a la dignidad de la persona y de la Comunidad Humana por encima de las restricciones del marco constitucional del Estado de Derecho, que selecciona derechos fundamentales –sobre el conjunto de los derechos humanos- y además separa drásticamente entre nacionales y extranjeros. El problema, no obstante, en sí mismo, viene de la tradición neoliberal y el contexto en el que se formularon. De ahí la importancia de aplicar el método de historización o verificación de conceptos y valores como vida, propiedad, libertad, justicia, igualdad, democracia o progreso. De ahí también la necesaria jerarquización de dichos derechos humanos, ya que, en circunstancias de negatividad absoluta lo primero es la satisfacción mínima de las necesidades básicas de la mayor parte de la población (es decir, la negación de la negación) y, en consecuencia, la defensa de la vida frente a todo tipo de exclusión, represión, dominio y muerte. Pues, la voluntad de poder y de crecimiento al estilo occidental, al igual que todo absolutismo oriental, primitivo o eclesiástico, y las ansias de dominio e imperio, conducen a cercenar el sentido de ciudadanía de la *Res Publica* (de no dominación), provocando miedo, terror, terrorismo, guerras y muertes.

Esto es lo que ocurrió y sigue ocurriendo en realidades históricas represivas, que podrían ubicarse en distintos puntos de los distintos continentes del Mundo, y que no se pueden ni se deben silenciar desde la FL Latinoamericana.

En efecto, en el *Informe anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos a la Asamblea General (1980-1981)* se decía, entre otras cosas, que “durante el período al que se contrae este informe, las violaciones más graves de derechos humanos se manifestaron, en relación al derecho a la vida, a través de ejecuciones ilegales. Tales ejecuciones ocurrieron principalmente, aunque no exclusivamente, en El Salvador y Guatemala. Dentro del clima de violación generalizada... acaecieron, en una cantidad verdaderamente alarmante, lo que la Comisión ha convenido en llamar ejecuciones ilegales o extrajudiciales. Tales ejecuciones, la mayoría de las veces, fueron cometidas directamente por las fuerzas de seguridad que actúan impunemente al margen de la ley, como asimismo por grupos paramilitares que obran con la aquiescencia o consentimiento tácito de los gobiernos...”¹⁵.

En ese contexto histórico de escalada represiva¹⁶ de la década de los 80 es lógico que Ignacio Ellacuría, buscando la mediación y el diálogo, retomara como punto de partida el valor de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como texto positivo de referencia. De hecho la “Interpretación global del proceso histórico: 15 de octubre de 1979-28 de marzo de 1982” llevó a ofrecer planteamientos de mediación y solución desde la UCA, para lograr la paz, en la justicia, propiciando el diálogo y la negociación, que no prosperaron en vida de Ignacio Ellacuría¹⁷.

¹⁵ Ver “Análisis coyuntural sobre la situación del país”, en *Escritos Políticos*, I, páginas 385-386.

¹⁶ Ver PÉREZ BRIGNOLI, Héctor: *Breve historia de Centroamérica*, Alianza, Madrid, 2000 (1ª edición de 1985), página 186 (en el capítulo dedicado a la “Revolución y guerra civil (1980-1992)”, páginas 181-211.

¹⁷ Lo dicho se puede comprobar en los *Escritos Políticos* que están recogidos en los tomos II y III de *Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989)*.

II.1. Los textos de 1988/89, desde las mayorías populares

Para Ellacuría, cualitativamente, la más grave violación de los DH es la anulación de la vida en todas sus formas.

Señala a continuación Ellacuría, la preservación de la propia identidad y el derecho político a la autodeterminación. Y, finalmente, considera Ellacuría que los derechos sociales y políticos, sin ser los más radicales, son necesarios para el pleno desarrollo del hombre y de los pueblos¹⁸.

En consecuencia, lo primero sería jerarquizar en tiempo y forma los derechos humanos según las situaciones y garantizar su cumplimiento. Sólo en un segundo lugar podría hablarse de una reformulación actualizada de los derechos humanos. No obstante, parece también muy urgente la refundación de Naciones Unidas¹⁹.

Con independencia de las críticas que puedan y deban formularse sobre el sentido individualista y liberal de los derechos humanos, para Ignacio Ellacuría, los DH son una necesidad de la convivencia social y política, son una exigencia incluso física y material; son un producto histórico, reflejo de una conciencia colectiva y son aspiraciones que se van actualizando; son prescripciones éticas y norma, son valores de la colectividad, son ideales de humanización, son fruto de una praxis y expresión de un momento ideológico (a veces ambivalente), y son derechos positivos, convenciones y contratos sociales y políticos²⁰.

En el replanteamiento de los DH es, pues, fundamental proceder a su verificación concreta por medio de la historización de

¹⁸ Ver a este respecto también, ELLACURÍA, Ignacio: “El mal común y los derechos humanos” (1989), en *Escritos Filosóficos*, III, UCA, San Salvador, El Salvador, 2001, p. 449.

¹⁹ En este tema de la necesaria refundación de Naciones Unidas, que afectaría al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional, insiste permanentemente el profesor Federico Mayor Zaragoza.

²⁰ Ver *Escritos Filosóficos*, III, op. cit., páginas 431-432.

los mismos, desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares, no desde las minorías que detentan el poder económico, político o religioso. Pues el problema de los DH no sólo es complejo sino ambiguo al conjugar lo universal con realidades distintas, desde intereses de unos u otros grupos e ideologías bien diferentes. En este sentido para la FL el problema radical de los DH es el de la lucha de la vida en contra de la muerte, tanto si se atiende al orden personal como al orden social y al orden institucional.

“Por ello, la mera vida biológica –aquél mínimo que se convierte, cuando falta, en lo máximo – se constituye en el derecho primario. Esto puede parecer algo sobreentendido..., pero no es así en la mayor parte de los países, donde se hace sumamente problemático conservar la vida biológica, sea por la extrema pobreza, sea por la represión y la violencia. Para la mayor parte de la Humanidad –y los derechos humanos deben serlo de la humanidad entera o dejan de ser humanos realmente- no se dan las condiciones reales para poder seguir viviendo biológicamente – hambre y falta de trabajo – y se dan, en cambio, cuotas altísimas de represión para el sostenimiento del orden establecido. Para conseguir un máximo de ganancia inmediata se ahoga al no propietario y para mantenerse en el poder se actúa como si la vida no valiera nada. De ahí la importancia que el “no matarás” tiene en cualquier tabla de derechos y deberes. Pues esta lucha por la vida contra la muerte, que es, en concreto, la lucha de la víctima contra su verdugo, puede darse en otros planos: el de la libertad, el de la justicia, el de la dignidad, el de la solidaridad; en definitiva, en el plano de la plenitud de la vida, que sin dejar nunca de ser biológica, trasciendo los límites de lo biológico”²¹.

De ahí el concepto de “necesidades humanas básicas”, a la hora de plantear radicalmente el problema de los derechos humanos, concepto útil pero no suficiente si no se utiliza dialécticamente, pues el disfrute de derechos no fundamentales de unos pocos se constituye históricamente y concretamente en un

²¹ ELLACURÍA, Ignacio: “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, en *Escritos Filosóficos*, III, UCA, San Salvador, 2001, página 440

verdadero obstáculo real por el que la mayor parte se ve desprovista o privada de sus derechos humanos.

El Bien Común, dice Ellacuría, es de hecho un ideal. Pero lo que en realidad se da es el Mal Común. Y es ese Mal Común (ejemplo: la desnutrición) el que, para la FL, por ser un mal reconocido que afecta a la mayor parte de las personas de la Humanidad, se convierte en el motor de la defensa y reformulación de los DH. Pues el Bien Común (satisfacer las necesidades básicas y la realización personal de la propia vida), para que realmente sea bienhechor comunitario, tiene que ser buscado, alcanzado y garantizado desde la negación efectiva y superadora del Mal Común que impide y dificulta la plenitud de la inmensa mayor parte de la Humanidad.

II.2. Sentido de historicidad y necesaria reformulación de los DH

¿Cómo hacer para desenmascarar el uso falaz, falsificado, engañoso e injusto de la razón? Esa es la cuestión metodológica que se plantea.

El supuesto fundamental de estas reflexiones es que los DH pueden y deben alcanzar una perspectiva y validez universales, pero que esto no se logrará, sino se tiene en cuenta el “desde dónde”, el “para quién” y el “para qué”.

En 1955, en el *Primer Encuentro Mesoamericano de Filosofía, para una Filosofía Liberadora*, fueron, a mi modo de ver, muy importantes las aportaciones de Sajid Alfredo Herrera y de Omar Serrano, sobre el método de la historización en Ignacio Ellacuría.

Se pregunta Sajid ¿por qué la preocupación epistemológica? y dice: “La respuesta es clara para Ellacuría: “... pues la inteligencia sirve para liberar al hombre y también para oprimirlo y retenerlo”, y por ello no basta la simple crítica (mucho menos, la destructiva) si no tiene contemplada la construcción de una teoría

del conocimiento humano en la que la inteligencia haga uso de su potencial crítico, que incida en la transformación de la realidad”²².

El método de la historización es contrario a posturas idealistas o ideologizadas y va más allá de la simple aproximación, narración o memoria histórica, pues su finalidad es su defensa y garantía efectiva desde las mayorías populares o desde los pueblos oprimidos. Pero para ello, para lograr un replanteamiento universal desde esa realidad histórica, se requiere al menos: 1) verificar qué verdad o falsedad, qué justicia o injusticia hay en lo que se proclama como derechos humanos; 2) tener en cuenta desde dónde y para quién se proclaman los derechos; 3) desenmascarar la utilización interesada o la mentira institucionalizada; 4) plantear los problemas en la dialéctica de vida y muerte; 5) conjugar lo teórico y lo práctico en orden a la transformación de las estructuras injustas; 6) introducir la dimensión temporal en vistas a una aceptable realización de los objetivos²³.

Omar Serrano considera, después de analizar los escritos de Ignacio Ellacuría que la aplicación del método de la historización a cualquier concepto (justicia, libertad, democracia, desarrollo económico...), a pesar de las peculiaridades que cada uno requiera, debe tener las características de ser crítico, procesual, negativo y dialéctico. Crítico, en cuanto debe cuestionar lo que está por detrás de los conceptos. Procesual, para poner las bases y echar a andar en una determinada dirección y sentido. Negativo, en cuanto al punto de partida respecto de la situación real. Dialéctico, porque debe

²² HERRERA, Sajid Alfredo: “Aproximación al método de historización de Ignacio Ellacuría”, en *Primer encuentro mesoamericano de filosofía...*, UCA, San Salvador, 1995, página 32.

²³ Idem, páginas 36-37.

buscar incesantemente la superación de la negatividad, contrapunto de lo positivo²⁴.

Más recientemente, Juan Antonio Senent, que no cesa de investigar sobre el pensamiento filosófico de Ignacio Ellacuría sobre los DH, planteó que son precisamente las mayorías populares y los pueblos oprimidos los que siguen dinamizando la pregunta teórica y la dirección ética y práctica sobre los DH, algo que es “derecho” por cuanto que es debido y exigible, que afecta radicalmente a la persona por el hecho de ser persona y cuya carencia o disfrute condiciona el propio desarrollo humano comunitario.

En su Tesis Doctoral, además del “Planteamiento de los Derechos Humanos en Ellacuría”, abordó también en profundidad la “Historización crítica de los Derechos Humanos”, para llegar a una conclusión operativa puesto que el modelo de la civilización occidental actual como oferta de humanización y de libertad que hacen los países ricos, o las instituciones dominadas por los poderes económicos, a los países pobres no es universalizable y, por consiguiente, no es plenamente humana ni siquiera para quienes la ofrecen. De ahí que las mayorías empobrecidas deban tener un lugar predominante en la búsqueda y realización de las nuevas estructuras de las organizaciones mundiales políticas, económicas, sociales y culturales, desde lo local y desde lo

²⁴ SERRANO, Omar: “Sobre el método de historización de los conceptos de Ignacio Ellacuría”, en *Primer encuentro mesoamericano de filosofía...*, UCA, San Salvador, 1995, páginas 49-50.

⁵³ Ver SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio: *Ellacuría y los derechos humanos*, op.cit., capítulos II y IV, especialmente la parte de la conclusión, sobre historización de los DH desde el modelo de civilización hegemónica occidental, páginas 178-185.

regional, para intentar superar dificultades y transformar lo que hay desde la realidad histórica de los pueblos oprimidos²⁵.

El tema vuelve a plantear la cuestión crucial del sujeto y el sentido de la historia, sobre quién es y quién vaya a ser o pueda ser el sujeto de la historia y en que dirección se va a ir transformando la realidad histórica presente, dominada por fuerzas especulativas económico-financieras que dificultan y obturan el verdadero sentido del desarrollo humano en su plenitud, mostrando una vez más el “todavía no” de la realización de los derechos humanos en el Mundo Global.

III.- Interrogantes abiertos y Conclusiones

Actualmente, Juan Antonio Senent nos plantea la propuesta de volver a los textos de Ignacio Ellacuría bajo la perspectiva o el prisma de su lucha por la Justicia.

El tema de la FL y los DH me hace recordar el libro de Alejo Carpentier: *El Reino de este Mundo* (de 1948, año de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), en el que, en el capítulo IV, IV, “Agnus Dei”, el personaje Ti Noel, vuelto a la condición humana, tuvo un supremo instante de lucidez: "Vivió, en el espacio de un pálpito, los momentos capitales de su vida; volvió a ver a los héroes que le habían revelado la fuerza y la abundancia de sus lejanos antepasados de África, haciéndole creer en las posibles germinaciones del porvenir. Se sintió viejo de siglos incontables. Un cansancio Cósmico, de planeta cargado de piedras, caía sobre sus hombros descarnados por tantos golpes, sudores, rebeldías. Ti Noel había gastado su herencia y, a pesar de haber llegado a la última miseria, dejaba la misma herencia recibida... Y

²⁵ Ver SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio: *Ellacuría y los derechos humanos*, op.cit., capítulos II y IV, especialmente la parte de la conclusión, sobre historización de los DH desde el modelo de civilización hegemónica occidental, páginas 178-185.

comprendía, ahora, que el hombre nunca sabe para quien padece y espera. Padece y espera y trabaja para gentes que nunca conocerá, y que a su vez padecerán y esperarán y trabajarán para otros que tampoco serán felices, pues el hombre ansía siempre una felicidad situada más allá de la porción que le es otorgada. Pero la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es. En imponerse tareas.

En el Reino de los Cielos no hay grandeza que conquistar, puesto que allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin término, imposibilidad de sacrificio, reposo y deleite. Por ello, agobiado de penas y de tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el hombre sólo puede hallar grandeza, su máxima medida, en el Reino de este Mundo".

De modo analógico a como la semilla puede culminar en árbol, el animal humano cree que puede alcanzar su propia plenitud. Ahora bien, las grandes aspiraciones tienen que materializarse en la realidad histórica, en las relaciones entre los Estados, en la convivencia y en las instituciones. Por eso, desde la perspectiva de la Filosofía del Derecho parece fundamental reformular la Carta Universal de los Derechos Humanos, desde las exigencias más perentorias y desde las necesidades más básicas de la Humanidad. Pero no basta con querer ser iguales para serlo. Instrumentalmente es necesario postular la refundación de Naciones Unidas y sus Organismos Internacionales, en el sentido que ya indicaran Ramón Tamames –desde el punto de vista de la Economía– y Mayor Zaragoza –desde su experiencia en la UNESCO.

Quizás ahora, superadas situaciones límite en tantos y tantos puntos del mundo, sea el momento del diálogo de civilizaciones y culturas, diálogo no ideológico, no dogmático, no fanático ni partidista sino comunitario, racional y humano, para buscar soluciones efectivas en el conjunto de la Comunidad Humana.

Cuando el mundo y la historia aparecen como más globales y unitarios que nunca,... quizás ahora que la crisis financiera del

sistema capitalista sacude a los propios países ricos, en las luchas monetarias, es del todo urgente tener en cuenta la voz procedente de los países pobres, y de los países emergentes en lucha contra la pobreza, con el fin de acabar, de una vez por todas, con soluciones de fuerza e imperio o violencia y guerra, propias de la Civilización del Capital (sea ésta mercantilista o estatal).

Postulando el que las “mayorías populares” empobrecidas pasen de ser sujetos pasivos a ser sujetos activos de transformación mundial, un reencuentro de Naciones Unidas, y un encuentro de las grandes religiones, debería de partir del análisis de la realidad y, sobre la base de la educación, la federación de Estados y el respeto mutuo, conforme a lo que ya indicara Kant en la *Paz Perpetua*: arbitrar fórmulas y garantías institucionales para resolver los graves problemas que aquejan a la Humanidad en su conjunto. No sobre la base del dominio, el fanatismo o la ortodoxia, sino sobre la base de la igualdad. Bastaría con hacer el recuento de lo que se destina a la economía de la guerra y lo que se destina al desarrollo humano para comprender la urgente necesidad de revertir la historia desde sus víctimas. Ignacio Ellacuría lo hizo en su tiempo con su propio equipo multidisciplinar.

Si, en la actualidad, frente al pretendido “choque de civilizaciones”, en base a las diferentes cosmovisiones religiosas, en el diálogo intercultural de las religiones del Libro o religiones abrahámicas, se reconoce que la confesión de un único Dios liberador lleva consigo la confesión de una única Humanidad, por qué, sin embargo, la praxis, en la realidad, nos muestra que dichas religiones no se han constituido realmente en universales respecto de cualquier persona humana? ¿Podrían, volviendo a sus propias fuentes y orígenes, descubrir su propio sentido liberador en el Reino de este Mundo? ¿Serían capaces de dialogar sobre la base de los DH para avanzar históricamente y salir de sus posiciones dogmáticas o fanáticas?

Desde mi punto de vista, dicho diálogo intercultural resulta muy difícil si no es sobre la base del respeto a los Derechos

Humanos, cuya Carta de referencia, pretendidamente universal, necesita también de una reformulación, como indicara Ignacio Ellacuría - desde la constatación de las carencias más básicas, y desde la historicidad del Derecho- pero también desde el momento actual con nuevas propuestas y exigencias de los pueblos desposeídos y de las nuevas sensibilidades sobre los denominados “Derechos Emergentes”, que defiende el propio Leonardo Boff en su *Carta de la Tierra*.

Tanto en las religiones como en el Derecho, hay una constante dialéctica entre *ortodoxia* y *ortopraxis*, entre lo que debería ser y lo que es. En definitiva, al igual que ocurre con el poder político, hay una disonancia y contradicción frecuente entre el discurso, el mensaje, lo que se anuncia oficialmente, incluso como Buena Nueva –en ámbitos cristianos- y lo que se practica en verdad. Ante la realidad de los hechos (que es de violación y violencia estructural), interesa, pues, avanzar en el camino de la *ortopraxis*, desde el espíritu común a las distintas religiones, pero desde el pensamiento filosófico y político y en la defensa y garantía de los Derechos Humanos. Esa parece ser la aportación principal, abierta, de Ignacio Ellacuría.

De hecho, en el artículo escrito en agosto de 1976 y publicado en *ECA* con el título “La historización del concepto de propiedad como principio de desideologización”, decía que la situación de las inmensas mayorías en El Salvador era desesperada, mientras que la situación de una cierta minoría –muy relacionada directa o indirectamente con la tenencia- era no sólo de opulencia, sino de verdadera dominación. El acuerdo sobre la insostenibilidad de tal situación y sobre la necesidad de transformarla era, al menos verbalmente, común. He ahí un ejemplo de un problema teórico y práctico a la vez. Pues todo conocimiento es un conocimiento interesado. El problema se plantea cuando intervienen intereses contrapuestos que afectan a individuos y a grupos sociales y se encubre la verdad histórica del despojo de lo comunal.

Desde antiguo, en el quehacer filosófico, las dos grandes columnas que forman el pórtico de entrada hacia la *ortopraxis* son: a) la recta razón dinámica (aplicada al momento histórico del devenir humano); b) la justicia (síntesis equilibrada y ecuánime entre libertad e igualdad), que nos abre las puertas de acceso a la Verdad.

Pero el camino no es otro que el de la realidad y, procesualmente, el de la realidad histórica. Y por dicho camino es por donde hay que deambular necesariamente.

Antes de la caída del muro de Berlín, afirmaba Ignacio Ellacuría:

“El capitalismo hace de lo económico la última instancia determinante de todo lo demás [...]; es el economicismo materialista que se recubre con apariencias ideologizantes de toda especie. El marxismo-leninismo hace del poder la última instancia determinante de todo lo demás; hay que asegurar el poder del Estado [...]; es el politicismo materialista por antonomasia, que se recubre también con toda suerte de ideologizaciones. Frente a ellos está la universalidad única de la humanidad, la posible asunción de la diversidad de los pueblos, en la unidad de la humanidad. Es la nueva etapa de la historia y lo es porque, de lo contrario, la humanidad perecerá [...]. No será directamente Dios quien destruya la vida sobre la tierra; los hombres autoconvertidos en dioses están ya preparados para hacerlo. Lo están ya haciendo por la expoliación y la polución de la naturaleza, pero están dispuestos a culminar la destrucción con la energía nuclear. Nada más inhumano, nada más antidivino nada más irracional que este individualismo y este positivismo de las naciones, que no pueden entenderse entre sí, ni llegar a acuerdos más que amenazándose mutuamente con la guerra nuclear. Las religiones de vida, las religiones de promesas utópicas, las religiones monoteístas y monosalvíficas pueden y deben impedir esta locura colectiva y lo

harán si instauran el reino de Dios como reino del pueblo entero de la humanidad”²⁶.

En cuanto a los Derechos Humanos, cuyo contexto más reciente se remonta al contexto del “nunca más” de 1948, posterior a los genocidios y desastres de la Segunda Guerra Mundial, hay que tener en cuenta su historicidad, la realidad desigual del mundo actual en el que el “Mal Común” es superior al ideal del “Bien Común” (del que sólo disfruta un 20% de la población mundial), y los nuevos retos que se van fraguando en nuestro Planeta y que han venido en denominarse “Derechos Emergentes”. Pues si la vida es el eje principal, hay que salvar la vida del Planeta. Todo ello exige no sólo una reformulación de los DH sino la materialidad de un Estado Social, un Estado de Justicia que garantice y establezca prioridades en la salvaguarda global de dichos derechos. En consecuencia, las religiones abrahámicas (el Judaísmo, el Cristianismo y el Islam) u otras confesiones que se fundan en la fe y la confianza en el otro, y que defienden el respeto de los valores comunitarios, tienen que abandonar los conflictos y las luchas fratricidas, al igual que los Estados y los Mercados. Pues, todos, “hijos de Dios”, es decir, personas, somos co-responsables del destino común²⁷.

Desde la Filosofía del Derecho, quisiera considerar como propio el lema humanista de la Universidad de Cracovia, en tiempos de Copérnico: “*magis ratio quam vis*”, que traducido hoy

²⁶ ELLACURÍA, IGNACIO: “Aporte de la Teología de la Liberación a las religiones abrahámicas”, en *Escritos Teológicos*, II, UCA, San Salvador, El Salvador, 2000, pp. 230-231.

²⁷ En este punto no podemos dejar de mencionar las aportaciones de la larga investigación de Hans Küng, que también estuvo presente, junto con Helder Cámara e Ignacio Ellacuría en los encuentros de las Religiones Abrahámicas celebradas en Córdoba (España) en 1987. Fruto de sus investigaciones podemos disponer de la trilogía sobre el Judaísmo, sobre el Cristianismo y sobre el Islam, así como sobre su propuesta de una Ética Mundial o Global, basada en la paz y el diálogo y no en la confrontación.

vendría a decir: más cultura (más razón), y menos fuerza; menos armas y no a la opresión, pero desde la defensa de los débiles. No cabe seguir la tendencia destructiva del dominio y del poder por el poder sino optar por la larga marcha de la liberación desde el nuevo sujeto activo de la Historia, que son las “mayorías populares” desposeídas y empobrecidas.

El animal humano, aunque violento, tiene virtualidades y capacidades que invitan a propiciar la educación para la paz, garantizando el entendimiento y la convivencia ética, de modo que los derechos fundamentales sean Derecho Positivo vinculante para todos, en el marco de un nuevo Pacto Social, de reciprocidad comunitaria e interpersonal, es decir, de verdadera y efectiva solidaridad, justicia y libertad. Ello pide, por supuesto, no el debilitamiento sino el fortalecimiento y la refundación de Naciones Unidas desde la realidad histórica de las mayorías desposeídas, no como sujetos pasivos sino como sujetos activos de la historia de la Comunidad Humana, desde la verdad de la realidad y haciendo la verdad que libere a todo ser humano de sus esclavitudes. Pues, en verdad, “todavía no se ha llegado al estadio histórico en el que la libertad de unos pocos no esté fundada en la negación de la libertad de muchos”²⁸.

“Consiguientemente el Bien Común, surgido como negación superadora del Mal Común, debe ser contrapuesto como el bien al mal, pero debe tener las mismas características que hacían del mal común algo realmente común. Un bien será, por tanto, un bien realmente común, cuando tenga la capacidad de afectar con su bondad a la mayor parte... Una consideración de los Derechos Humanos desde esta perspectiva del mal común dominante los

²⁸ ELLACURÍA. Ignacio: “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares” (1989), en *Escritos Filosóficos*, III, UCA, San Salvador, El Salvador, 2001, pp. 442-443. Sobre la Historicidad de los Derechos Humanos en Ignacio Ellacuría fu pionero en la investigación Juan Antonio Senent de Frutos, en su Tesis Doctoral, sobre cuyo tema ha vuelto a publicar en 2007, desde el horizonte de la praxis, tras una década de conjunción de pensamiento y compromiso universitario y social.

mostraría como el bien común concreto, que debe ser buscado en la negación superadora del mal común, que realmente se presenta como una situación en la que son violados permanente y masivamente los Derechos Humanos²⁹.

En definitiva, nos dice Ellacuría, “la historización dialéctica de los Derechos Humanos trata de resolver el problema de qué hacer con el bien “común” y los derechos “humanos” en una sociedad, no sólo escindida, sino conflictiva. Si el bien ha de ser “común” ha de tenerse en cuenta a la humanidad entera, si el derecho ha de ser “humano” ha de tenerse en cuenta asimismo a la humanidad entera, sin que esto obste a que haya derecho a ciertas particularizaciones peculiares del bien común y de los derechos humanos”³⁰.

Por ello, convendría recordar siempre –recomienda Ellacuría- aquella radical sentencia de Santo Tomás: *cum igitur homo sit pars civitatis, impossibile est quod aliquis homo sit bonus, nisi proportionatus bono comuni*³¹. En nuestro caso, en un momento histórico de proceso global, habría que insistir en que el hombre es más parte de la Humanidad que parte de una sociedad civil determinada –*pars humanitatis*- y que, por tanto, no puede darse un hombre bueno si no lo es en relación con el bien común de la Humanidad³².

²⁹ ELLACURÍA, Ignacio: “El mal común y los derechos humanos” (1989), en *Escritos Filosóficos*, III, UCA, San Salvador, El Salvador, 2001, p. 449

³⁰ ELLACURÍA, Ignacio: “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, op.cit., p. 444.

³¹ La referencia de Santo Tomás es de la *Summa Theologica*, I-II^a, q. 92, a.1 ad 3. [“Siendo, pues, el hombre parte de la ciudad (parte de la Humanidad, propone Ellacuría), es imposible que un individuo sea bueno si no lo es en relación proporcional al bien común].

³² El tema merecería la pena retomarlo desde la vertiente Política y la “Función liberadora de la Filosofía”, así como desde “La historización del concepto de propiedad...” (ver *Escritos Políticos I*, UCA, San Salvador, El Salvador, 1991, capítulos 1 y 4, pp. 17 y ss., 559 y ss., respectivamente.

Hay, en definitiva, un reconocimiento de la dimensión ética de la Filosofía y de la Política, lo que hace que pueda considerarse a la Filosofía como una síntesis entre el *bios theoréticós* y el *bios politikós*.

CULTURA Y ÉTICA(S)

Alcira B. Bonilla¹

El título de este panel resulta desafiante para la filosofía. En efecto, la jerga académica habitualmente habla de “ética” en singular y de “morales” o de “moralidades”, en plural. Si bien los trabajos de historiadores, antropólogos y sociólogos corroboran que el hecho de la “moralidad” es universal, igualmente se ofrece a la experiencia el fenómeno de la pluralidad y variedad de las “morales”, a veces bastante disímiles entre sí. Sin embargo, las filósofas y filósofos, aún en este tiempo postnietzscheano y “post-postmoderno”, parecen no haber perdido la ilusión de encontrar una propuesta o un sistema de “Ética” que carezca del molesto sufijo del plural “s”, en tanto éste menoscaba su pretensión de absolutez, verdad y universalidad *a priori*².

En lo que sigue, se intenta sumar argumentos en defensa del título del panel, proponiendo un breve ejercicio de reflexión sobre experiencias, ideas y textos, estos últimos de conocimiento común. Sin embargo, para llevar a buen término la reflexión se invertirá el orden de las palabras del título original denominando la exposición “Cultura y éticas”. En su transcurso se tratarán los puntos siguientes: 1) Revisión de algunas ideas sobre “cultura”. 2) Otra

¹ UBA/CONICET – Argentina.

² Aquí se prescinde de la discusión etimológica y conceptual de los términos, de modo que el texto se atiene al empleo académico estándar de los términos “ética” y “moral”. Para esta discusión y la de los usos técnico-filosóficos especializados (p. ej., los de J. Habermas o P. Ricoeur), véase mi artículo “Ética: cuestiones y problemas contemporáneos” (*Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, Vol. XVIII, Nº 75, Buenos Aires, 2007, pp. 362-369), traducido al portugués por J. Pizzi en *Dissertatio* [27-28], pp. 11-32 invierno verão de 2008.

vez “Los canibales”, tan “nuestroamericanos”. 3) “Éticas”, en plural: ¿por qué no?

Revisión de algunas ideas sobre “cultura”

Varios investigadores contemporáneos sostienen que el concepto de cultura debiera ser descartado de los trabajos científicos y filosóficos. A ellos les parece que tal noción se ha ido lastrando con sentidos esencialistas, ahistóricos, fixistas y hasta racistas, en tanto la realidad social se caracteriza por su variabilidad, conflictos, interrelaciones, etc.; por consiguiente, no vale la pena tal empleo y, menos, la discusión de su sentido.

Antes de enunciar una definición de cultura que pueda servir como hilo conductor para estas reflexiones, permítanme dar alguna señal de identidad académica. Quiero señalar que en la contienda contemporánea entre quienes sostienen que deberíamos prescindir en nuestro discurso académico de la noción y hasta del término “cultura” y los que estiman más razonable conservar la productividad del término, si bien redefiniendo la noción, me alinee con estos últimos. Debemos esta distinción entre “abolicionistas” y “reformistas” al antropólogo Ulf Hannerz que la empleó en sus “Comentarios” de 1999 con motivo del N° 40 de *Current Anthropology*, volumen que otorgó al debate un tratamiento especial. Hannerz se inscribió de modo sagaz entre los “reformistas” para defender la función problematizadora del concepto de cultura respecto de cuestiones teóricas como fronteras, variaciones internas, cambios y estabilidades, entre otras. Si no he leído mal los últimos trabajos de nuestro compañero y maestro Raúl Fornet-Betancourt, creo que a pesar de sus críticas a los empleos más generalizados de la palabra “cultura” también él adscribe a una posibilidad “reformista” que deslastre la noción de cultura tanto del esencialismo idealista como del tradicionalismo

fixista, posturas ambas que muchas veces presentan matices racistas y/o etnocéntricos³.

Ya en 2004, a partir del “Programa de Investigaciones sobre Derechos Humanos, Migración y Participación” que se llevó a cabo en la Universidad Nacional de La Matanza, y en los proyectos de investigación de los años posteriores, los equipos de investigación involucrados hemos trabajado sobre la base de una definición amplia de cultura elaborada por Eduardo Vior⁴, que a los efectos de esta exposición puede reformularse del modo siguiente: cultura es el resultado de procesos continuos de aprendizaje colectivo para poder adaptarse a las condiciones cambiantes al mismo tiempo que el resultado de procesos complejos de entendimiento entre las personas y los grupos sobre reglas racionales y simbólicas de convivencia como condición de supervivencia.

Con ello se afirma que la cultura en general –y también cada cultura en particular- y la adscripción a cada cultura de rasgos identificatorios no sólo son fenómenos objetivamente comprobables, sino que además la cultura y la identidad cultural forman parte de la constitución subjetiva de los seres humanos. En consecuencia, sin adscripciones culturales o sin el reconocimiento de éstas por parte de las demás personas y grupos, tales seres y grupos humanos corren el riesgo de convertirse en “sombras” sociales, civiles y políticas.

³ Al respecto, véase, Raúl Fornet-Betancourt, *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*, Aachen, Wissenschaftsverlag-Mainz, 2009, texto a partir del cual he respondido a las objeciones al concepto de cultura empleado por la Filosofía Intercultural formuladas por F. Schmidt-Welle en 2006 en el Congreso Anual de ADLAF, en “Ciudadanía Interculturales Emergentes” (A. Bonilla; C. Cullen, eds., *La ciudadanía en jaque*, Buenos Aires, La Crujía, e/p).

⁴ Cf., Eduardo Vior, “Los bolivianos en Buenos Aires fortalecen la democracia. Derechos Humanos, inmigración y participación colectiva”. En: I. Wehr, I. (ed.) *Un continente en movimiento: migraciones en América Latina*, Madrid / Francfort, Iberoamericana / Vervuert, 2006, p. 438.

Por esto es que en lugar de hablar de “culturas”, en plural, considerándolas sistemas cerrados, antropólogos como Alejandro Grimson prefieren referirse a “configuraciones culturales” diversas señalando, además, la problematicidad política encerrada en el intento de considerar “(...) que cada uno pertenece a una cultura específica, distinguible de modo claro y tajante de todas las demás”⁵, aclarando al respecto: “Esta suposición muchas veces está vinculada con la intención política de producir una identidad o una alteridad cristalizada antes que con una descripción de la compleja y cambiante realidad”⁶.

Dicho esto, parece pertinente traer a colación en este punto algunos resultados de los trabajos de la pensadora brasilera Marilena Chauí, donde ella destaca la relación entre democracia (concebida como ejercicio pleno de derechos) y cultura y, además, considera que ambas nociones no remiten a formas fijas sino que son constitutivamente dinámicas en grado sumo. Justamente su atención a los contextos histórico-políticos en los que cada cultura o “configuración cultural” -retomando la expresión de Grimson que resulta más adecuada-, se ha generado y desarrollado. En los países del Caribe y del Cono Sur, estos contextos habitualmente presentan episodios de dominación y de resistencia protagonizados por grupos con especificidades étnicas, lingüísticas, religiosas, sociales, etc., muy diversas y más o menos estables según los casos.

Respecto de la noción de cultura Chauí asume las dificultades que la misma ofrece por su carácter de significante lastrado por diversas tradiciones de significados que provienen tanto del imaginario de las izquierdas como del conservadurismo de las derechas. En razón de ello, tomando como referencia principal el ámbito brasilero, Chauí privilegia una noción de cultura de raíz marxista, pero liberada de los prejuicios “orientalistas” y,

⁵ Alejandro Grimson, *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2011, p. 84.

⁶*Ibidem.*

por ende, esencializantes, que suelen afectar esa tradición: “el campo materialmente determinado de las formas simbólicas y los modos de vida de una sociedad”⁷. A los efectos de romper con diversos mitos vigentes, tales como el de “cultura nacional”, “alta cultura”, cultura como “entretenimiento” o lujo promovida por el mercado, Chauí trata tres relaciones fundamentales: cultura y Estado, cultura y mercado, cultura y creadores.

La idea de que el Estado también consiste en una creación cultural, como sostienen los antropólogos, preside su indagación de la relación cultura-Estado; vale decir, que el Estado, con sus características peculiares, es expresión de las multiplicidades, tensiones y conflictos de una sociedad. Por consiguiente, en principio, el Estado no debe considerarse como el productor exclusivo de la cultura, póngase por caso una “cultura nacional” impuesta de arriba abajo por una dirigencia hegemónica, como ha sucedido tantas veces en la historia. Esto no implica, sin embargo, que se niegue la necesidad de políticas culturales de Estado, siempre y cuando las mismas resulten de un consenso generalizado y reflejen las variedades de la sociedad. Igualmente critica Chauí la sumisión del Estado a las políticas del mercado, sobre todo a las del neoliberalismo, que condujeron a numerosos Estados a cumplir el mero papel de administradores de las demandas del mercado, convirtiendo a la cultura en simple producto de consumo. Las críticas que la autora dirige al mercado no son menores, puesto que la relación con la cultura que aquél establece se basa en la reducción de la creación cultural a mero producto terminado que, a la vez, es considerado simple entretenimiento. Chauí se rehúsa a la idea de atribuir pasividad a la gente corriente frente a la cultura de masas y confía en el potencial de reelaboración, invención y resistencia de ésta.

⁷ Marilena Chauí, *Cidadania cultural*, San Pablo, Fundación Perseo Abramo, 2006, p. 13.

Según la filósofa, en las dos formas de proceder estatal y en la cultura dominada por el mercado se olvida que la cultura es fundamentalmente creación y que, como tal, toda creación cultural es un trabajo que modifica lo existente con enorme potencialidad crítica. Siguiendo este argumento además podría superarse, tal como lo vio también Michel de Certeau⁸, el carácter negativo o de menor valía, folklorizante, que se le otorga a la denominada “cultura popular”, así como la negatividad semántica que acompaña la noción de “arte de masas”; en ambos casos, menoscabo impuesto en comparación elitista con la “cultura culta” o “arte elevado” de la dirigencia.

Retornando a la noción compleja y dinámica de “cultura”, puede adelantarse una consecuencia importante de estos desarrollos de Chauí que consiste en la propuesta de una “ciudadanía cultural”. Si, a entender de la filósofa, la cultura no se reduce a lo superfluo o al entretenimiento, según los patrones del mercado, o a los productos canonizados por la ideología dominante del Estado como “cultura nacional”, la cultura queda entonces concebida como un ejercicio mediante el cual los ciudadanos, en tanto sujetos sociales y políticos, se diferencian, entran en intercambios y conflictos, rechazan algunas formas de cultura y promueven o crean nuevas. Se trata así de pensar un “derecho a la cultura” en sentido pleno, que incluye el derecho de acceso, de creación y de producción de memoria social, tanto como el derecho a participar en la toma de decisiones sobre políticas culturales.

En la conclusión se retornará a algunas de las ideas expresadas hasta aquí.

⁸ Cf., Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007.

Otra vez “Los caníbales”, tan “nuestroamericanos”

En este punto, donde se imbrican de modo fuerte los conceptos de ética y cultura, se dirige la atención de manera preferencial a la pluriformidad evidente de las diversas configuraciones culturales. Y en homenaje al país que con su generosidad y belleza acoge en estos días a las y los participantes en el “XII Corredor das Ideias do Cone Sul” se hará referencia a un texto clásico motivado por las cuestiones que a su autor se le plantearon a partir de la experiencia del “otro” cultural desencadenada por el desembarco francés en las cosas brasileras. “De Cannibales” de Michel Eyquem de Montaigne, cuya lectura ha suscitado alguna vez y seguramente suscita ahora ecos múltiples en esta audiencia, tan “nuestroamericana” para emplear la expresión de José Martí, revela justamente el pasmo europeo ante el enriquecimiento y la ampliación de la *imago mundi* operada desde 1492.

Parece improbable que Montaigne haya tenido noticia clara del debate de Valladolid, donde se decidió sobre la naturaleza humana de los habitantes originarios de América y cuyos antagonistas señeros fueron Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas⁹. Sin embargo resulta útil recordar que pocos meses separan este debate del enclaustramiento voluntario y no definitivo de Montaigne en 1551 en su castillo. Entonces, mientras va desgranando sus *essays*, Nicole Durand de Villegaignon desembarca en la “Francia Antártica” en 1555. Las fuentes históricas y eruditas del filósofo, según señala de Certeau, se evidencian numerosas y dan muestra de su evidente pasión e interés por el tema¹⁰.

⁹ Al respecto, de Certeau en su capítulo sobre este ensayo de Montaigne, remite a la opinión negativa de Marcel Bataillon, en “Montaigne et les conquérants de l’or” (cf. M. de Certeau, *El lugar del otro. Historia religiosa y mística*, Buenos Aires, Katz, 2007, p. 277).

¹⁰ *Ibidem*.

La herencia “nuestro americana” que se desprende del ensayo “De Cannibales”, es enorme, aun para una consideración meramente externa. Baste con indicar que se le debe a Montaigne en primer término la creación del género filosófico del ensayo, tan dependiente del denominado “descubrimiento”, la conquista y la colonización de América como lo es la utopía, otro género apenas anterior¹¹. En segundo y no menor lugar, seguida por *The Tempest* de W. Shakespeare, quien conoció el ensayo en traducción de John Florio de 1603¹², “De Cannibales” inaugura la enorme lista de “caníbales” y “calibanes”¹³ de la literatura “nuestro americana”, incluidos el Caribe y las Antillas, a la que completan, a veces en oposición o coro, “arieles”, “prósperos” y, en menor medida, “mirandas” y “sycórax”¹⁴, así como la gran invención de la

¹¹ Thomas More, *Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reip[ublicae] statu, deq[ue] nova insula Vtopia* (ed. De E. Sturtz, S. J., y J. H. Hexter, con Introducción y traducción al inglés, en el vol. IV de *The Complete Works, Utopia*, New Haven, Yale Univ. Press, 1965). More publica su texto en 1516 y resulta evidente la influencia que tuvo sobre él y la creación del género utópico tanto el acontecimiento del Descubrimiento de América como los relatos, cartas y obras subsiguientes referidas al mismo (cf. Alcira B. Bonilla, “Filosofía y utopía en América Latina / Philosophy and Utopia in Latin America”, en M. Lobosco (comp.), *La resignificación de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI*, Buenos Aires, EUDEBA, 2003, pp. 177-190 / 409-422).

¹² El dato proviene del trabajo de Eduardo J. Vior, “Visiones de Calibán, visiones de América”, *El Hermes Criollo* 1, 2001, p. 11.

¹³ Del trabajo citado en la nota anterior, se señala la discusión filológico-histórica actual sobre la procedencia del nombre “Calibán”. Contra la opinión más extendida que lo hace derivar de “caníbal” (el término empleado por Montaigne, quien, a su vez pudo crearlo a partir de “caribe”, si bien aplicándolo a los indígenas del Brasil, el estudio de A. T. Vaughan y V. M. Vaughan, *Shakespeare's Caliban. A Cultural History* (Cambridge, Cambridge Un. Press, 1991), asimila el nombre “Calibán” a la palabra gitana “cauliban”, “oscuro”, asociada en general a seres humanos miserables que vivían en condiciones semisalvajes en la propia Inglaterra y también a la imagen popular de los irlandeses (cf., *op. cit.*, p.13).

¹⁴ Para elaborar un listado relativamente actualizado de estos personajes conceptuales, pueden consultarse la última versión del célebre y discutido trabajo

“antropofagia” brasilera¹⁵ y la “fagocitación” propuesta por Rodolfo Kusch¹⁶. En consideración de lo indicado, parece defendible la hipótesis de que el género del ensayo filosófico-político y los “personajes conceptuales”¹⁷ que se acaban de nombrar han sido y siguen siendo las instancias fundamentales en las que se juega el destino del pensamiento ético-político “nuestroamericano”, como repetidamente lo han recordado el llorado Carlos Alemián¹⁸ y Fernando Aínsa¹⁹, entre otros. No es poco.

El paisaje del Nuevo Mundo, pero sobre todo su gente, produjeron en los europeos un efecto de extrañeza. El “mismo” y el “otro” quedaban así constituidos en el acto del encuentro. A propósito, resulta útil recordar la definición con la que Edmund

de Roberto Fernández Retamar, *Calibán. Contra la Leyenda Negra* (Lérida, Editions de la Universitat de Lleida, 1995) y Carlos A. Jáuregui, *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina* (Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, 2008).

¹⁵ “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Económicamente. Filosóficamente.” Así comienza el *Manifiesto Antropofágico* de Oswald de Andrade y, con él, algo más que un movimiento artístico de vanguardia; más bien la proclamación de un nuevo modo de sentir y obrar “nuestroamericano” (cf. O. de Andrade, *Escritos antropófagos*, Buenos Aires, Corregidor).

¹⁶ Cf. Rodolfo Kusch, *América Profunda*, Buenos Aires, Biblos, 1999.

¹⁷ De manera libre, se hace empleo de esta figura elaborada por Gilles Deleuze en varias obras.

¹⁸ Cf., Carlos Alemián, *Nuestra situación latinoamericana* (Buenos Aires, Editorial Precursora, 2003) y “Los avatares de Calibán” (2005, inédito).

¹⁹ Cf., Fernando Aínsa, *Del canon a la periferia. Encuentros y transgresiones en la literatura uruguaya*. Montevideo: Trilce, 2002; *Pasarelas. Letras entre dos mundos*. Ensayo. París: Indigo & Côté-femmes, 2002; *Espacios del imaginario latinoamericano. Propuestas de geopoética*. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 2002; *Espacios de encuentro y mediación. Sociedad civil, democracia y utopía en América Latina*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2004; *Del tópos al lógos, Propuestas de geopoética*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert, 2006, “Ensayo”, en: R. Salas Aстраи, *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales*, Santiago de Chile, EUCSH, 2005, vol. 1.

Husserl en las *Meditaciones Cartesianas* tipifica la experiencia de lo *fremd* (lo ajeno, lo extraño: “la verificable accesibilidad de lo originariamente inaccesible”²⁰). Así lo extraño –“lo otro” o “el otro”- se presenta como lo originariamente inaccesible y no perteneciente al mismo, lo contrario de lo propio, que es lo accesible y le pertenece a éste²¹. A esta primera experiencia siguen, obviamente, diversas escenas, la mayor parte de ellas, de dominación por parte del “mismo” y sus intentos de asimilar al “otro” y las respuestas que el otro da a las pretensiones del mismo, respuestas que, como es sabido, abarcan una amplia gama que va de la sumisión hasta la resistencia y la rebelión. En esta gama cabría incluir otro tipo de fenómenos como el mestizaje y las múltiples formas de mezcla, contacto y negociación. Desencadenado así por la extrañeza de este paisaje humano tan diferente del que era habitual para el autor, el discurso desarrollado en “De Cannibales” parece dar un paso allende la extrañeza. Siguiendo modestamente los pasos del estudio que le dedicara a este texto Michel de Certeau²², puede señalarse que la indagación sobre el lugar del otro tiene el efecto de invertir los términos de la ecuación aunque no se disipe de modo acabado la extrañeza: también el otro, el extraño, será el mismo que intenta decir al otro (un modo de dominación) y termina siendo dicho por el otro (quizá un paso hacia posibles encuentros libres de dominación). El “otro” convierte al “mismo” en “otro para sí”. Por esto se está ante un texto cuya lectura repetida no deja de suscitar asombro una y otra vez.

“De Cannibales” interroga sobre la condición del otro, el extraño, el extranjero: ¿quién es el bárbaro?, ¿qué es el salvaje? Para elaborar su respuesta, Montaigne efectúa una operación

²⁰ *Hua 1*, p. 144.

²¹ Cf. Bernhard Waldenfels, “Respuesta a lo ajeno. Sobre la relación entre la cultura propia y la cultura ajena”, *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XXX (71), 1992, pp. 1-6.

²² “Montaigne: ‘Caníbales’”, en M. de Certeau, *op. cit.*, pp. 269-284.

espacializadora que, según apunta de Certeau, tiene el efecto de fijar o desplazar las fronteras que delimitan campos culturales (lo familiar vs. lo extranjero) y trabaja las distribuciones espaciales que organizan una cultura. Sobre el modelo de Heródoto que conoce bien, el pensador clásico combina una representación del otro con la fabricación de un texto que lo enuncia y, a la vez, acredita al escritor como testigo del otro. Por ello, se señala, Montaigne forma parte de una tradición heterológica para la cual el discurso sobre el otro resulta un medio para construir un discurso autorizado por el otro.

Siguiendo tanto prácticas de escritura más antiguas como el talante epocal, el ensayo se estructura en las tres partes características del género del relato de viajes, si bien Montaigne introduce innovaciones fundamentales en el tratamiento de cada una de ellas: 1) El viaje de ida en búsqueda de extranjero, que Montaigne encuentra en un lugar diferente del que le ha sido fijado por el discurso hegemónico de la cultura. Para ello, mediante diversos recursos se subraya la no-identidad entre el caníbal y su designación como “bárbaro”. 2) La pintura de la sociedad salvaje descubierta no es realizada por un docto sino por un testigo verdadero; viajero “simple”, sin la artificialidad proporcionada por los libros o por el grupo social. Este relato convalida las “monstruosidades” de la sociedad salvaje, la antropofagia y la poligamia, en especial, y les otorga un valor ético positivo en tanto se toma en consideración el servicio que éstas prestan a la cohesión y felicidad del cuerpo social. 3) En la tercera etapa, regresan el viajero-narrador e igualmente el propio salvaje, “otro” que queda incluido así en la tierra y la lengua del “mismo”. En virtud de este ardid retórico el relato culmina en un decir del otro mediado por la traducción de un lenguaraz, produciéndose así una frontera lingüística entre la palabra salvaje y la escritura viajera (frontera característica de los procesos de conquista y colonización que se dieron a partir de 1492 y que resulta constitutiva para la “condición colonial” de Nuestra América).

La primera figura del “otro” (el caníbal) aparece mediante un trabajo lingüístico refinado. Señala de Certeau: “Asimilada a la separación de la tierra y de las aguas, la diferencia planteada por el término ‘salvaje’ es el gesto que, en principio, inaugura la génesis de un lenguaje de la ‘cultura’”²³. Si el conjunto “bárbaro y salvaje” es recibido de la opinión general como un *hecho* de lenguaje, el trabajo del texto se encamina a su destrozamiento mediante el despliegue de una amplia polisemia. “Salvaje” deriva hacia “natural”, en oposición o bien al “artificio”, o bien a la “frivolidad”, adquiriendo de este modo una connotación positiva. En cuanto a “bárbaro”, Montaigne abandona la valencia sustantiva de la palabra y se remite sólo al uso adjetivo, volviéndola sinónimo de “cruel”, “descontrolado”, etc. “Bárbaro” ya no sirve para la designación de seres, sino que califica conductas conviniéndoles como predicado. Se hace manifiesta la inadecuación de la palabra con lo que originariamente había sido su supuesto referente: los caníbales, en virtud del empleo racionalmente controlado de la ambivalencia –los caníbales son bárbaros por su ingenuidad y los europeos, por su crueldad-, la comparación –las prácticas de los europeos son más bárbaras que las de los caníbales- y la alternativa –es menester que los bárbaros sean ellos o nosotros...; y no son ellos.

En la segunda parte, por boca del testigo y del salvaje mismo, la sociedad salvaje es ofrecida a la experiencia. Montaigne apela a las experiencias corporales y sensibles como fuentes de un decir fiel. En consecuencia logra un análisis de la antropofagia y de la poligamia que muestra la ciencia ética del salvaje en una especie de espejo invertido de la ética europea: 1) frente a la ética de los vencedores, ética de la agencia poderosa que comienza en la moral de los héroes homéricos y culmina en el sujeto moral autónomo kantiano, la observación desprejuiciada de la antropofagia da paso al despliegue de una ética del vencido, cuyo heroísmo queda manifiesto, y es a la vez una ética de la fidelidad; y 2) frente a la

²³*Op. cit.*, p. 275.

ética androcéntrica, construida al igual que la anterior sobre la base de la dominación masculina, con la práctica de la poligamia y la “solicitud” hacia las mujeres se habilita una ética del servicio que revela un grado diferente y superior de fidelidad. De esta pasión ética surge, para Montaigne, la belleza del canto, sea guerrero o amoroso, como su culminación estética: el cuerpo se transforma en poema y la canción simboliza todo el cuerpo social cohesionado o articulado por aquélla.

El retorno marca también la culminación de la palabra y de la designación del otro en la escritura y su escucha (para el caso, un lector privilegiado, Étienne de La Boétie, amigo entrañable de Montaigne). El caníbal que habla y La Boétie que escucha son la metáfora el uno del otro; ambos ausentes en el momento de la escritura del ensayo. En consecuencia, el texto: “Se produce en una relación con ese presente fallido, con ese otro que habla y que oye”²⁴. La ética salvaje de la palabra da lugar a una ética occidental de la escritura, que tiene el mérito en ese caso de subrayar a la vez la ruina de la separación inicial así como el trastocamiento de los lugares. Si bien la escritura está ejecutada por el “mismo” y, en consecuencia, constituye un acto de empoderamiento, el decir de éste ya no es un decir de dominación, sino que avanza hacia un decir del otro sobre sí y sobre el otro, a riesgo de su propia desaparición como protagonista. Así, el lenguaje y el texto se convierten en puentes, mediadores de una experiencia nueva que intenta, sin lograrlo acabadamente, superar la experiencia originaria de la extrañeza o la extranjería. Experiencia de respuesta, entonces, y apuesta a una hermenéutica de doble vía.

“Éticas”, en plural: ¿por qué no?

La Filosofía y los estudios interculturales, sobre todo la desarrollada por quienes nos sentimos deudores de los trabajos de

²⁴ *Op. cit.*, p. 284.

la Escuela de Aachen y del Grupo Norte-Sur vinculado a ella²⁵, con su propuesta de racionalidad plural y ampliada, ya muy elaborada por los integrantes del grupo, en su posición tanto epistemológica como ética se hace cargo de la violencia ejercida por el colonialismo expandido de los lenguajes y las teorías filosóficas y puede dar lugar a un intento no relativista de pensar “éticas” en plural²⁶.

En este modelo la filosofía intercultural y los intercambios propiamente interculturales son concebidos según la metáfora de la “traducción”. Siendo la “traducción” la operación humana que mayores intercambios ha generado, la metáfora resulta altamente significativa, aplicada a la filosofía y a los intercambios dialógicos interculturales, en primer término dado el carácter universal de la traducción. Esta metáfora posee también la ventaja de cierto espesor histórico, en tanto vuelve la atención hacia los

²⁵ Esta denominación hace referencia explícita al denominador teórico y de pertenencia común que desde ^{hace} más de veinte años tiene por protagonista al equipo de trabajo liderado por el investigador de origen cubano Dr. Raúl Fornet-Betancourt en el Missiowissenschaftlichesinstitut de Aachen, Alemania (Cf., A. Bonilla, “El diálogo filosófico intercultural y el fenómeno migratorio: su tratamiento como ‘traducción’ en la Escuela de Aachen”; en *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología* (Actas), Rosario, Universidad Nacional de Rosario, CD-Rom, pp. 29-47). De la amplísima bibliografía informativa, se citan como referencia R. Fornet-Betancourt *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*. Aachen, Wissenschaftsverlag-Mainz, 2009; los tres volúmenes de *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales* de R. Salas Astraín, mencionado en nota 18; y N. Note; R. Fornet-Betancourt; J. Estermann; D. Aerts (eds.), *Worldviews and Cultures. Philosophical Reflections from an Intercultural Perspective*, Dordrecht, Springer, 2008.

²⁶ Cf. A. Bonilla, “Filosofía y Violencia”, *Cuadernos 38. Violencia: Sentidos, Modelos y Prácticas*, FHycS-UNJu, 2010, pp. 15-40.

²⁶ RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007. p. 507.

²⁶ VALDÉS, Ernesto Garzón. Dictadura y castigo: una réplica a Scanlon e Teitel. In: KOH, Harold Hongju; SLYE, Ronald C. *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa, 2004. PP. 343-52. p. 348.

acontecimientos previos y coetáneos al Descubrimiento. En efecto, por un lado evoca una situación excepcional de diálogo lingüístico y cultural, más precisamente filosófico, que se dio embrionariamente antes del Descubrimiento de América en las escuelas de traductores de Toledo y Sevilla que permitió el intercambio entre culturas y el acceso de los occidentales a obras significativas para el desarrollo de su pensamiento; por otro, se comenzó a elaborar embrionariamente una teoría acerca de esta profesión y sus actores (el “trasladador”, “truiamán” o “turgimán”; vale decir, “intermediario”²⁷). Expandiendo la metáfora, esta figura del “truchimán” convoca igualmente la necesidad de mediadores entre culturas y entre formas de pensamiento, capaces no sólo de traducir textos, sino también de verbalizar demandas y pedidos de justicia. Es interesante observar que el “truchimán” también era el que leía el patético “Requerimiento” a los pueblos indígenas que se pretendía someter. Ya entonces, pero con más fuerza en la historia “nuestroamericana” posterior, “truchimán” o “trucho” se ha convertido en sinónimo de embaucador y falseador.

Con esta metáfora pregnante de la traducción se hace referencia entonces a una práctica diferente de la filosofía (igualmente válida para el diálogo político), no entendida ahora ni como un único discurso racional válido, ni como un diálogo disimétrico entre maestro y discípulo, sino como un polílogo de razones posibles entre discursos situados y contextuales de diversa índole en el que también están presentes intereses y ambiciones de poder que deben ser explicitadas. Si bien cada uno de estos discursos culturales y/o filosófico-culturales no carece de pretensión de universalidad, la voluntad efectiva de intercambio va constituyendo “zonas de traducción”²⁸ o “zonas comunicacionales

²⁷ E. Torre, *Teoría de la traducción literaria*. Madrid, Síntesis, 1994, p. 29.

²⁸ Cf., R. Fornet-Betancourt, *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen, 2003, p. 19.

interculturales²⁹ que aspiran a una universalidad abierta que bien puede denominarse “universalidad de horizonte”, en tanto son parte de la idea regulativa o utópica de la comunicación que preside los intercambios³⁰. Según interpretan E. Vior y Patricia Dreidemie esta perspectiva intercultural proyecta la posibilidad de una “comunidad abierta” a la construcción dialógica del sentido, con participantes de los más variados niveles y procedencias culturales³¹. Siguiendo la lectura que de H. Bhabha realizan Vior y Dreidemie, se puede relacionar lo dicho con el concepto de “traducción cultural” a través del cual dicho autor destaca que todas las formas de cultura están de cierto modo relacionadas entre sí, porque la cultura conforma una actividad simbólica y significativa. En este sentido Bhabha propondría que las culturas no son comparables por sus contenidos sino por sus “haceres” (las prácticas interpretativas, la formación de símbolos y la constitución de sujetos).

Según esta perspectiva los criterios de verdad no están dados a priori desde un único lógos etno- y androcéntrico. En las “zonas de traducción”, de dimensiones pragmáticas y hermenéuticas, los intérpretes construyen valores emergentes a través de la interrelación dialogal de sus respectivos mundos culturales. Siguiendo con esta aplicación técnica de la metáfora de

²⁹ Cf. E. Vior; P. Dreidemie, “Condiciones de la participación ciudadana de las comunidades de origen inmigrante en Río Negro (Argentina): indagación teórico-metodológica para acceder al campo”. *Actas. VII Encontro FOMERCO. “Frontera, Universidad y Crisis Internacional”*. Foz de Iguazu 09 a 11-09-2009, 2009, p. 2.

³⁰ Cf. A. Bonilla, “Ética, mundo de la vida y migración”, en R. Salas Astrain (ed.) *Sociedad y mundo de la vida (Lebenswelt) a la luz del pensamiento fenomenológico hermenéutico actual*. Santiago de Chile, Ediciones UCSH, pp. 27-57 y Bonilla, A. “Ciudadanía Interculturales Emergentes y vigencia de los Derechos Humanos”. En: *Actas, La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario. IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino-Chileno, IV Seminario del Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*; Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 10 a 13- CD-Rom.

³¹ Cf. E. Vior; P. Dreidemie, *op. cit.*, p. 10.

la traducción resulta evidente que los referentes de cada mundo cultural y sus universos discursivos “sufren” en este proceso una natural pérdida de exactitud. Tal como sucede en los intercambios lingüísticos, a la vez “ganan” en el nivel de la interpretación, la crítica y la coproducción del conocimiento y de valores, normas y prácticas. Para evitar empero que esos intercambios profundicen la heteronomía entre los participantes en el polílogo³² es necesario que el tratamiento filosófico y cultural del mismo tenga muy en cuenta las variables del poder y de la dominación que en los países de América, Asia y África se determinaron como “condición colonial y postcolonial”. Esta precaución debe impregnar hoy la filosofía y las ciencias sociales, incluida toda teoría sobre la ciudadanía, para evitar que las teorías sean nuevamente víctimas de la “violencia epistemológica” ejercida por el saber pretendidamente hegemónico que trata de imponer su paradigma y los sujetos víctimas de la violencia y la dominación en todas sus variantes políticas.

Tomando en cuenta la historia del colonialismo occidental, la filosofía intercultural, en tanto filosofía decolonial, poscolonial y subalterna, se presenta como opuesta a la filosofía colonial proponiéndose de este modo poner de manifiesto la riqueza del pensamiento de aquellas culturas cuya dignidad cognitiva ha sido sustraída, tratándolas como miembros de pleno derecho del acervo filosófico de la humanidad.

Desde la filosofía intercultural se realiza igualmente una crítica de la categoría de “historicidad”, entendida como “dirección de sentido único”, tal como fue defendida por la tradición europeísta de las teologías y filosofías de la historia³³. Más allá de la refutación teórica de tales visiones se hace un lugar epistémico a la pluralidad de memorias de los pueblos de la humanidad, sobre

³² Cf. J. Estermann, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. 2 ed. La Paz, ISEAT, 2006.

³³ Cf., R. Fornet-Betancourt, *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*, p.97.

todo las memorias del sufrimiento y de la liberación, puesto que se reconoce que no sólo hay una pluralidad de historias, sino que la historicidad humana es temporalmente pluralista y que por eso las historias no tienen por qué coincidir en un proceso de desarrollo simultáneo³⁴. Por todo lo dicho la filosofía intercultural también procura elaborar críticas y estrategias teóricas que acompañen las prácticas de resistencia a la violencia que significan hoy los múltiples recursos con los que la pretendida globalización busca imponer un imperativo uniformizante que discapacita y descontextualiza a los miembros de las llamadas culturas tradicionales convirtiéndolos en “analfabetos contextuales” (forma nueva de la violencia del sistema hegemónico)³⁵. La interculturalidad como alternativa a la violencia, en definitiva, plantea esta traducción de filosofías o polílogos de razones como enriquecimiento exponencial del pensamiento, en tanto da cabida a la auténtica posibilidad de contribuir a la generación de “filosofías de la re-existencia”, parafraseando al filósofo colombiano Adolfo Albán Achinte³⁶ y, por consiguiente, a “éticas”, en plural, presididas por el desiderátum de una universalidad de horizonte, que haga posible el sueño utópico de la convivencia y de la paz.

³⁴ Cf. R. Fonet-Betancourt, *op.cit.*, p. 99.

³⁵ Cf. R. Fonet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Aachen, Verlag Mainz, 2004.

³⁶ A. Achinte, “Prólogo. El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial”. En: L. Madrid de Zito Fontán; Z. Palermo, *Cuentan las culturas, los objetos dicen....* Salta, Crisol ediciones, 2008, pp. 11-14.

EL IMPACTO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN EL CONTEXTO ACTUAL LATINOAMERICANO

María Luz Mejía Herrera¹

La lucha por la emancipación humana se ha convertido en uno de los imperativos de primer orden frente a las urgencias críticas que se perfilan en el panorama mundial actual. El neoliberalismo como forma de organización del capitalismo a partir de sus modelos y mecanismos de dominación pretende consolidar y perpetuar la creencia de que constituye la única alternativa para superar los problemas económicos y sociales de los países del tercer mundo.

El imperio del mercado ha incrementado el deterioro del modelo capitalista en cuanto a contradicciones sistémicas, sociales y de clases, y además ha puesto en peligro la existencia humana y la propia envoltura en que esta se desarrolla, la naturaleza.

Ante tal situación la humanidad ha tenido que implementar la búsqueda de alternativas para superar el status quo existente y producir nuevos cambios.

América Latina no escapa a esta realidad. En el propio devenir histórico cultural de nuestras naciones han estado presentes en las diferentes épocas históricas las perspectivas y prácticas emancipatorias, con sus identidades y características propias, imponiendo nuevos retos para el logro de la emancipación.

Nuestro continente ha acumulado tras largos siglos de dominación colonial y neocolonial diversas experiencias que han

¹ Profesora Dra. Titular na Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara. Cuba. Departamento de Filosofía. Facultad de Ciencias Sociales.

girado en torno al tema de la emancipación, la liberación del ser humano y la lucha constante por la conservación de la condición humana.

Todos estos referentes apuntan hacia el tema de los movimientos sociales porque han estado condicionados históricamente por necesidades y urgencias emancipatorias, desalienadoras, descolonizadoras, objetivos esenciales que están contenidos dentro de las plataformas estratégicas y tácticas de dichos movimientos.

Los movimientos sociales han constituido la expresión contestataria de los amplios sectores sociales de América Latina en torno a la denuncia social y por el logro de reivindicaciones que tienen que ver específicamente con la forma de distribución de las riquezas nacionales, la defensa al derecho de la posesión de las tierras, las luchas campesinas e indígenas, las luchas sindicales contra el capital y de manera más reciente las expresiones de lucha por la defensa de la diversidad sexual, los movimientos feministas y los que defienden los derechos de los jóvenes y estudiantes.

La totalidad de estos movimientos se proyectan con una postura crítica frente a la lógica impuesta por el sistema de dominación capitalista y sus expresiones potenciadas en gran medida por los efectos de la globalización neoliberal.

Por tanto, en este sentido asumimos el criterio de que los movimientos sociales son los que producen las luchas sociales y políticas con una visión crítica y superadora, que no se desentiende del entorno capitalista, del contexto que este genera ni de la necesidad de confrontarlo desde la óptica de la formación y maduración de una cultura política que involucre cada vez más a la amplia diversidad de actores sociales.

Ante la multiplicidad de prácticas dominadoras podemos aseverar que “los movimientos sociales que emergen de los amplios sectores populares constituyen una integración compleja y dinámica de todas las demandas emancipatorias y perspectivas de

resistencia, luchas y creación alternativa a ese sistema múltiple de dominación del capital”. Valdés Gutiérrez G. (2002).

El entrecruzamiento de demandas, exigencias y acciones que caracteriza la lucha popular latinoamericana, incluye la visión y proyección de la lucha antineoliberal, antioligárquica y antiimperialista, para erigirse concretamente en una lucha emancipatoria humana.

En la lucha contra el poder hegemónico existe en primer término una confluencia de los movimientos sociales y populares para establecer alternativas sociopolíticas anticapitalistas. Sin embargo, existe una diversidad de razones, objetivos y posiciones en el seno de los mismos que es imposible ignorar. Los sujetos sociales que integran estos movimientos no siempre se encuentran identificados entre sí. Por tanto constituye una premisa esencial tener en consideración las condiciones concretas de cada país, el tipo de dominación imperante en cada región porque sin lugar a dudas, la desvalorización de estas particularidades llevaría a la adopción de posiciones reduccionistas que entorpecerían la comprensión real del tema que nos ocupa.

La direccionalidad de los acontecimientos ocurridos en nuestro continente evidencia que el período de gobiernos neoliberales creó las condiciones objetivas para que se produjera la movilización política de los grandes sectores de las sociedades latinoamericanas. Dichas movilizaciones reflejan una dialéctica histórica que pretendía el establecimiento de una auténtica democracia que revitalizara de conjunto el interés por la conservación del patrimonio nacional frente al auge inusitado que cobraron los procesos de privatización de empresas estatales y servicios públicos, la fuga de las riquezas nacionales en franco deterioro de las economías latinoamericanas.

La capacidad de las masas populares comenzó a fortalecerse para oponerse al ALCA y a la firma de Tratados de Libre Comercio, para exigir la nacionalización de las riquezas nacionales

como el petróleo y para dar al traste con períodos gubernamentales de presidentes antipopulares.

Esta situación permitió que se incorporaran nuevos elementos a los escenarios convulsos latinoamericanos. Ya no solo a través de los partidos, como en épocas anteriores era posible únicamente la transición democrática. Los casos típicos de Venezuela, Bolivia y Ecuador demuestran la fuerza sólida de las movilizaciones populares para contribuir y garantizar la radicalización de los procesos revolucionarios que han tenido lugar sobre todo en Suramérica.

Dentro del amplio espectro de concepciones existentes que definen a los movimientos sociales emancipatorios comparto el criterio del investigador Alberto Pérez Lara, del Instituto de Filosofía de Cuba en cuanto al planteamiento de que “estos manifiestan una intención y vocación emancipatoria frente a la dominación capitalista, contribuyendo con sus prácticas transformadoras y con sus niveles de conciencia crítica a la formación de una sociedad nueva que asuma toda la diversidad social humana sin explotación, con justicia social y responsabilidad ecológica”. Pérez Lara A. (2010).

Resulta interesante la anterior aseveración pues ciertamente incluye un aspecto a nuestro juicio significativo en el debate contemporáneo sobre el tema. Al mismo tiempo es pertinente que siguiendo esta misma lógica nos preguntemos: ¿Es posible realizar o construir una sociedad nueva dentro de los límites estructurales impuestos por el capitalismo?

En la actualidad frente al proceso de reacomodo de la ideología capitalista, las nuevas alternativas que se generen deberán enfilarse hacia la superación de las relaciones capitalistas. Las prácticas sociales deben eliminar progresivamente la estratificación social y replantear una teoría revolucionaria con nuevos métodos de lucha.

Muchos de estos movimientos no logran integrarse como fuerza social para legitimarse en la totalidad social, sin embargo, constituyen una fuerza poderosa con una conciencia colectiva proyectada en la realización de acciones con un objetivo común bien preciso: cambiar el mundo.

Ese cambio implica ineludiblemente el logro de la emancipación humana condicionada por la abolición de lo que Marx denominara “el proceso de enajenación en su propia base: la existencia de la propiedad privada y la división social del trabajo”. Este proceso de superación abarca todas las esferas de la vida humana, comenzando por las prácticas concretas de la vida cotidiana de los seres humanos.

El proceso de concientización de los cambios debe tener presente que no todos los que se produzcan en nuestras sociedades serán revolucionarios y emancipatorios. “La sociedad emancipada, más que regulaciones económicas productivistas y relaciones sociales humanistas, es un proyecto cultural civilizatorio, global y colectivo”. González Alfonso G. (2010)

En la concepción referida al cambio un lugar preponderante lo ocupa la conformación del sujeto histórico y el proyecto de las transformaciones. La historia y conjuntamente cada uno de sus períodos no pueden transcurrir sin sujetos que la realicen. En cada época histórica la dialéctica del devenir histórico y social han develado que los sujetos son indispensables para producir y reproducir la vida social. A su vez, son las circunstancias históricas concretas la que generan los sujetos del cambio que portan el conjunto de elementos materiales y espirituales de cada período.

Actualmente la concepción del sujeto social se ha ampliado. Las denominaciones actuales referidas al término “nuevo sujeto histórico” tienen que ver con la diversificación de los diferentes actores sociales populares (indígenas, campesinos, mujeres, jóvenes, ecologistas). Esto significa que está potenciado para activarse socialmente desde el punto de vista del pueblo y

relacionarse estrechamente con las condiciones socio-históricas que la producen.²

Las coyunturas actuales en nuestro continente apuntan hacia un cambio histórico. Para que sea viable no basta con que exista la actual diversificación de actores sociales. Estos deben constituirse en sujetos históricos, lo cual implica un proceso complejo de vínculo de los factores objetivos y subjetivos.

También debemos tener en cuenta que este nuevo sujeto histórico tiene ante sí retos complejos, superiores a los momentos anteriores de la historia. Uno de ellos es la aceptación teórico-práctica del contenido clasista que caracteriza a los movimientos sociales de nuestros días. Estos ponderan las demandas de género, raza, cultura, sexo, vivienda, entre otros, lo que significa que en ocasiones se reniegue del contenido clasista de estas luchas.

El sistema de dominación burguesa que impera caracterizado por la discriminación, la marginación y la exclusión, no está exento de un profundo contenido clasista. Por tanto, cualquier forma de proyectar el cambio social tiene que pasar por el prisma del enfrentamiento a la dominación burguesa.

La propia existencia de los movimientos sociales, de sus paradigmas emancipatorios, las demandas y pronunciamientos enarbolados, así como la forma en que se desencadenan las acciones, nos obligan a meditar en torno a la necesidad de refutar aquellas posturas que consideran míticas las formulaciones relacionadas con la lucha de clases.

Realmente la lucha de clases en nuestros días, lejos de desaparecer del contenido y la forma de las acciones emancipatorias, se complejiza y se modifica. Es ilusorio plantear

² Para el investigador cubano Alberto Pérez Lara, el nuevo sujeto histórico supone una utopía, una esperanza que se convierte en una alternativa política para emprender el cambio social emancipador. Ver ob; pág. 174.

que no existe en los marcos del dominio capitalista el contenido clasista de las manifestaciones sociales.

Como bien expresa Pérez Lara, “la gran mayoría de las personas en Latinoamérica viven, de un lado, de su salario o de la necesidad de un salario, y del otro lado están los que explotan la fuerza de trabajo y viven de su capital o de la propiedad territorial, lo que expresa la existencia de dos componentes clasistas fundamentales cuya composición interna es bien variada”. Pérez Lara, A. (2010).

El desbalance observable en la participación y distribución de la riqueza social de que disponen los diferentes grupos sociales genera un incremento considerable de la pobreza y un aumento numérico de los pobres. ¿Cuáles son las causas de esta desigualdad?

La injusticia, la exclusión de los sectores populares, la explotación desmedida, son los factores que hacen posible que el capitalismo reproduzca con su sistema de dominación una lucha de clases con nuevas formas y contribuya a que emerjan cada vez con mayor ímpetu movimientos emancipatorios desde abajo, desde el pueblo, desde los excluidos.

Debe apuntarse en este sentido que una de las problemáticas controversiales es la concerniente a la necesaria articulación que requiere en esta época histórica el movimiento social y el movimiento político. Aunque la mayoría de las posiciones que teorizan sobre el particular no encuentran una barrera infranqueable entre ambos, sino una diferencia formal, fortalecer los espacios articuladores entre ambos, es una exigencia urgente para ganar terreno en la lucha anticapitalista. Dicho de otro modo, el nuevo sujeto histórico no emergerá solo desde el ángulo de los movimientos sociales, sino en franca interrelación con las diferentes organizaciones, partidos y movimientos.

Aquí es donde el factor subjetivo comienza a jugar un rol fundamental porque esta articulación fomentará la creación de una

nueva conciencia social capaz de integrar todos los intereses y convertirlos en un objetivo común, el derrocamiento de la opresión capitalista.

Las influencias de las corrientes filosóficas posmodernas han hecho que algunos teóricos adopten posiciones reduccionistas que vaticinan la desaparición del sujeto histórico en un intento abrupto por irreconocer las luchas emancipatorias y apologetizar el capitalismo.

Al realizar un análisis del impacto de estos movimientos y la formación del nuevo sujeto histórico, Néstor Kohán critica dichas posturas de pensamiento y con razón apunta:

“Lo que impregna todo este emprendimiento filosófico que pretende enterrar a la dialéctica, que desde los cómodos sillones de los despachos universitarios se atribuye autoridad como para labrar el acta de defunción de todo sujeto revolucionario, que propone expurgar de las ciencias sociales la herencia de la lógica dialéctica de las contradicciones explosivas (...), que sueña, ilusoriamente, con garantizar el pluralismo sin plantearse la revolución es, en definitiva, una visión política que renuncia a la lucha revolucionaria contra el capitalismo”. Kohán, N. (2004).

Las enseñanzas de la historia confirman que las clases dominantes en el capitalismo nunca cederán pacíficamente su espacio para que los excluidos articulen y construyan una nueva sociedad donde impere la soberanía popular, la equidad social y el protagonismo ciudadano. En América Latina los movimientos sociales y las acciones que estos desarrollen chocarán con el repudio de las fuerzas de derecha, las cuales estarán dispuestas a actuar frente a los nuevos cambios.

En medio de este contexto, el nuevo sujeto histórico que se va construyendo debe interiorizar que la escena latinoamericana necesita aun consolidar la integración, la articulación y la conciencia colectiva. Se necesita un proyecto de emancipación coherente y equilibrado que involucre y agrupe a todos los sectores comprometidos con el cambio social.

No obstante, los latinoamericanos, a pesar de las observables vicisitudes que pudieran obstaculizar o detener la marcha en ascenso de los acontecimientos, nos mantenemos optimistas. Los nuevos procesos ocurridos en países como Bolivia, Venezuela, Ecuador, la supervivencia de la Revolución cubana autorizan a pensar, al decir de Atilio Borón, que la historia de la humanidad no es un eterno retorno y que los momentos actuales nos permiten sostener un cauteloso optimismo.

Bibliografía

GONZÁLEZ G., Alfonso. “Identidades múltiples, diversidad plural y sentidos de vida: referentes valorativos para el cambio civilizatorio”. In: *Movimientos sociales, sujetos, articulaciones y resistencias*. Casa Editorial Ruth, Ciencias Sociales. La Habana, 2010.

KOHÁN, N. “La herencia del fetichismo y el desafío de la hegemonía en época de rebeldía generalizada”. Ponencia presentada en Encuentro Internacional “Civilización o Barbarie: Desafíos y Problemas del Mundo Contemporáneo. Portugal, 2004.

PÉREZ LARA, A. “Articulación social-política y sujeto histórico emancipador en América Latina”. In: *Movimientos sociales, sujetos, articulaciones y resistencias*. Casa Editorial Ruth, Ciencias Sociales. La Habana, 2010.

VALDÉS GUTIÉRREZ, G. “El sistema de dominación múltiple. Hacia un nuevo paradigma emancipatorio”. Tesis en opción al grado de doctor en ciencias filosóficas. Fondo del Instituto de Filosofía. La Habana, 2002.

¿MÍSTICA POPULAR, RELIGIOSIDAD DE LO POBRES O NUEVAS FORMAS DE ESPIRITUALIDAD EN LOS SECTORES POPULARES?

Aldo Rubén Ameigeiras¹

Es evidente que en los últimos años, de la mano del proceso de globalización y de los cambios sociales, científicos y culturales se ha agudizado la preocupación por un conocimiento más profundo de las culturas de los sectores populares de nuestra sociedad Latinoamericana. Culturas atravesadas por los planteos hegemónicos, culturas de los pueblos originarios resistiendo, culturas mestizadas, culturas amordazadas y encubiertas cuya presencia es cada vez más notoria y relevante. Matrices culturales que coexisten en el marco de las tensiones y conflictos tanto intra como interculturales, pero culturas presentes. Es en el seno de las mismas que los fenómenos religiosos emergen significativamente y constituyen un aspecto que no puede soslayarse en el abordaje de la sociedad. No solo porque aparecen como una instancia que gravita en los comportamientos de los sujetos sino porque, mas alla de la religiosidad de los creyentes las instituciones religiosas han participado y participan de la vida política de las sociedades, ya sea legitimando los intereses del status quo y el poder dominante o profundamente comprometidas con procesos de liberación. De esta manera también el fenómeno religioso aparece atravesado por dichas transformaciones que afectan a la sociedad en su conjunto. En lo que respecto a la religiosidad de los creyentes es interesante observar que no es que se crea más o menos que antes, como en parte señalaban los viejos planteos acerca de la secularización, se cree distinto pero además se han producido cambios importantes de tener en cuenta. No solo estamos ante la presencia de un renovado

¹ Sociólogo-Investigador-docente- IDH-UNGS/CONICET – Argentina.

proceso de secularización caracterizado entre otros aspectos por la llamada desinstitucionalización e individuación de las creencias, sino ante nuevos movimientos religiosos como también modalidades de creencia que acompañan en muchos casos la emergencia de diversas manifestaciones y cultos populares. Es en dicho marco en donde no solo se ha incrementado la búsqueda de nuevas formas de espiritualidad como también de modalidades de contacto directo y diversas con lo denominado como trascendente, sino también que han crecido las llamadas manifestaciones místico-esotéricas. Un tipo de apreciación esta última interesante de considerar pues aparece no exenta de una carga de ambigüedad, que desde el vamos coloca este fenómeno en un lugar muy especial. Un fenómeno que también se manifiesta en la religiosidad de los sectores populares y de allí entonces que, si bien no resulta extraño hablar de “mística popular “en el marco de dicho espectro, si lo es cuando la misma, más que expresión de lo marginal, aparece ocupando el lugar de lo novedoso, de lo original, de lo nuevo. Así, más allá de la persistencia del misticismo a través de distintas formas en el tiempo, es evidente un interés mayor en el mismo en esta modernidad, de la mano tanto de las transformaciones a las que aludimos y de la búsqueda de una cierto distanciamiento de los creyentes de las instituciones, como de la valoración de la “experiencia del sujeto “y de lo emocional, esta vez en su vinculación con el fenómeno religioso. Pero entonces vale hacernos claramente las preguntas: ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la mística popular? Una primera aproximación en la búsqueda de una respuesta nos lleva inevitablemente a plantearnos otras preguntas, nos obliga a tratar de discernir adecuadamente de qué mística se trata, ¿cuál es su relación con lo popular? ¿Qué significa hablar de mística en sectores populares de la población . ¿ No se trataba tradicionalmente de una modalidad de religiosidad accesible a muy pocos en donde lo místico emergía generalmente como algo tradicionalmente relacionado con prácticas y estados individuales, con planteos ascéticos y disciplinarios tendientes a posibilitar ese

arduo camino espiritual al cual aparentemente no todos estaban llamados ? ¿Cómo considerar dicho fenómeno en contraposición con manifestaciones de carácter popular, colectivas y masivas, estrechamente relacionadas con lo festivo y una diversidad de otras prácticas rituales características de los sectores populares? Y por otro lado una pregunta imprescindible a nuestro entender: ¿Estamos ante un fenómeno novedoso resultado de las transformaciones socio culturales de la sociedad que se traduce también en la presencia de nuevas modalidades de espiritualidad a nivel de lo popular o por el contrario se trata de un fenómeno presente en la religiosidad popular pero que ha sido permanentemente encubierto e invisibilizado? ¿Más aún nos encontramos no solo ante el reconocimiento de las religiones populares sino especialmente de su espiritualidad? Distintas y variadas preguntas que trataremos de tener en cuenta y que de alguna manera han de guiarnos en la búsqueda de algunas respuestas. De esta manera llevaremos a cabo dos aproximaciones : En primer lugar avanzaremos en el análisis de algunas apreciaciones en general vigentes sobre el tema para pasar luego, en una segunda aproximación a considerar, desde la perspectiva de la ciencia social, la mística popular y algunos aspectos que la caracterizan.

Algunas apreciaciones y miradas

El llamado fenómeno místico ha sido abordado en cuanto tal tanto por la Teología y la Filosofía como por las Ciencias Sociales en general. En esta aproximación que realizaremos sobre el mismo nos detendremos fundamentalmente en ésta última perspectiva. Al respecto no nos interesa insertarnos en la reflexión sobre el significado etimológico del término sino básicamente sobre su apreciación y capacidad significativa y especialmente sobre la forma que presenta en la actualidad en un momento y en un contexto en particular. Sin embargo es evidente que hay una apreciación generalizada acerca de la significación de la mística que aparece estrechamente unida a los orígenes griegos y latinos de la palabra. Una palabra que se constituye como un tipo de vínculo

especial con lo trascendente, personal y extraordinario, en el marco del llamado *mysterium* de lo sagrado. En otras palabras un tipo de fenómeno sumamente restringido. En términos general y en una primera apreciación, se trata de una palabra que nos enfrenta con aquello no accesible a todos sino básicamente a los elegidos y de hecho a los iniciados. Dada la fuerte polisemia del término, como también las discusiones que se han generado en torno a la relación del mismo con lo religioso, trataremos de avanzar considerando no solo su inserción en dicho fenómeno sino fundamentalmente las peculiaridades que presenta, acercándonos en una primera mirada general a su apreciación desde la teología para después profundizarlo desde la ciencia social.

Primera aproximación : La teología

Esta mirada desde la teología es una mirada rápida pero imprescindible para acercarnos al fenómeno. Nos introduce en una temática compleja motivo de múltiples reflexiones. Para algunos la mística constituye “la forma por excelencia de la religión, la religión abierta”² para otros reconociendo su importancia no constituye sino una más de las manifestaciones posibles en que se explicita la forma en que los hombres manifiestan su vínculo con lo sagrado. En principio debemos tener en cuenta que estamos ante un fenómeno místico que aparece en una gran mayoría de religiones lo cual permite hablar tanto de las singularidades del misticismo judío como del musulmán, del misticismo presente en religiones de la India, como del misticismo de las religiones africanas o el misticismo de las religiones de los pueblos originarios y por supuesto, del misticismo cristiano a lo que resulta imprescindible sumarle en los últimos tiempos las manifestaciones místicas presentes en distintas expresiones de los llamados nuevos

² Bergson H- Les deux sources de la morale et la religion – Ouvres-Edition du centenaire- PUF- Paris – 1959-p.1177-1178-1158 - citado por J-. Martin Velasco – op.cit-. pag. 32.

movimientos religiosos. Fenómenos estos que han incidido o están presentes indudablemente en la forma que han adquirido los místicos en Latinoamérica. No podemos abordar hoy las peculiaridades involucradas en la singularidad latinoamericana, especialmente en lo que significan la gravitación del misticismo africano o de los pueblos originarios pero debemos hacer referencia aunque sea en forma muy breve, dada la influencia que ha tenido, a algunos aspectos del misticismo católico para adentrarnos más directamente en el tema. Al respecto nos encontramos ante una perspectiva de la teología católica que ha desarrollado una diversidad de planteos y aportes sobre la singularidad del fenómeno en donde es posible observar desde las apreciaciones más “exclusivas” del mismo hasta las más “amplias”. Desde las que lo consideran como una experiencia interior de la relación con lo trascendente de carácter extraordinario hasta los que la asumen como experiencia personal que posibilita un encuentro con Dios o como lo explicita J. Seibold aludiendo a la mística cristiana “una mística del amor, que abarca toda la realidad de Dios, el hombre y el cosmos.”³ Al respecto, quizás la apreciación de M. Velasco permite acceder a una mirada integral contemporánea del fenómeno considerando la mística en el catolicismo como el conjunto de “experiencias interiores, inmediatas, frutivas, que tienen lugar en un nivel de conciencia que supera la que rige en la experiencia ordinaria y objetiva, de la unión – cualquiera que sea la forma en que la viva- del fondo del sujeto con el todo, el universo, el absoluto, lo divino, Dios o el espíritu”.⁴

Evidentemente nos estamos refiriendo a una apreciación que enfatiza como fundamental en la mística la presencia de un tipo tipo de experiencia sobre lo trascendente que atañe al sujeto personal e íntimamente. Debemos tener en cuenta sin embargo que

³ Jorga Seibold – La mística popular como conjunción de fé y razón en Am,érica Latina”- Fac. Filosofía y Teología – San Miguel.

⁴ Velasco Juan Martín (1999) “ *El fenómeno místico* ”- p.23- Ed. Trotta- Madrid

uno de los momentos más álgidos del fenómeno en el catolicismo es ubicable en el llamado “siglo de oro” español donde se consolida una perspectiva determinada del mismo con algunas características mucho más restringidas que las que hemos descrito anteriormente. Allí se gestó el misticismo que llegó posteriormente a América con la conquista y evangelización. Un misticismo que se desarrolló notablemente en el medioevo y que tuvo un momento sumamente relevante en esa España de los siglos XVI y XVII⁵. Un misticismo en donde la figura de los “grandes místicos” incidió notablemente en las modalidades teológicas y pastorales que se explicitaron posteriormente relacionadas con el fenómeno. Se fué instalando así una imagen acerca del fenómeno místico y de los místicos en general que enfatizó la figura de los grandes místicos como un ejemplo y un modelo a imitar. Una imagen sustentada en la relevancia y ejemplaridad de muchos de ellos pero una imagen distanciada de las experiencias y situaciones de vida del resto de los creyentes. Se fue consolidando un tipo de apreciación, que ratificaba que dicho tipo de experiencia “no era para cualquiera”. Una apreciación que argumenta como la experiencia mística se explicita como “extraordinaria” a la vez que se conforma como expresión de una espiritualidad profunda a la que si bien muchos son llamados pocos son los que la han alcanzado. Se construyó así las bases de la representación dominante sobre la mística. Una espiritualidad marcada por la vida ascética, la noche oscura y el sacrificio que marcaba todo la riqueza de la vida interior y el camino a la santidad. Al respecto es importante sin embargo poner en duda el “carácter universal” de este tipo de afirmación sobre la experiencia mística, no porque la misma no sea válida en dicho contexto, sino porque al pretender establecerla como la modalidad hegemónica de lo místico no se tiene en cuenta otras experiencias

⁵ Cfr. M. de Certeau – 1193- *La fábula mística S. XVI-XVII-* Univ. Iberoamericana- / M. Cruz Hernandez-(org) *Filosofías no occidentales*-Enc. Iberoamericana de Filosofía- EDit. Troitta- 119- Madrid. / Stoltz A. *Teología de la mística*- EDdit. Rialp- Madrid- 1951

que se explicitan en la diversidad de modalidades religiosas existentes en el marco de culturas diferentes. Una apreciación que, a la vez que consolidaba esa imagen indirectamente conformaba un “abismo” notorio entre los cultivadores reconocidos de la misma por un lado, los grandes místicos y los creyentes en general por el otro. Se generaba un distanciamiento con otros creyentes, más allá de que los mismos pudieran poseer distintas experiencias que eran consideradas pero que finalmente eran evaluadas como experiencias menores que no alcanzaban supuestamente el grado de profundidad de las anteriormente señaladas según la apreciación y calificación dominante en la cultura “occidental y cristiana”. Tal es el caso de múltiples manifestaciones existentes en América, en la América india, la América negra, la América mestiza en sus religiones y formas espirituales. Aquí es en donde se hace visible que había algo que no estaba en juego y pasaba por considerar que las formas y modalidades de expresar la religiosidad también están insertas en los procesos socio culturales y las características contextuales de su tiempo. Que una forma cultural vigente en Europa no necesariamente respondía o podía hacerlo adecuadamente a las necesidades y formas vigentes en otros ámbitos y lugares. Estábamos también ante un fenómeno místico cuya apreciación fundamental se enmarca claramente en lo que Fernet Betancourt ha definido con precisión como la “configuración occidental del cristianismo” que ha llevado a que determinadas modalidades del cristianismo, surgidas en el seno de una cultura en particular, en este caso la occidental se absolutice y se considere como la única “expresión de fe cristiana”. Un enfoque que nos remite a la necesidad de un verdadero replanteo epistemológico en nuestras apreciaciones y análisis en busca del descubrimiento y la aceptación de otras modalidades de apreciación y abordaje del cristianismo, claramente “desoccidentalizadas”. El catolicismo Europeo es una de las formas posibles de vivir el catolicismo, pero, enfatiza el autor “de ninguna forma es la mejor

forma posible...de vivir el cristianismo”.⁶ Es que la forma de vivir el cristianismo se ha generado estrechamente vinculada a una forma y un modo de vivir y expresar la religiosidad en el marco de un catolicismo fuertemente inserto en un planteo occidental y romano de religión. Pero ¿Pasa lo mismo cuando nos encontramos en otros contextos y otras formas culturales de expresar la religiosidad? ¿Podemos hablar de una misma modalidad expresiva religiosa en el contexto Latinoamericano? ¿Adquiere las mismas modalidades expresivas el misticismo? Evidentemente se trata de preguntas centrales a dilucidar, más aún si tenemos en cuenta que en el caso de la religiosidad popular que nos ocupa fue necesario esperar la llegada del Concilio Vaticano II, como de Medellín y de Puebla para avanzar notablemente en otra consideración de la misma en Latinoamérica, si bien seguirá pendiente un reconocimiento y profundización de la espiritualidad y potencialidad religiosa que posee. De allí las dificultades para relacionar la noción de “mística” fuertemente hegemónica en el catolicismo con perspectivas que aludan a una “mística popular” a la vez que nos obliga a insertar dicha reflexión en el marco inescindible de la consideración de la propia religiosidad popular como la modalidad expresiva religiosa desplegada por dichos creyentes populares. Es que así como la religiosidad popular transitó por perspectivas fuertemente cuestionadas, toda expresión de los sectores populares a nivel de su religiosidad. Cualquiera fuera, es también considerada de la misma manera. De allí entonces los cuestionamientos a una religiosidad popular que entre sus peculiaridades presenta la existencia de una forma especial de espiritualidad, una “mística” en particular. Habrá de transitarse un largo periodo hasta que en el marco de los eventos antes señalados (concilio Vaticano II, Medellín) comience a replantearse en primer lugar esa imagen de la religiosidad popular sin que ello implicara necesariamente aludir a las singularidades de experiencias espirituales y menos de místicas populares. A lo sumo se alcanza a

⁶ Fonet Betancourt Interculturalidad y religión - Ecuador 2007- 29.

definir como “piedad popular”, lo cual constituye un reconocimiento cierto, un primer paso, pero todavía no se habla de mística y menos de mística popular. Sin embargo este tipo de manifestación existía ya en la América profunda en donde los sectores populares desplegaban formas propias de vinculación con lo trascendente, desarrollaban su propia espiritualidad pero la misma era claramente invisibilizada o encubierta.

Segunda aproximación: La ciencia Social

La ciencia social también avanzó sobre el pensamiento místico. En E. Troelsth, uno de los más relevantes estudiosos del fenómeno, aparece el abordaje del misticismo básicamente como una de las formas posibles en que se explicita lo religioso enmarcándolo en la consideración de los grandes tipos de estructuras cristianas a través de las cuales se puede observar “en forma histórica y dialéctica la cuestión de las diferencias internas del cristianismo”.⁷ Sus apreciaciones sobre el misticismo, diferenciándolos de las Iglesias y las sectas le permitirá tanto analizar en el marco de los períodos del cristianismo aspectos generales del “espiritualismo místico” como aspectos en particular que caracterizan las modalidades del misticismo. Considera así al fenómeno como un tipo de religiosidad en donde se coloca el acento en la interioridad y en la importancia de “la experiencia interior”, como también un tipo de religiosidad donde se destaca la indiferencia frente a lo dogmático, doctrinario e institucional. Un aspecto este que constituye una de las puntas interesantes para comprender esta fuerte emergencia de lo místico en el fenómeno religioso en la sociedad contemporánea. Es que acorde a las características que presentan los procesos de secularización en este momento histórico y socio cultural y en las singularidades de la marcada desregulación de creencias nos encontramos con nuevos

⁷ Mallimaci - E. Troelsth y la sociología histórica del Cristianismo – Rev.- Soc y Relig- 1987- Pag 369.

elementos que permiten observar una nueva presencia de lo místico bajo formas diversas. Debemos tener en cuenta que las transformaciones a las que aludíamos al principio nos enfrenta tanto con nuevas modalidades de creencia y formas de religiosidad como por el surgimiento de nuevos movimientos religiosos y el replanteo y visibilización de distintas expresiones religiosas en sectores populares. A nivel precisamente de estas nuevas modalidades de religiosidad aparecen con fuerza la radicalidad de la experiencia como un aspecto central en la definición de sus opciones y comportamientos.

La indiferencia a lo institucional y doctrinario, la revalorización de la experiencia interior y más aun de lo experiencial, lo sensible y lo emotividad no hace más que confirmar la relevancia de la subjetividad que caracteriza este tiempo. Es evidente que no nos encontramos ante algo nuevo, ya James había insistido de que siempre lo religioso ha estado marcado por lo emocional. Como instancia fundamental de lo religioso. El mismo Durkheim señaló como la fascinación y la emotividad constituían un elemento clave en los orígenes de las representaciones colectivas y en los últimos tiempos tanto F. Champion como D. Hervieu Léger⁸ que han analizado con detenimiento el fenómeno de lo emocional en este momento de manifestación de lo religioso, insisten en remarcar su relevancia. Un lugar de cruce en un momento y en una situación de puja de sentidos y crisis de grandes relatos. Así la “nebulosa místico esotérica” en las palabras Champion⁹ o los planteos acerca de la llamada “nebulosa heterodoxa” no hacen mas que colocar sobre la mesa la presencia de un cambio en la forma de vivir y expresar la religiosidad. ¿Estando como señalan algunos autores ante la

⁸ F. Champion – Dnaiéle Hervieu Léger- 1990- “ *De lémotion en religion* “- *Centurion – Paris*.

⁹ F. Champion – *La nébuleuse mystique-esotérique*”- pp.17-68 en F. Champiun .- D.Hervieu Léger- *op, cit*.

recuperación de lo religioso como una reacción ante lo institucional y doctrinario?

Allí aparece lo importante de la experiencia interior, acompañada por la indiferencia frente a los dogmas institucionales. Ambas instancias emergen en el marco de una religiosidad que implica una revalorización de la experiencia personal de lo trascendente como de centralidad de lo emocional en clara contraposición a estructuras eclesiales, normas doctrinarias y requisitos de pertenencia que lejos de responder a las necesidades del hombre contemporáneo terminan abroquelándose en posturas dogmáticas y tradicionalistas. Una época en donde aparece una irrupción de lo sagrado por múltiples caminos, en donde se multiplican la presencia de nuevos movimientos religiosos que, desde la fortaleza del pentecostalismo avanza bajo distintas modalidades hacia los medios de comunicación y desde allí hasta los múltiples recovecos de la vida cotidiana. Se difunden, junto a nuevos planteos teológicos y pastorales una corriente holística y cósmica de la realidad que transita desde la presencia de las religiones de los pueblos originarios, las religiones orientales y la progresiva difusión del New Age en el marco de la llamada “nebulosa mística esotérica”. Nuevamente lo místico toma visibilidad en el panorama religioso más allá de las puertas de los conventos y el predominio exclusivo de los contemplativos. Una irrupción que no siempre vá de la mano de lo novedoso, sino muchas veces del des-cubrimiento de aquello que hasta ahora estuvo encubierto, de visibilidad de aquello que había sido invisibilizado. El énfasis en la libertad de decidir y componer contribuye a consolidar la vivencia personal de lo religioso. Es que se trata de una época que posibilita la recuperación y consolidación de formas religiosas claramente deslegitimadas y descalificadas. Una instancia sumamente importante de analizar en cuanto a sus implicancias con los sectores populares de la sociedad y en donde emergen con fuerza las diversas formas de religiosidad popular, sobre la que nos interesa detenernos en particular en cuanto es en

vinculación con dicha religiosidad que nos interesa abordar el tema de la mística popular.

La religiosidad popular y el reconocimiento de la mística popular

Nos encontramos así con formas y modalidades de religiosidad que han sido fuertemente deslegitimadas. De esta manera adentrarnos en el fenómeno de la religiosidad popular, constituye un paso imprescindible, no para detenernos en el sino exclusivamente para avanzar en un replanteo de su apreciación estrechamente vinculada a la singularidad de su contextualización Latinoamericana. Es que considerar un ámbito en el cual hacer alusión a las formas y modalidades de generación de religiosidad en los sectores populares implica tener en cuenta la singularidad de la trama socio cultural en general y de las matrices culturales en particular en que estos sectores están inmersos en las culturas populares. Se trata de descubrir la trama de sentido en que dichos sectores despliegan su existencia, de comprender la lógica subyacente en una modalidad propia del pensar como en el horizonte simbólico del grupo. “Un horizonte integrador” que, así como permite enhebrar experiencias, facilita una apertura plural superadora de reduccionismos y modalidades dicotómicas que no admiten sincretismos ni mestizajes. Y es desde dicho horizonte en donde cobran sentido apreciaciones vinculadas con la manera en que los sujetos perciben, elaboran y resuelven en el marco de sus prácticas sociales, no solo sus vínculos con los “otros”, sino también con aquello que consideran como lo “sagrado”.¹⁰ Y aquí nos hallamos ante la necesidad de llevar a cabo un profundo replanteo epistemológico que posibilite comprender el fenómeno religioso desde la singularidad de nuestro posicionamiento Latinoamericano pero que a la vez nos conduce a la necesidad de

¹⁰ Aldo Ameigeiras _ *Culturas populares y Religión :Para una hermenéutica desde la Ciencia Social-* Rev. Stromata (poner CITA).

avanzar en la construcción de marcos interpretativos adecuados de esta realidad que nos interpela.

Una apreciación que implica en el caso Latinoamericano no solo abordar lo más fecundo de la trama cultural de los pueblos originarios como de los aportes africanos. Al respecto la relevancia de la sacralización presente en la cultura de los pueblos originarios brinda un elemento fundamental a tener en cuenta vinculado con un tipo de cosmovisión que no solo permite visualizar espacios y objetos sagrados sino “una visión integradora de la vida y una concepción abarcativa e inclusiva de la realidad”¹¹, “una conciencia cósmica y espiritual”¹². Hemos señalado como la pertenencia está marcada por su inserción en las peculiaridades de la cultura popular en donde la matrices culturales despliegan un papel fundamental . De allí la relevancia y la ponderación de lo celebrativo y holístico por sobre lo sacrificial y ascético. Una modalidad presente en sectores populares quienes ya de por sí viven, experimentan sufren diariamente el costo de la marginalidad y la exclusión, atraviesan noches oscuras de desolación y desamparo y a pesar de todo encuentran un sentido profundo en su religiosidad . Un tipo de experiencia popular que conforma un aspecto central no solo de dicha trama cultural sino de la experiencia cotidiana de los sectores populares. Como señala acertadamente P. Semán,¹³ lo sagrado en el marco de la experiencia cosmológica de los sectores populares, “no es sino un nivel más de una única realidad” en cuanto tal insiste “todas las expresiones de lo religioso son consideradas como sagradas. Una perspectiva de lo sagrado y de una modalidad de religiosidad cuyas dos manifestaciones claves pasan tanto por una

¹¹ C. Martinez Sarasola -*De manera sagrada y en celebración-Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas*.-Edit. Biblos- 2010- pag.162.

¹² Ibid- pag- 198.

¹³ P.Semán - -22000- “ Cosmológica, Holística y relacional. Una corriente de la religiosidad popular contemporánea “ – en pp.54- *Ciencias sociales y religión – No. 3.*

replanteo de la noción de lo sagrado como por una forma de apreciación de lo religioso en la sociedad. Una perspectiva que ha de contribuir a consolidar el pasaje, en este periodo de transformaciones de lo religioso, de “identidades religiosas cerradas a “identidades religiosas abiertas” pero además se convertirá en un eje articulador también de la espiritualidad.

Y nos encontramos así ante uno de los aspectos menos explorados y sin embargo quizás más relevante consistente en el reconocimiento de que en el marco de dicha religiosidad popular es que es posible encontrar una espiritualidad distinta a la predominante, distanciada de las formas establecidas y normativizadas y a la vez fecunda y original. Una espiritualidad considerada como una experiencia de todo los seres humanos presente en lo cotidiano en cuanto como señala I. Gebara, la espiritualidad tiene que ver con el movimiento que el deseo de vivir, en el sentido de su existencia, en la capacidad de abrirse a los demás, y de ayudarse en la vida.¹⁴ Pero en este caso es claro que se trata de una espiritualidad sustentada en un contexto y una cultura distinta en donde, como hemos señalado la apreciación sobre lo sagrado se constituye en un eje vertebrador, central por un lado en cuanto involucra el tipo de espiritualidad estrechamente vinculada a una forma cultural en particular, en este caso la singularidad de las culturas populares Latinoamericanas. Como dice M. de Certeau “toda espiritualidad tiene un carácter esencialmente histórico...tiende a manifestar como vivir lo Absoluto en las condiciones reales fijadas por una situación cultural, por lo tanto se explica en función de las experiencias, las ambiciones y los miedos, las enfermedades y las grandezas propias de hombres asidos, con sus contemporáneos en el mundo definido por un tipo de intercambios y de conciencia”.¹⁵

¹⁴ I. Guevara- Una espiritualidad de lo cotidiano – p.32- en Gebara, Betto, otros “*Hacia una nueva espiritualidad- Edit. Lacasian a- 2000- Managua.*

¹⁵ M- de Certeau - “La debilidad de creer- Edit. Katz Edit- 2006- Bs. AS.

De allí entonces dos aspectos que nos interesa remarcar: El primero en cuanto a considerar que desplegar una mirada sobre la mística popular ha de requerir imprescindiblemente hacerlo en el marco de la religiosidad popular propia de la cultura de los sectores populares. Una decisión que nos conduce a la necesidad de comprensión del fenómeno como condición sine qua non para su adecuado conocimiento. Es que lo que distingue al misticismo popular pasa fuertemente por la singularidad que la pertenencia social le otorga al mismo. Al respecto señala P. Arnold como “La flexibilidad u el acceso tanto individual como masivo a la religiosidad Popular hace de ella la forma más inmediata de la expresión mística.”¹⁶ Una espiritualidad uno de cuyos núcleos centrales es precisamente el despliegue de una mística en particular, una mística claramente popular. “Una mística en donde se explicita una ponderación de la “experiencia “, de lo vivido, insiste P. Arnold, constituída en un eje central de la misma experiencia religiosa. Una experiencia que supone un despliegue de la memoria que enhebra acontecimientos a la vez que recupera una vivencia sentida de carácter personal o colectiva y sobre todo una experiencia que se nutre y se manifiesta desde la enorme vitalidad de la vida cotidiana.

La experiencia como base de una espiritualidad que lejos de distanciarse de lo ordinario o de recluirse en la soledad se retroalimenta en la convivencia social y familiar y en el contexto de la lucha por la existencia constituye de hecho una mística propia de creyentes en sectores populares. Una mística que ha sido encubierta e invisibilizada y que ha sufrido el mismo proceso de descalificación que ha caracterizado a la religiosidad popular pero que hoy resulta fortalecida en el marco de las nuevas transformaciones religiosas. Una mística que emerge en el marco de lo cotidiano y ordinario más que en lo extraordinario, que

¹⁶P. Arnold - p.103 *Espiritualidades para un nuevo milenio* – en – Gebara, Betto . *Hacia una nueva espiritualidad- op. Cit.*

replantea el ascetismo por el ejercicio cotidiano de la lucha por la vida en contextos marcados por la exclusión y la pobreza. Que más que apelar al sacrificio puja permanentemente en un despliegue sacrificado por resolver los múltiples dilemas de la existencia y sobre todo una mística sustantivamente vital y celebrativa. Al respecto resulta muy interesante el aporte de Jorge Seibold quien, desde los análisis acerca de la religiosidad popular ha pasado al abordaje de la relevancia del misticismo popular considerando que la “mística popular no es ajena a la fe del creyente cristiano sino constitutiva del mismo a partir de su fe.” Un planteo que avanza incluso en sostener como “hoy la vida mística... es una opción dentro del retorno de lo religioso. En ella se puede recuperar una piedad popular personalizada y comprometida con el mundo en el diálogo intercultural e interreligioso.”¹⁷ En esa misma línea de reflexión J. Idígoras señala como si bien el mismo término de “mística o misticismo” no está incorporado en el lenguaje popular sin embargo, agrega el autor esto no significa que su vivencia del misterio, así como se manifiesta externamente en los “milagros” se manifiesta internamente en una profunda vivencia “mística”.¹⁸

A manera de reflexión final remarcamos entonces la necesidad de seguir profundizando sobre el tema y especialmente enriqueciéndolo con nuevas aproximaciones empíricas que permitan conocer y comprender en toda su magnitud la singularidad del fenómeno en Latinoamérica. Estamos ante una mística popular que se explicita como una de las modalidades que adopta la tendencia marcada de búsqueda de contacto personal con lo trascendente o considerado como sagrado y que en cuanto tal conforma un tipo especial de espiritualidad. Se trata de una forma de la organización de la experiencia en el marco de una trama de

¹⁷ J. Seibold (2006) “ *La mística popular* “ –pag.69- O.N. Buena Prensa AC – México.

¹⁸ J. Idígoras - (1991) “ San Juan de la Cruz y la mística popular” en *Revista Teológica Limense* “ –(2 pag. 178 – Lima-Perú.

sentido como a un modo de vivir la religión, propio de las culturas populares Latinoamericanas. Es desde dicha trama constitutiva que es posible comprender la singularidad que presenta la mística popular, que de hecho la distingue de otras formas explicitadas en otros contextos y culturas religiosas- Una mística que ha sido encubierta e invisibilizada y que ha sufrido el mismo proceso de descalificación que ha caracterizado a la religiosidad popular pero que hoy resulta fortalecida en el marco de las nuevas transformaciones religiosas .Un fenómeno que encontramos en la actualidad impulsado con una ponderación de la emotividad y de búsqueda personal de los creyentes en un marco de desregulación de las creencias y de nuevas formas de manifestación de lo sagrado en que lo místico está presente. Una mística sentida y explicitada como una manera de vivir la religiosidad que se despliega a partir de una apreciación que implica la valorización de la experiencia personal en un trato y vinculación directo con lo trascendente presente de una manera holística en el mundo de su vida cotidiana.

En cuanto tal, la mística popular, no solo es una mística sino también una autentica espiritualidad de nuestro tiempo, que se distingue de otras formas de espiritualidad pero que se enmarca profundamente en la trama de la Cultura popular Latinoamericana.

