

COLEÇÃO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

organizadores

Maro Lara Martins
Pedro Demenech

educação.

Arte e Literatura

volume 4

FAPEs
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

 **pimenta
cultural**

COLEÇÃO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

organizadores

Maro Lara Martins
Pedro Demenech

Educação.

Arte e Literatura

volume **4**

FAPEX
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



2022
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação. Arte e literatura / Organizadores Maro Lara Martins,
Pedro Demenech – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

(Pensamento social brasileiro, V. 4)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-576-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95767

1. Educação. 2. Ciências sociais. 3. Pensamento. 4. Arte.
5. Literatura. I. Martins, Maro Lara (Organizador). II. Demenech,
Pedro (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Nuchao, Rawpixel.com, Pikisuperstar, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gobold Uplow, Montserrat (OTF)
Revisão	Maro Lara Martins
Organizadores	Maro Lara Martins Pedro Demenech

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 2

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabília Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

sumário

Apresentação..... 12

parte 1

Educação

Capítulo 1

A ilha e o Ornitorrinco: a dualidade dos resultados do IDEB na cidade de Vitória e a desmitificação da avaliação em larga escala..... 17

Daniel Barboza Nascimento

Capítulo 2

O processo educacional e mudanças na transição do regime Civil/Militar para a redemocratização no Brasil, Argentina e Paraguai 39

Eliseu Santana

Renata Peixoto de Oliveira

Capítulo 3

A Educação Pública como elemento perpetuador da ordem democrática: Anísio Teixeira vida e obra 60

Juliana Barbosa Torres

Capítulo 4

O rendimento escolar de alunos de uma escola social situada em região periférica no município de Vila Velha/ES:
 fatores determinantes..... 78
Patrícia Moreira Muniz Rosa

Capítulo 5

Direito e Decolonialidade: a importância do conhecimento histórico na formação do estudante de Direito 96
Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima

Capítulo 6

Releituras sobre humanização, historicidade e diálogo em Paulo Freire 110
Tatiana de Santana Vieira
Edna Castro de Oliveira

Capítulo 7

Educação Nacional e Formação Cívica: o pensamento educacional de José Veríssimo Dias Mattos 123
Wanessa Carla Rodrigues Cardoso
Damiana Valente Guimarães Gutierrez

parte 2

Arte e literatura

Capítulo 8

Machado de Assis e o Cânone filosófico brasileiro 138
Alex Lara Martins

Capítulo 9

De pintor de retratos ao mecenato estatal:

a trajetória artística de Candido Portinari 154

Ana Carolina Machado Arêdes

Capítulo 10

Desenvolvimento e narrativas do atraso:

a campanha contra Canudos

e as veredas da resistência 171

Joana Barros

Capítulo 11

“Está profetizado: a década de 1980

é a década da poesia”: escrita, tempo

e história no jornal Nação Cariri (1980-1987) 193

Kalil Tavares Fonteles

Capítulo 12

A distopia brasileira: política, sociedade

e meio ambiente em Ignácio de Loyola Brandão 209

Mauro Petersem Domingues

Capítulo 13

“Mitos e Magia”, 1ª Bienal Latino-americana

de São Paulo (1978): interpretações da arte

brasileira entre “antropofagia”,

“mestiçagem” e “globalização” 251

Tálisson Melo de Souza

Capítulo 14

Cultural Afro-Brasileira: uma poética de aproximação através da visualidade.....	269
---------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Thais Oliveira da Rosa

Capítulo 15

Escravidão e interpretação do Brasil em dois contos de Machado de Assis:	
-------------------------------------------------------------------------------------	--

<i>O caso da vara e Pai contra mãe</i>	282
----------------------------------------------	------------

Wellington Silva

Bruno Borja

Sobre os organizadores.....	301
------------------------------------	------------

Sobre os autores e autoras.....	302
----------------------------------------	------------

Índice remissivo.....	306
------------------------------	------------

Apresentação

Entre os dias 23 e 27 de novembro de 2020, o Netsib-Ufes – Núcleo de Teoria Social e Interpretação do Brasil organizou o II Seminário de Pensamento Social Brasileiro - Intelectuais, cultura e democracia. Neste evento foram apresentadas mais de uma centena de comunicações divididas em áreas temáticas, mesas redondas, além das conferências de abertura e encerramento. Os apresentadores de trabalho e conferencistas vieram das mais diversas regiões do país interessados em debater estes temas candentes do pensamento social brasileiro e do contexto social e político em que vivemos.

Este livro é fruto dos debates realizados durante o evento, cujos autores, gentilmente, se dispuseram a encarar o desafio de compartilhar suas reflexões com público mais amplo. Os textos foram divididos em 4 volumes que compõem a Coleção Pensamento Social Brasileiro: Volume 1 - Economia, Estado e Sociedade / Nacionalismos, Modernismos, Modernidades, Volume 2 - História das Ciências Sociais / Interpretes e Interpretações do Brasil Contemporâneo, Volume 3 – Marxismo / Gênero / Raça e Volume 4 – Educação / Arte e Literatura.

Parte

1

EDUCAÇÃO

A educação sempre esteve como objeto central de muitos intelectuais brasileiros. Pode-se dizer que foi constituída uma longa tradição de se pensar a educação como pilar civilizatório nacional, seja como elemento central do moderno entre nós, seja politicamente orientada a projetos específicos de poder e saber. Os textos reunidos nesta parte da Coleção de Pensamento Social Brasileiro dão a dimensão da importância da educação para o país.

No texto de abertura, Daniel Barboza do Nascimento efetuar um olhar por dentro da lógica interna do Ideb para, assim, melhor compreender os resultados, as diferenças sociais, a concorrência entre as escolas, entre os estudantes e famílias, dando atenção para processos endógenos e exógenos.

Eliseu Santana e Renata Peixoto de Oliveira avaliam o impacto da transição democrática na política pública de educação básica em perspectiva comparada, Brasil, Argentina e Paraguai, no período de 1980 a 1999. Ao analisar a reforma educacional efetuada nestes países na década de 1990, constata-se o período de efervescência social, política e econômica, a reestruturação do capital marcada pelo contexto de políticas neoliberais, de globalização da economia e de expansão do capital financeiro e as exigências de órgãos internacionais.

Por sua vez, Juliana Barbosa Torres tem como principal objetivo colocar em perspectiva a elaboração de um estudo sobre a vida do educador brasileiro Anísio Teixeira em confluência com a análise de sua obra, trazendo como proposta mais ampla a compreensão de sua atuação em defesa da educação no Brasil, o diálogo com outros educadores e com o meio intelectual e a proposição da educação como elemento transformador necessária para a construção de uma visão de mundo de pertencimento a própria cultura.

No capítulo *O rendimento escolar de alunos de uma escola social situada em região periférica no município de Vila Velha/ES: fatores*

determinantes, Patrícia Moreira Muniz Rosa objetiva compreender os fatores determinantes sobre o rendimento escolar de estudantes finalistas do ensino médio em uma escola social de ensino fundamental e médio, situada em um bairro periférico, no município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo. A análise dos dados evidencia um conjunto de desafios e indica que em uma região periférica de reconhecida desigualdade, seja econômica ou cultural, os alunos dessa escola social têm seu rendimento prejudicado por significativos fatores que são determinantes sobre o rendimento escolar.

Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima propõe uma análise sobre a importância do conhecimento histórico pelo (a) estudante de Direito diante dos discursos punitivistas legitimados e sobre a associação da criminalidade à figura do (da) negro(a), resultante de abordagem a partir da colonização a contemporaneidade, através de uma perspectiva histórica e jurídica, que historiciza a realidade comportamental, evidenciando as relações com a estrutura.

Tatiana de Santana Vieira e Edna Castro de Oliveira tiveram como motivação a rememoração de Paulo Freire no contexto de celebração de seu centenário e a reflexão sobre a atualidade do pensamento freireano nas discussões educacionais, tanto na universidade como em outros espaços educacionais. Como resultado o capítulo destaca a atualidade do pensamento de Freire para compreensão da realidade latino-americana no limiar do século XXI, marcada pelo neoliberalismo, pela reestruturação produtiva e pela pós-modernidade.

E por fim, Wanessa Carla Rodrigues Cardoso e Damiana Valente Guimarães Gutierrez analisam o pensamento educacional de José Veríssimo Dias Matos (1857-1916), presente em sua obra *A Educação Nacional* (1890), e sua defesa da formação da consciência nacional através da educação cívico patriótica dos indivíduos, como condição primordial ao progresso e a grandeza do país, propõe mudanças a

serem implementadas pelo regime republicano, ressalta o descontentamento e o ceticismo com o sistema geral de instrução pública e com as reformas introduzidas por Benjamin Constant, defende a ênfase no ensino primário e a inclusão no ensino republicano de disciplinas como Cultura moral e pátria, Geografia Pátria e História Pátria.



1

Daniel Barboza Nascimento

A ilha e o ornitorrinco:

a dualidade dos resultados
do IDEB na cidade de Vitória
e a desmitificação da avaliação
em larga escala

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.1)

INTRODUÇÃO

No esforço de efetuar um olhar por dentro, dialogando com a lógica interna do Ideb para, assim, melhor compreender os resultados “pra fora”, ou seja, o que ele quer esconder ou o que não pode revelar, indagamos: estaria o Ideb apenas refletindo as diferenças sociais e, ou, em que medida o Ideb contribui para alimentar uma concorrência entre as escolas, entre os estudantes e famílias, dilatando as diferenças “escolares” e sociais? A 1ª questão pode sugerir uma condição passiva e a 2ª nos solicita atenção para processos endógenos e exógenos. Afirmamos que a lógica do Ideb busca encobrir as diferenças sociais, ao mesmo tempo em que as nutre (e se nutri delas) e as potencializa. Esboçamos um itinerário de análise em que conversamos com os “resultados” em nível municipal por escola e região (2005-2019). Num 2º momento, a referência não será o desempenho municipal, passaremos à própria escola e sua meta própria, por região e em nível municipal. Assim, nosso esforço repousa sobre análise dos resultados dos anos iniciais, depois os resultados dos anos finais do Fundamental. No 3º momento, assumiremos o desafio de “comparar”, com todo risco latente, ambos os resultados. Depois, apresentaremos questões sobre a política educacional.

Nossa suspeita é que o local, bairro ou região em que a escola¹ se encontra “exerce” influência sobre o resultado. A sentença não nos parece nova, de certo modo, P. Bourdieu já nos advertia para tal possibilidade. Assim, precisamos primeiro estabelecer o fato: o lugar² diz sobre o resultado dos exames? Se isso ocorre, acontece em que

- 1 Entendemos que a escola (em seus múltiplos e diversos movimentos) é maior do que qualquer índice possa expressar e que o próprio número é uma fotografia (ou um congelamento) que precisa ser entendido assim. O que realmente nos preocupa é a capacidade de um sistema que, se utilizando de “congelamentos”, busca “determinar” o dinamismo das escolas...: essa capacidade é a intencionalidade escondida no que chamamos de lógica do Ideb e ou quando a dinâmica da escola se converte a tal lógica, em processos deliberados ou não.
- 2 Em suas múltiplas dimensões socioeconômicas e culturais, expressando sempre tensões e movimentos.

medida? Caso se confirme a hipótese, alguma escola “escapa” a tal premissa? Efetuada a análise e, se confirmada a hipótese, perguntaremos sobre seus impactos na política pública e, em especial, sobre as condições e relações impostas aos(as) professores(as).

DUAS CIDADES, DUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Esboçamos um itinerário de análise dos resultados do Ideb da cidade de Vitória em nível municipal, regional e por escola no que diz respeito à média municipal (MM) e à meta própria (MP) de cada escola (de 2005-19). Nosso esforço repousa sobre análise dos resultados dos anos iniciais (F1), depois sobre os resultados dos anos finais (F2) do Fundamental. Buscamos entender as diferenças e similitudes dos resultados das diferentes ofertas. Os resultados são bem díspares, mas encontramos uma triste regularidade a saber: os “melhores” resultados repousam sobre um grupo de escolas e lugar da cidade e “piores” resultados repousam sobre um outro grupo e lugar que expressam as diferentes “cidades” que comportam a capital capixaba.

Organizados os resultados do Ideb em ordem decrescente, por escola e ano (F1 e F2), construímos a Tabela I: 20% “melhores e piores” resultados das UEs. Aqui a análise atém-se às pontas (20% dos “melhores”, os resultados “top” e o seu outro lado, 20% dos “piores” resultados). Uma 2ª seleção foi ao fato de que não bastava, a nosso ver, estar uma ou duas vezes entre os “melhores ou piores”, pois tal situação poderia ser um “caso fortuito”, um “acidente de percurso”: estabelecemos o mínimo de 3 participações (das 8 edições do Ideb) como base para critério de análise. Assim, na parte superior da Tabela I, encontramos as escolas com os ditos “melhores resultados” e é surpreendente a repetição de escolas nesta condição: existem escolas

que, entre as 8 edições do Ideb, se fez presente entre os melhores resultados 8 ou 7 vezes, tanto no F1 quanto no F2. É o caso das Emefs Elz, Evs e Asfa(8x cada), Acm e Ufes(7x) no F1 e, no F2, temos: Elz e Ufes(7x), Evs(6), Asfa e Acm(5). Na outra ponta, na parte inferior da tabela, repete-se um grupo de escolas com as “piores avaliações” (com 7 ou 6 vezes nas 8 edições), a saber: Jssl(7), Jlm e Nng(6x), Rco(5) no F1 e F2, Jssl (5), Nng e, Rco(4x). Como afirmamos acima, nos propomos um olhar municipal e por escola (local/bairro). A proposta era a análise por região. Foi grande nossa surpresa quando observamos que a tabela com a “classificação” dos resultados das escolas em “melhores e piores” revelavam, para além da nota e da escola, também, o lugar e suas condições socioeconômicas diversas. A tabela I fala muito, ela diz por si em si mesma, vejamos:

Tabela I – 20% “melhores e piores” resultados das unidades de ensino, F1 e F2 (2005-2019)

		2005		2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019
F1	Elz	5.6	Ufes	6.3	Elz	6.5	Elz	7.0	Elz	7.8	Elz	7.9	Mmod	7.9	Mmod	7.6
F2	Ufes	6.2	Ufes	6.3	Ufes	5.8	Ufes	6.4	Evs	6.3	Evs	6.4	Evs	6.1	Mmod	6.9
F1	Ufes	5.6	Elz	6.0	Ufes	6.3	Mmod	6.5	Ufes	7.1	Ufes	7.2	Elz	7.1	Evs	7.3
F2	Elz	5.6	Elz	5.5	Elz	5.5	Elz	5.4	Ufes	5.8	Elz	5.8	Ufes	5.9	Ufes	6.0
F1	Evs	5.3	Acm	5.6	Acm	6.1	Evs	6.4	Mmod	6.8	Mmod	7.1	Evs	6.9	Elz	6.9
F2	Jam	4.4	Evs	5.2	Jb	5.2	Mmod	5.4	Elz	5.4	Mmod	5.7	Elz	5.6	Asfa	5.8
F1	Asfa	4.9	Evs	5.5	Mmod	6.1	Ufes	6.3	Asfa	6.6	Evs	7.0	Acm	6.9	Acs	6.8
F2	Mmm	4.4	Acm	4.8	Evs	5.1	Acm	5.4	Mlps	5.2	Acm	5.4	Asfa	5.5	Acm	5.7
F1	Hajm	4.9	Asfa	5.3	Evs	5.9	Asfa	6.2	Evs	6.3	Asfa	6.4	Ufes	6.7	Asfa	6.8
F2	Asfa	4.1	Svp	4.6	Asfa	5.1	Evs	5.3	Jam	4.8	Ufes	5.3	Acm	5.1	Evz	5.7
F1	Jam	4.8	Aa	5.1	Asfa	5.9	Acm	5.7	Acm	6.0	Acs	6.4	Asfa	6.6	Cdc	6.8
F2	Hajm	4.1	Mmm	4.4	Mmod	4.9	Jb	5.1	Jb	4.7	Svp	5.1				
F1	Me	4.7	Asc	5.0	Acs	5.6	Svp	5.7	Jko	6.0	Acm	6.4	Cdc	6.4	Rms	6.8
F2			Aa	4.3	Acm	4.9	Asfa	4.7	Asfa	4.6	Asl	4.8				
F1	Mmm	4.6	Svp	5.0	Ab	5.5	Acs	5.6	Acs	5.9	Ab	6.2	Jko	6.3	Acm	6.7

F2		Tan	4.3	Pan	4.6	Mjcm	4.7	Ab	4.5	Mlps	4.7					
F1				Sc	5.3			Cdc	5.9	Jb	6.1	Asc	6.2	Mmm	6.4	
F2								Asc	4.5	Mmm	4.6					
F1				Cb	5.2			Ma	5.7	Lb	6.1	Mmm	6.2	Lb	6.3	
F2																
F1				Jko	5.2											
F1	As	3.6												Caa	5.1	
F2						Jlm	3.6									
F1	Abl	3.6	Rco	3.6	Asl	4.1						Tan	5.2	Emsg	5.1	
F2						Me	3.6									
F1	Caa	3.6	Sc	3.6	Rms	4.0	Tan	4.3	Eps	4.3	Rco	4.9	Sc	5.2	Mb	5.1
F2			Rco	2.8			Pa	3.6			Caa	3.7				
F1	Jssl	3.6	Nng	3.6	As	3.9	Lb	4.3	Tan	4.3	Ma	4.9	Msn	5.1	Mjcm	5.1
F2			Emsg	2.8	Nng	3.0	Msn	3.6	Asl	3.4	Aa	3.7				
F1	Jlm	3.6	Jssl	3.6	Pa	3.9	Pan	4.3	Mjcm	4.2	Ers	4.8	Jssl	5.0	Za	5.1
F2			Nng	2.8	Jssl	2.9	Asc	3.6	Me	3.4	Msn	3.6				
F1	Cdc	3.6	Emsg	3.6	Jlm	3.9	Jssl	4.2	Jssl	4.2	Nng	4.8	Jlm	5.0	Pan	5.0
F2			Vsp	2.7	Rms	2.9	As	3.5	Emsg	3.3	Jssl	3.5	Me	4.2		
F1	Aa	3.5	Pa	3.5	Nng	3.8	Jlm	4.1	Ers	4.2	Jssl	4.2	Emsg	5.0	Vsp	5.0
F2	Fla	2.9	Pan	2.7	Abl	2.7	Jssl	3.4	Msn	3.2	Mjcm	3.5	Msn	4.2	Mlps	4.0
F1	Fla	3.5	Asl	3.4	Vsp	3.7	Asl	4.0	Oel	4.1	Jlm	4.8	Prvg	5.0	Tan	4.9
F2	Mb	2.7	Mb	2.7	OI	2.6	Mb	3.4	Rco	3.2	Prnf	3.3	As	4.0	Msn	4.0
F1	Mjcm	3.3	Oej	3.2	Emsg	3.7	Nng	4.0	Mb	4.1	Mb	4.6	Nng	4.9	Abl	4.8
F2	Evs	2.6	Jlm	2.2	Vsp	2.6	Nng	3.4	Tan	3.1	Nng	3.2	Jko	3.8	Vsp	3.7
F1	Rms	3.3	Abl	3.2	Jssl	3.7	Rco	3.9	Rco	3.9	As	4.6	Prvg	4.8	Nng	4.8
F2	Jlm	2.4	Abl	2.1	Rco	2.4	Rco	3.3	OI	3.0	As	3.1	Pan	3.8	Mb	3.6
F1	Prvg	2.2	Prvg	2.5	Caa	3.6	Eps	3.8	Jlm	3.9	Prvg	4.6	Rco	4.4	Msn	4.7
F2	Cb	1.3	Caa	1.7	Caa	1.6	OI	3.3	Jssl	2.6	Oej	28	Jb	3.6	Oej	3.2

Fonte: elaborado pelo autor tendo como base os dados do Ideb/Inep.

Analisando os resultados do Ideb das escolas da PMV associados ao lugar em que estão (e suas condições reais), revelam-se duas cidades: a cidade/continente com os melhores resultados e as melhores condições socioeconômicas de um lado, e, de outro lado, a cidade/ilha que atende as periferias e morros, como expressão dos “piores resultados”. São faces da mesma cidade que expressam realidades *socioeconômicas* bem distintas e com diferentes resultados educacionais gritantes. O que até o presente momento não nos havia sido mostrado, e que somente pela nossa pesquisa é possível REVELAR, é que, levando em conta a região em que as escolas estão, estamos diante de um “*apartheid* educacional”. Com propósito de melhor expressar essa questão construímos a Tabela II: 20% “melhores e piores” resultados do Ideb. Nesta tabela é possível perceber os “melhores” e “piores” resultados, as regiões em que se encontram e possíveis distinções:

Tabela II – 20% “melhores e piores” resultados do Ideb, por região³, InSE/Inep, F1/F2 (2005-19)

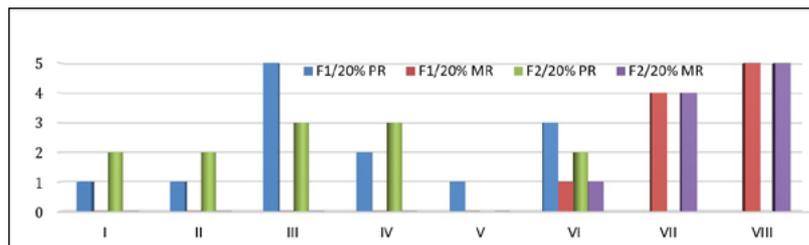
		20% “piores” (3)	20% “melhores” (3)	InSE 13			InSE 15		
				M	MA	A	G3	G4	G5
1	F1	CAA, PRVG (4)		3	8	1	4	8	-
	F2	CAA, ME, VSP OL							
2	F1	JLM(6), NNG(6), RCO(5), TAN(4) e MJCM		4	5	-	3	5	-
	F2	JLM, NNG(4), RCO(4)							
3	F1	AS e MB		-	8	-	1	7	-
	F2	AS, MB(4), MSN(5)							
4	F1	ASL		1	1	2	-	3	-
	F2								
5	F1	JSSL (7), EMSG (4) e ABL	CDC	3	5	1	5	4	-
	F2	JSSL (5), ABL	JB						
6	F1		UFES(7), MMM, ACS(5), JKO	-	1	3	-	3	-
	F2		UFES(7), MMM (4), ACS e JKO						
7	F1		ELZ(8), EVS(8), Asfa(8), ACM(7), Mmod(6)	-	-	6	-	-	6
	F2		ELZ(7), EVS(6), ASFA(5), ACM(5), MMOD						
Tot.%				11	28	13	13	30	6
				21,1	53,8	25	26,5	61,2	12,2

Fonte: elaborado pelo autor tendo como base os dados do Ideb/Inep.

Por meio do resultado da análise que efetuamos do IDEB na cidade de Vitória em relação ao desempenho do F1 e F2, FICA evidente uma separação territorial/geográfica e, em nosso entendimento, também socioeconômica, vejamos o Gráfico I:

3 Os critérios que utilizamos são geográficos e sociais, bem como a proximidade das escolas, ficando assim: 1 - Região Grande Maruípe, 2 - RG São Pedro, 3 - RG Santo Antônio, 4 - Região Centro/Ilha do Príncipe, 5 - Região Jucutuquara/Bento Ferreira. Todas estas regiões estão no que chamamos de Vitória/Ilha e, a seguir, apresentaremos as regiões que compreendem as partes da Vitória/Continental, a saber: 6 - RC II: Grande Goiabeiras e 7 - Região Continental I: Jardins.

Gráfico I – 20% “melhores e piores” resultados do Ideb, por região, F1/F2 (2005-2019)



Tendo como base os dados da tabela II, expressos no gráfico I, a região VI pode ser compreendida como estando nos dois lugares/nas duas cidades com predomínio para os “resultados” ditos inferiores. Diferentes estão dos extremos apresentados pelas regiões de I a V que ocupam a parte inferior da tabela; e as regiões VII e VIII que têm ocupado recorrentemente o topo da tabela.

Antes de adiantarmos nossa exposição para outros referenciais metodológicos e teóricos, nos vemos na obrigação de sublinhar ainda duas questões reveladas pela pesquisa: a) estamos realçando a distinção, em nível municipal, da existência de duas cidades; também encontramos outras distinções entre regiões, contudo, também, podemos verificar distinções intrarregionais e no interior de um mesmo bairro onde possam ser encontradas duas ou mais escolas, ou seja, podemos encontrar “duas cidades” dentro de uma mesma região e ou dentro de um mesmo bairro com elementos “menos extremos” do que observados em escala municipal; b) a segunda questão é o fato de que duas escolas, as Emefs UFES e ELZ, conseguem 5.6 de resultado no F1 (1º ao 5º), na primeira edição do Ideb (2005). Passada uma década, em 2015, 28 escolas (57,1% da rede) não conseguiram aquele resultado e, mesmo passados mais 2 anos, a realidade não se alterou, pois 24 UEs ainda não conseguiram tais resultados (53,3% das Emefs). E o que podemos dizer dos resultados de 2019? Houve 22 escolas, ou

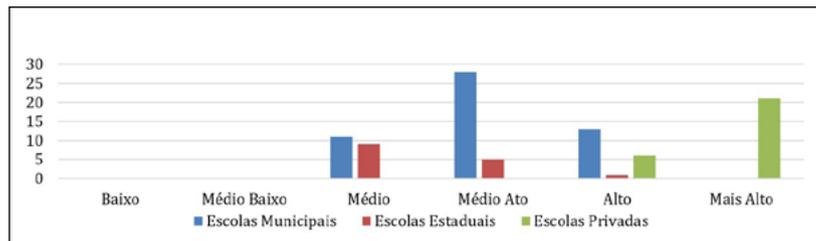
seja, 48,8%, que não conseguiram os mesmos 5.6 no Ideb. Estamos falando de uma década e meia de um hiato quase intransponível.

O InSE (ÍNDICE SOCIOECONÔMICO)⁴ DO INEP E AS ESCOLAS DA PMV

Podem estar se perguntando se a classificação que adotamos (aparentemente apenas geográfica, mas afirmamos, também, socioeconômica e cultural) teria alguma base em estudos fundamentados. Corroborando nossa organização das regiões, encontramos, na página do Inep, o InSE (índice socioeconômico) da família dos estudantes de cada escola⁵ o qual é construído a partir da análise das respostas a um formulário enviado aos familiares. Logo, as questões são a base de dados a partir da qual se caracteriza o InSE e suas diferentes classificações e são assim ser denominadas: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. Observamos dois anos de avaliação (2013-15) do InSE publicados no INEP. E, nos dois casos, nenhuma comunidade escolar da cidade de Vitória⁶ entrou na categoria “Mais Baixo”, “Baixo” “Médio-Baixo”. Ficou limitada entre “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e nenhuma ocupa a condição de “Muito Alto”. Veja o apontamento em 2013:

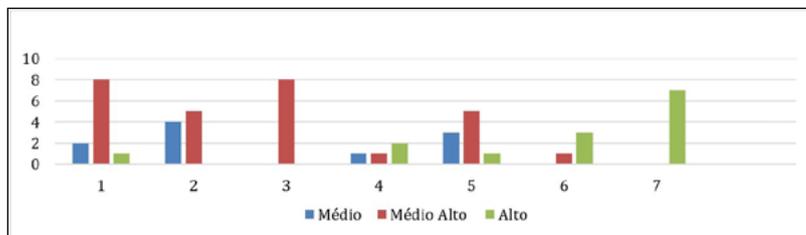
- 4 Na página do Inep, encontramos um texto com título “NSE nível socioeconômico” e, em seu interior, observamos o uso da sigla INSE. Para o nosso propósito, utilizamos a sigla InSE, pois a mesma não trata apenas do nível socioeconômico (NSE) e sim, busca tratar a informação sobre os níveis em um Índice.
- 5 Esses dados não são exclusivos da comunidade escolar das escolas da PMV. É possível verificar o INSE de todas as escolas municipais, estaduais e particulares que participam do IDEB.
- 6 Comunidade escolar sendo considerado aqui os segmentos de pais e estudantes seja das escolas municipais (de qualquer região da cidade), estaduais e ou particulares.

Gráfico II – Índice socioeconômico das famílias dos estudantes das UEs, Vitória-ES – 2013



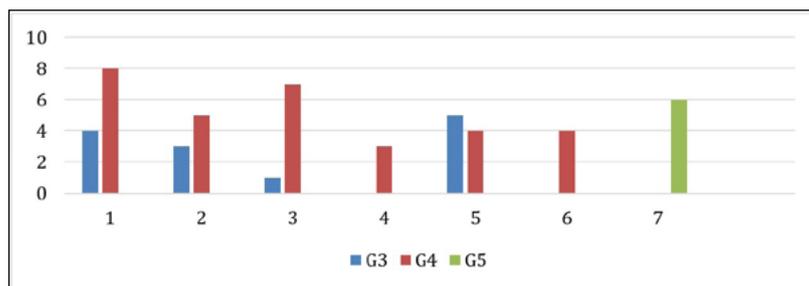
Como podemos observar, a coluna azul corresponde às UEs da PMV e encontra-se no médio, médio alto e alto. Agora vamos à distribuição das mesmas em relação à localização na cidade, por região:

Gráfico III – Índice socioeconômico das famílias dos estudantes Emefs da PMV – 2013



As informações do Inep corroboram com nossas conclusões em relação ao resultado da pesquisa: as escolas da região continental de Vitória, que apresentam índice socioeconômico superiores, obtêm “resultados superiores” nas avaliações do Ideb. Em 2015, o Inep muda sua classificação do InSE (índice socioeconômico) e passa a adotar Grupos de 1 a 7. A cidade de Vitória apresenta como menor resultado grupo 3 e o seu maior grupo 7 (nenhuma escola da PMV se apresentou no grupo 6 e 7). Como fizemos com os dados de 2013, vamos localizar os dados de 2015 por regiões, assim:

Gráfico IV – InSe das famílias dos estudantes das EMEFs da PMV – 2015



Se considerarmos que a mudança da nomenclatura não significou mudança de critérios de cálculo do índice socioeconômico, podemos dizer que os mesmos guardam uma relação, então, os termos “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” podem ser equivalente aos grupos 3, 4 e 5. Comparando os resultados de 2013 e 2015, podemos afirmar que ficou mais difícil para as escolas chegarem ao grupo 5 em 2015 (considerando o nível Alto de 2013), em razão da mudança da composição das famílias e/ou em razão das dificuldades econômicas das mesmas. De tudo, o certo é que as escolas da PMV da região continental da cidade de Vitória continuam ocupando os índices mais elevados do InSE/Inep e obtendo os maiores resultados nas avaliações do Ideb. Faremos uma comparação entre os valores encontrados nos INSE de 2013 e das EMEFs da PMV. A ideia é mostrar a movimentação ocorrida nos percentuais.

Tabela III – Comparativo entre InSE/Inep nas escolas da PMV entre os anos de 2013-2015

<i>Valores do Inse nas Emefs da PMV – 2013.</i>					
Médio		Médio Alto		Alto	
48,29	49,66	50,00	54,37	55,12	61,35
<i>Valores do Inse nas Emefs da PMV – 2015.</i>					
G 3		G 4		G 5	
47,3	51,3	51,77	55,89	57,85	59,33

Fonte: elaborado pelo autor tendo como base os dados do Ideb/Inep.

Na tabela acima, podemos observar os diferentes valores que cada grupo e terminologia que o InSE nos apresenta e, ainda, perceber alguns casos que apontam uma certa queda dos valores em 2015, a saber: em 2013, o valor inicial do Médio Alto era igual a 50, enquanto que, com 51,3, em 2015, estaria ainda no G3. O mesmo ocorre com o nível Alto, em 2013, inicia com 55,12 e, com os mesmos 51,12, a escola não sairia do G4 em 2015. Essa é uma questão que precisaremos pesquisar mais, mas que nos lembra o quanto é difícil a caracterização do nível socioeconômico em razão das dimensões geográficas e temporais para se estabelecer tais parâmetros, ou seja: em determinado lugar ter acesso à internet pode ser elemento de destaque, em outro não; ter um aparelho de DVD pode ser considerado um equipamento de última geração, em outro lugar não. O mesmo podemos dizer em relação ao tempo: hoje, aparelho de DVD já se encontra razoavelmente desnecessário...

Chamamos atenção para o fato de que o acesso a determinados equipamentos que, em determinado lugar e tempo, pode ter sido relevante, em outro, perde essa relevância. Arriscamos dizer que estar empregado ou não e verificar a estratificação salarial dos empregados e a qualidade/estabilidade do emprego, bem como o grau de escolaridade que se atingiu e se tem acesso à casa própria ou não pode, ainda, fazer considerada distinção em termos econômicos. Realmente é um grande complicador a definição dos critérios para avaliar as condições socioeconômicas de uma determinada família em uma determinada época e lugar. Os “critérios” do INEP podem ter variado em termos de dar mais luz sobre determinado elemento ou não, mas não de conteúdo, o que pode ter gerado essas diferenças entre os valores⁷.

7 É sabido que podemos ter “posses” de determinado objetos e com eles diferentes “usos”. É o caso por exemplo do automóvel: tem os que o fazem deles seu meio de sustento, os que usam apenas para ir ao trabalho e os que usam apenas para lazer e pequenas obrigações. Há os que têm um automóvel com mais de cinco anos e os que conseguem ter o carro do ano e, há os que pagam à vista, os que já quitaram e os que estão atolados em um financiamento, longe de seu quitamento.

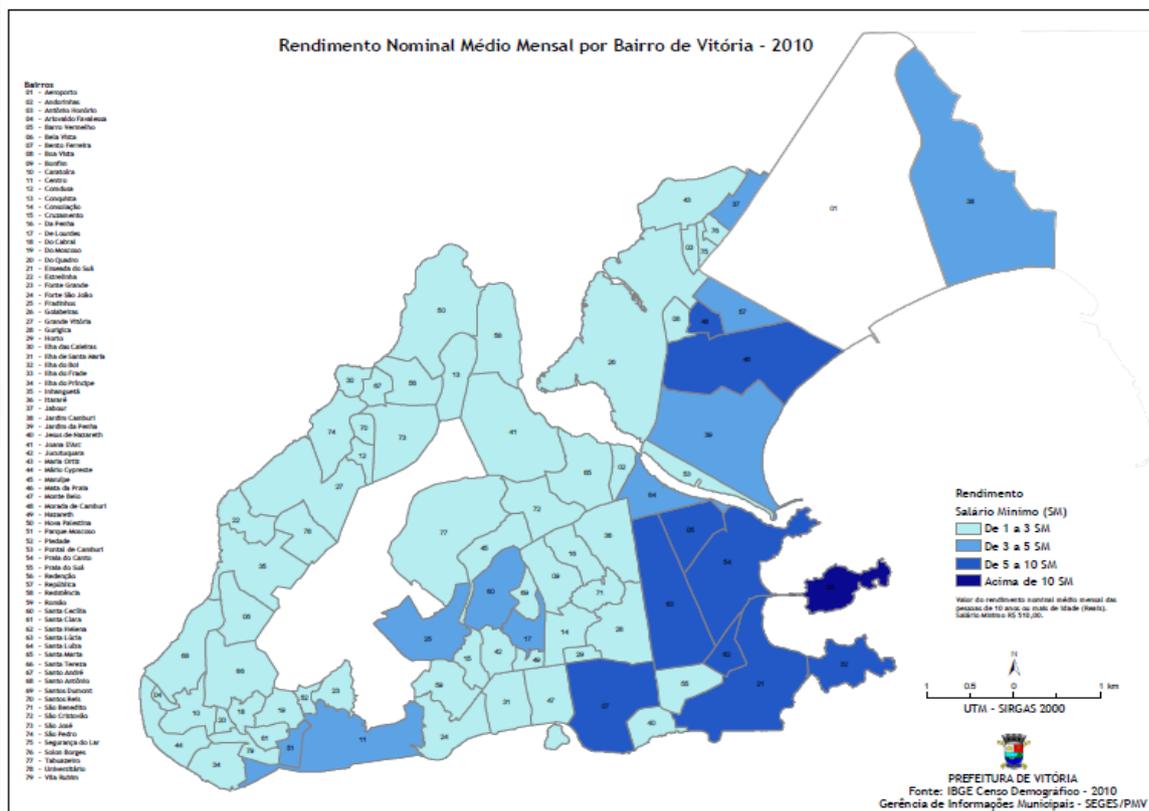
O InSE/Inep E O CENSO DE 2010/PMV

Lembramos que o InSE/INEP é conseguido por meio de análise das respostas aos questionários enviados aos familiares que não são de respostas e retorno compulsórios e que os mesmos não são “checados” quanto aos resultados. Não estamos com isso colocando em questão a metodologia nem o conteúdo. Ainda, nesse tamanho e nestas condições, nos apresentamos elementos interessantes de análise, sobretudo, para nossa pesquisa. Ainda assim, nos vimos na obrigação de buscar e colocar outros elementos que possam corroborar com nossa pesquisa. Nesse propósito, encontramos, na página da PMV, a figura 3 a qual nos informa que em quase 60 bairros da cidade, com predominância de morros e das áreas de mangue, os moradores recebem até 3 salários mínimos e que, nos cinco bairros da Região Continental Jardins, os munícipes recebem entre 3 a 10 salários mínimos. Nesta última região, estão localizadas as escolas da PMV com maiores resultados no Ideb.

A organização administrativa em que a PMV trabalha apresenta 9 Regionais que quase coincidem com as nossas regiões. No caso, trabalhamos com duas regiões de Maruípe; e a PMV trabalha com uma. Nós trabalhamos com a Regional Continental Jardins enquanto a PMV subdividiu-a em duas Regionais (Jardim Camburi X Jardim da Penha) e acrescentou mais uma: a regional Praia do Canto que, em termos geográficos, tem um Cmei e uma Emef da PMV: o primeiro atende basicamente filhos dos trabalhadores da Praia do Canto e ou moradores de bairros vizinhos e a Emef, que fica no “bairro Santa Lúcia”, atende basicamente moradores dos morros “São José e Santa Helena” e do Morro Jaburu bem como alguns poucos moradores do bairro em que se localiza a escola.

Ao analisarmos a Figura 1: Rendimento Nominal Médio Mensal por Bairro de Vitória – 2010, tendo como base a tabela Dados de Vitória sobre Renda Mensal e Atividade Econômica por Região – 2010/12, apresentam-se questões interessantes.

Figura 1 – Rendimento Nominal Médio Mensal por Bairro de Vitória – 2010



Fonte: Prefeitura de Vitória, 2010.

Ao sobrepormos a tabela IV à figura 1, podemos observar que os bairros da cidade que são classificados como de até 3 salários mínimos (no ano de 2010, somaria até 1500 reais) apresentam uma significativa estratificação, a saber: os bairros da Grande São Pedro ficaram com MENOS de 1 SM e com a menor atividade econômica; os bairros da Região Grande Santo Antônio com 1,27 SM (RM de 649,84) com a segunda pior atividade econômica da capital; e, terminado o ciclo de bairros abaixo de

2 salários mínimos, teríamos ainda Grande Maruípe, bem como a região de Grande Goiabeiras com 1,58 e 1,85 (SM) respectivamente⁸.

Tabela IV – Dados de Vitória sobre Renda Mensal e Atividade Econômica por Região – 2010

Dados de Vitória por região ⁹	Renda Mensal em R\$ - 2010	AE - 2012
Grande Maruípe	806,72	10.903
Grande São Pedro	508,84	4.715
Grande Santo Antônio	649,84	4.738
Centro/Ilha do Príncipe	1.425,82	27.796
Jucutuquarara, Bento Ferreira/Praias	1.217,69	18.621
Continental I: Jardins /C-JP	2.259,37/ 2.737,84	13.540 / 16.367
Continental II: Grande Goiabeiras	946,95	7.786
PC	3.844,97	48.150

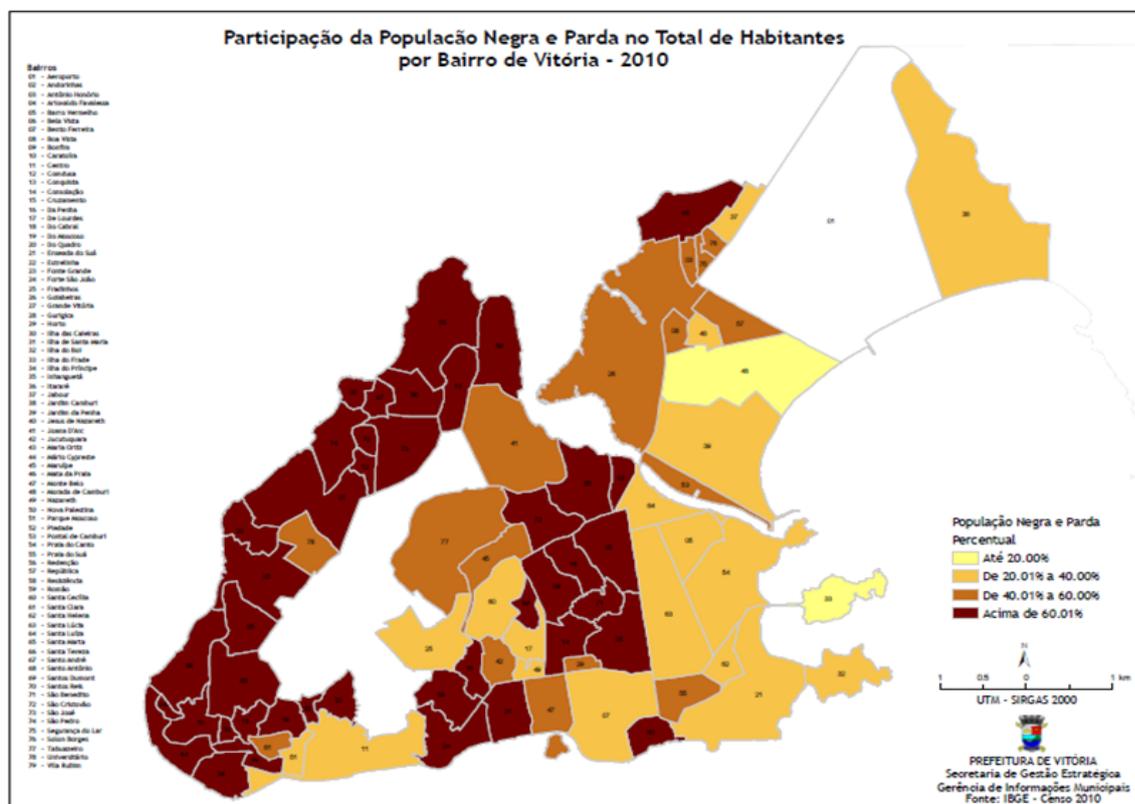
Fonte: elaborado pelo autor tendo como base os dados do IBGE/PMV.

Por fim, e não menos importante, a figura 2, encontrada na página da PMV, nos dá um quadro das populações pardas e negras da cidade de Vitória. Isso nos possibilita surpreendentes análises. Estabelecendo um panorama a partir dos dados que apresentamos anteriormente, ou seja, os resultados do Ideb relacionados às condições socioeconômicas, bem como a distribuição geográfica dos mesmos,

- 8 Como reclamamos sobre os dados do Ideb no início de nossa pesquisa, parece que estamos diante de mais um “truque” na apresentação de dados estatísticos, ou seja, utilizando a mesma fonte sobre a mesma questão (censo de 2010), obtemos duas realidades distintas: a figura 3, confeccionada pela PMV, nos mostra de azul mais claro os bairros com até 3 SM e só, mais do que isso poderia não ficar muito bonito! o que pode ser uma verdadeira avenida. Uma região de pelo menos 11 bairros vive com menos de 1 SM e, em duas outras regiões, não menores em termos populacionais, as pessoas vivem, aproximadamente, com até 1,5 SM. A região de Grande Goiabeiras quase chega a 2 SM. Chegar a 3 SM é, ao nosso ver, a exceção, mas é necessário ficar “bonito na foto”.
- 9 Fonte: IBGE (2010); Coordenação de Cadastro Imobiliário - SEMFA/PMV. Sistematização: Gerência de Informações Municipais - SEGES/PMV

podemos aferir que os mais baixos resultados do Ideb, e que estão atrelados aos mais baixos níveis socioeconômicos, têm nitidamente cor. Ela é parda e, sobretudo, negra. Não é novidade que os mais baixos salários “remuneram” as categorias profissionais (hoje batizadas de ocupações sociais) de menor prestígio social que pertencem, em sua maioria, à população parda e negra. O fato é que, em terras capixabas, essa situação fica evidente como cristal.

Figura 2 – Proporção da população negra e parda no total de habitantes por bairro de Vitória – 2010



Fonte: Prefeitura de Vitória, 2010.

CAMINHAMOS SOBRE PEGADAS DE GIGANTES

A burguesia disputa o conteúdo da escola pública, sua forma de organização e suas relações de trabalho. As duas coisas não são novas, no principal, a escola remunera a sociedade burguesa e ela é utilizada para, de forma aparentemente “neutra”, distribuir pessoas e ocupações sociais. Atualmente, encontramos dois movimentos que estão de mãos dadas, mas que, certamente, conhecerão seu divórcio: o ultraconservadorismo, no debate de conteúdo, e o ultraliberalismo, em sua organização e forma (também em conteúdo). As duas proposições têm impacto sobre a consciência (corações e mentes) e no corpo dos professores (gerando inúmeros adoecimentos) e, nos parece, que a 2ª situação, por estar menos explícita, logo menos evidente, pode ter consequências severas e mais permanentes devido, sobretudo, à sua institucionalização. Convidamos dois pensadores para participarem de nossa conversa¹⁰ sobre “A ilha e o Ornitorrinco” que se destacaram na elaboração e ação, em relação a seus tempos vividos, bem como nos presentearam com um legado militante e fundamentação teórica ímpar. São eles: Florestan Fernandes e Chico de Oliveira¹¹.

Se os governos (e os capitalistas) não conseguirem privatizar a escola pública, *farão de tudo* para liberalizá-las, ou seja, para que funcionem como empresas. Os ingredientes laçados das contribuições de Chico Oliveira e Florestan Fernandes nos colocam uma lupa para detectar os elementos internos dos processos liberalizantes que perseguem a privatização e desnudam a aparente neutralidade das Avaliações em Larga Escala e seus “Apps” agregados: competição,

10 De verdade, nos parece que foi o inverso, ou seja, Chico Oliveira e Florestan Fernandes que nos convidaram para tratar o tema.

11 O título é uma homenagem ao sociólogo **Francisco de Oliveira**, em especial ao seu livro “*A economia brasileira: crítica à razão dualista*,” onde identificou o subdesenvolvimento como produto histórico da formação do capitalismo no Brasil.

ranqueamento, bonificação, responsabilização. Compreender os resultados do Ideb à luz das condições socioeconômicas é revelar a dualidade da cidade e, sobretudo, do sistema educacional o qual lembra a natureza da argila que compõe os “pés de barro” em que se assenta. O combustível para fazermos o contraponto ao receituário ultraliberal na educação, bem como à lógica da “escola como uma empresa”, dissimuladamente irradiado pelas ALEs, vem da produção teórica e vida de Florestan Fernandes em sua luta incansável e, necessariamente, intransigente na defesa da Escola Pública.

A Avaliação em Larga Escala é a *forma* mais elaborada e *dissimulada* de se atingir tal propósito: em sua forma tímida, exacerba o ranqueamento e a meritocracia, apresentando como propósito primeiro (e seu FIM) a Bonificação. Eis a face perversa da avaliação em larga escala (é possível ter outra?), assim, a bonificação é a individualização salarial, objetivo central do capitalismo (salvação/desgraça individual). Diante do exposto, percebe-se o surgimento de novas formas organizativas onde o controle (e, nos parece, também, o sentido) do projeto pedagógico e ação dos professores encontram-se FORA da escola, numa espécie de “gerência-científica”. Os frutos do ranqueamento e de seu superlativo, a bonificação, associados aos processos de intensificação do trabalho pedagógico, têm buscado impor um novo tipo de trabalho e trabalhador na educação. Em busca de sua desmistificação, propomos desmontar o discurso das Avaliações em Larga Escala e as bonificações¹² relacionando-as às condições socioeconômicas, expressão dos “reais”¹³ resultados.

12 Ainda que possamos dissecar, analiticamente, a *bonificação*, não podemos perder sua totalidade. A mesma está agregada à política educacional, pois é, ao mesmo tempo, parte e determinante daquela.

13 Entendemos que a escola (em seus múltiplos e diversos movimentos) é maior do que qualquer índice possa expressar e que o próprio número é uma fotografia que precisa ser entendida como tal. Preocupa-nos a capacidade do sistema que, ao se utilizar de “congelamentos”, busca determinar o dinamismo próprio das escolas: chamamos de lógica do Ideb e ou quando a dinâmica da escola se converte a tal lógica, em processo deliberado ou não.

MANIFESTO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: AS FLORESTAS QUE FLORESCEM DE FLORESTAN

A escola não é uma ilha, ela não está à parte da sociedade. A escola é parte da sociedade e, ao mesmo tempo, a sociedade encontra-se na escola: Seus vícios e virtudes, suas contradições e possibilidades são ingredientes deste mundo social, deste mundo escolar. As perguntas que nós fazemos em relação aos caminhos e descaminhos da escola e da educação não são diferentes e não são menores em relação às indagações impostas à sociedade em geral. Se ainda nos perguntamos sobre que escola queremos, que relação pedagógica nos é exigida... Se ainda insistimos em nos perguntar que estudante e professor queremos... Estas são questões que, guardadas as devidas proporções, não são distintas das questões que nos perseguem na sociedade: Que ser humano queremos? Que sociedade ainda nos é negada e/ou necessária? E, sobretudo, que relações respeitam a nossa humanidade, ou seja, que relações devemos estabelecer com o outro e com a natureza na manutenção da vida para todos? De que humanidade ainda somos portadores? Não é novidade que estamos em uma sociedade em crise. Sentencia-se que são crises de valores e/ou outros de perspectivas (ou a falta de). Outros ainda diriam que de ambos os casos. Sem entrar no mérito da natureza da crise, o certo é que qualquer que seja a sua natureza ou manifestação, as crises têm a capacidade de nos provocar, de nos “tirar do conforto”, de exigir novos caminhos...

Em qualquer sociedade que vivencia suas transformações sociais, econômicas e políticas, todas as ditas “instituições” são questionadas (em maior ou menor escala). Assim sendo, a escola é questionada. O desafio aqui é distinguir que questões são colocadas à escola e quem e por quais propósitos são apresentadas, ou seja, é preciso separar entre as promessas negadas da escola e/ou as deformações

de sua pseudo-realização. O projeto Neoliberal (ou ultraliberalismo) questiona a escola. Questiona o seu funcionamento, seus objetivos e sua dinâmica. Os governos neoliberais (capachos do pensamento neoliberal) são executores de políticas que corroboram com a precarização da escola, da formação de professores e funcionários, da descentralização do espaço escolar e do papel do professor.

Nós também questionamos o funcionamento atual da escola e a forma como é gestada, mas nos posicionamos em sentido contrário ao projeto neoliberal. O momento histórico tem apresentado mudanças profundas nas políticas educacionais. Tais mudanças otimizam mas também corroboram com a perda de centralidade da escola e, ao cotidiano do professor, são agregados processos poderosos de precarização do trabalho docente expressa na diversificação, diferenciação, intensificação, complexificação deste nosso trabalho. Movimentos aparentemente diversos, mas sobretudo unos, pois se aliam à liberalização da escola pública e de seus trabalhadores. O pensamento liberal, ao não conseguir privatizar a escola pública, almeja que a mesma opere de forma liberal, que funcione como uma empresa, como um mercado: eis o propósito da meritocracia e da bonificação. O que nos resta? Movimentos de Resistência e Contra-hegemônicos.

A Comunidade escolar é portadora de diferentes posições e visões de mundo. O nosso desafio é como dialogar com tais posições na direção da edificação de uma escola pública verdadeiramente democrática. As dificuldades da escola pública não estão em sua “grande” participação (ainda que formal) e, sim em sua pouca discussão efetiva da educação/escola que temos e menos ainda da educação e escola que queremos. Ainda que o debate da forma seja importante, o que devemos centralizar é o debate do conteúdo, ou seja: o que efetivamente queremos com a escola pública? Que educação/escola temos? Que educação e escola queremos? O que queremos com a participação da comunidade escolar? Qual participação queremos?

Em nossa pouca experiência, acreditamos que o contraponto ao processo de precarização e liberalização é exatamente a bandeira da escola pública, democrática e de qualidade. Em outras palavras: quanto mais pública, mais democrática e participativa deve ser a escola e, quanto mais democrática e participativa, mais pública transforma-se.

Frente às diversas inverdades que observamos e ameaças à escola pública, somos obrigados a nos posicionar conclamando todos à união e resistência. Muitas coisas são ditas e parece que a escola é o grande câncer da sociedade. É verdade, a escola pública passa por diversos problemas e grande parte é devido ao fato de que a mesma é colocada no palanque no período eleitoral e passa quatro anos no esquecimento sem o devido financiamento e respeito social.

Palavras “finais” para reflexão e ou provocativas de novas palavras: Pensamos uma escola que deva ser: “pedagogicamente dialógica, sem negar o legado humano construído historicamente; politicamente crítica, sem negar o contraditório; socialmente engajada com consciência do lugar e de seu tempo histórico; democraticamente participativa e horizontal com efetivos espaços da expressão polifônica que é portadora”

REFERÊNCIAS

BOITEMPO. **Chico de Oliveira (1933-2019)**. Blog da Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/07/10/chico-de-oliveira-1933-2019/> Acesso em 20/12/2020.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª Ed. RJ: Editora Vozes, 2014.

BROOKE, N. SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

FÁVERO, O. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Autores Associados e Eduff, RJ, 2005.

FERNANDES F. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de Interpretação Sociológica, 1975.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira**: Reforma Ou Revolução? Alfa-ômega, 1975.

FREITAS, L. C de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova Direita, Velhas Ideias. RJ: Expressão Popular, 2018.

Ideb - Resultados e Metas. INEP/MEC. Acessos em 12/01 01/12/2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: Mais uma Vez Convocados. Manifesto ao povo e ao governo. 1959. Histedbr. Acesso em 10/12/2020.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à Razão Dualista**: o Ornitorrinco. SP: Boitempo, 2003.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. Est. Av. vol.10 no.26 São Paulo Jan./Apr. 1996.

VITÓRIA. **Dados da Prefeitura Municipal de Vitória**. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br Acesso em 10/02/2020.

2

Eliseu Santana

Renata Peixoto de Oliveira

o processo educacional e mudanças na transição do regime civil/militar para a redemocratização no Brasil, Argentina e Paraguai

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.2)

INTRODUÇÃO

A finalidade da pesquisa é compreender o real impacto da re-democratização para a educação nos três países estudados, a saber: Argentina, Brasil e Paraguai, a partir de uma análise de seus sistemas políticos. Para isto, pretende-se comparar o marco legal educacional, em diferentes dimensões para avaliar de que forma a educação, em regimes que passam por processos de transição democrática, tem contribuído na formação e emancipação do sujeito, parte inerente à construção de culturas políticas democráticas e fortalecedoras de regimes, de fato, igualitários e libertários.

Ao analisar a questão educacional no contexto histórico nos três países, partiremos de referenciais históricos nacionais que são objeto dessa pesquisa, estudando a legislação pertinente, e, com maior ênfase, autores que tratam da influência dos organismos internacionais e das reformas políticas e educacionais que foram implementadas na década de 90, como, BRESSER-PEREIRA, (1985), FRIGOTTO (1995), (FRIGOTTO; CIAVATTA, (2003), GENTILI (1995 e 2001), LIBÂNEO, (2007), NAVARRO, (2007), O'DONNELL, (1988, 2004), RIVAROLA, (2000), dentre outros mencionados nas referências bibliográficas.

No que diz respeito ao marco legal, destaca-se que a análise documental tomará alguns documentos como base. Tais como: LDB- Lei de Diretriz e Base da Educação Brasileira, Lei. Nº 4.024, de 29 de dezembro de 1961, Lei. Nº 5692, de 11 de agosto de 1971 e Lei. Nº Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEY Nº 26.206 LEY de Educación Nacional da Argentina e LEY Nº 1264/98 General de Educación do Paraguai.

Contudo, nos países analisados, é preciso avançar consideravelmente quanto ao acesso e à qualidade do ensino. Os Estados teriam de criar condições para a ampliação do número de vagas na rede pública para atenderem a totalidade da demanda por educação,

reduzindo assimetrias entre regiões, sem o mínimo de estrutura ou nenhuma presença do Estado no que se refere à educação básica. Entender e analisar até que ponto o Estado é dirigido pelos interesses mercadológicos, em função de distintos projetos políticos em disputa, foram objetos observados e debatidos, ao longo deste trabalho.

A TRANSPOSIÇÃO DO REGIME CIVIL/ MILITAR PARA A REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI

As ditaduras civis militares implantadas na América Latina a partir da década de 1960 até o final da década de 1980 marcaram profundamente os processos democráticos nos países analisados. A forma como os projetos autoritários foram postos em prática no Brasil, Argentina e Paraguai, bem como sua condução e seu derrocamento, explicam muitos aspectos dos alcances e dos limites da nossa democracia.

O processo de ruptura com o regime que se seguiu após o ciclo de autoritarismo que assolou a América Latina, teve início com a redemocratização da Argentina, (1983), Brasil (1985) e Paraguai (1989). Com o fim das ditaduras na década de 1980, as transições democráticas produziram uma onda de otimismo a respeito do futuro da democracia.

Com o objetivo de compreender o conceito de transição, conforme alguns autores delimitam o intervalo que se estende entre um regime político e outro, de um lado, o início da dissolução do regime autoritário, e de outro, o estabelecimento de alguma forma de democracia, ou o retorno de algum tipo de opressão, ou ainda o surgimento de uma alternativa revolucionária. No período de transição as regras do jogo não estão definidas:

A liberalização é caracterizada como o processo para definir e ampliar direitos, que protejam indivíduos e grupos sociais contra atos arbitrários ou ilegais cometidos pelo Estado ou por terceiros. Seus resultados determinam o alcance e a extensão do processo de transição. E a democratização é alcançada quando se restabelece a cidadania, quando as normas e os procedimentos dessa são bem aplicados às instituições políticas antes regidas por princípios ditatoriais, ou ampliadas de modo a incluir indivíduos, abarcar problemas e instituições, que antes não gozavam de tais direitos (O'DONNELL; SCHMITTER, 1988, p.19-23).

A partir desse momento se iniciaria a consolidação, a qual se estende desde o início do regime democrático, até o momento em que desapareceria o perigo do retorno ao autoritarismo. A redemocratização brasileira foi caracterizada como transições por consenso, por terem sido processos lentos e graduais condicionados pelos militares. Já na Argentina foram transições por colapso, porque os militares não puderam impor condições aos civis, nem encontraram tempo e estímulos necessários para cooperar e fazer acordos.

É importante ressaltar o caráter conservador do processo de transição da política brasileira e a forma como a elite e os militares definiram. Obviamente, não se pode descartar o papel das pressões populares na luta pela redemocratização do país e das propostas alternativas para a construção de um novo ciclo político.

O Brasil retorna à democracia depois de 21 anos de autoritarismo e via eleições indiretas. Tancredo Neves morre antes de assumir o cargo, o qual acaba sendo ocupado pelo seu vice José Sarney, que fazia parte da base aliada que defendia a ditadura. Tancredo Neves e seus partidários falavam da necessidade de um pacto social, sob a mediação do governo, entre empresários e trabalhadores. Esse pacto, mesmo que informal e impreciso se baseava em três pontos: “1) restabelecimento da democracia, que interessava a todos; 2) moderada distribuição de renda, que interessa aos trabalhadores; 3) aceitação, por todos, do sistema capitalista, que interessava à burguesia” (BRESSER-PEREIRA, 1985, p.195).

Ao analisar-se a interpretação de Bresser-Pereira, parece afirmativo dizer que devido às características de nossa transição, não houve exatamente um pacto político. A abertura brasileira foi um processo político conservador, controlado pela burguesia e pelos militares e contou com a conservação de fortes traços de autoritarismo pela sociedade civil. No Brasil, ao contrário manteve muitas das bases da estrutura autoritária do Estado, não foram resolvidos os problemas dos direitos humanos e nenhum dos militares foi punido pelos seus crimes.

No Paraguai os militares continuaram no poder por um longo tempo. Quase meio século havia se passado desde que o Partido Colorado recuperara plenamente o governo no golpe de Estado (1954), sob a liderança do General Alfredo Stroessner, que, por sua vez, terminou sendo derrubado por outro golpe de Estado, dessa vez chefiado pelo general Andrés Rodríguez, em 3 de fevereiro de 1989. Foi o início de um processo de transição à democracia que já durava trinta e cinco anos, e durante o qual o Estado oligárquico dependente foi legitimado por sucessivas eleições.

A Argentina lidou melhor com seu passado repressivo, tentando fundar uma nova perspectiva de sociedade, não autoritária, punindo os torturadores e resolvendo, pelo menos em parte, as violações dos direitos humanos.

Essa situação começa a se modificar com o governo Kirchner, quando as questões do Terrorismo de Estado e as violações dos direitos humanos passam a ter uma nova centralidade e políticas de memória passam a ser desenvolvidas pelo Estado.

No Brasil não se conseguiu tocar no cerne da questão dos direitos humanos no que se refere à punição dos militares e o fim da Lei da Anistia, porém algumas medidas de reparação às vítimas foram tomadas, principalmente na questão econômica e a tentativa de dar respostas às famílias dos desaparecidos, efetivando buscas aos seus

restos mortais. São ações contínuas no Estado brasileiro, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, pelas leis “Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos” (1995) e “Comissão de Anistia” (2002); e mais recentemente no governo de Dilma Rousseff pela “Comissão Nacional da Verdade”.

O processo de redemocratização no Paraguai se diferenciou do que ocorreu no Brasil e Argentina, pois teve esse a ditadura mais longa da América Latina. Isso significa que, ao longo do período transicional, os processos eleitorais facilitaram as mudanças políticas no partido do Estado o Partido Colorado, mas a guinada democrática não modificou as bases estruturais do Estado oligárquico dependente.

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA REDEMOCRATIZAÇÃO

Assim, como os demais países da América Latina, ou melhor, do mundo capitalista como um todo, o Brasil refletiria inovações impenetradas no seu ideal de nação, com o surgimento de novas tecnologias, necessidade de expandir economicamente e construir uma sociedade com características, a partir de modelos internacionais. Por isso, é que foram ampliadas no Brasil as reformas educacionais, com a finalidade de atender e garantir as exigências de um mundo sofisticado em que a melhor maneira de sobreviver é a partir da exploração da força de trabalho humano.

Os organismos de forças exteriores influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura, como a redemocratização do ensino brasileiro, mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco

Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, os quais se infiltraram no sistema educacional brasileiro.

A política defendida pela Constituição Federal de 1988, ampla e generalizada encontraria as deficiências da aplicabilidade na divergência com modelos neoliberais de educação infiltrados no país, durante o processo de redemocratização, com o suporte das agências financeiras internacionais tais como: o BIRD (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional) e as organizações para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF).

As reformas educacionais que se seguiam estariam emaranhadas de concepções liberais propostas pelo Banco Mundial.

OS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS DA DÉCADA DE 1990, E QUAL A SUA RELEVÂNCIA EDUCACIONAL

Os anos de 1990 surgiam como a década da educação, o espírito de reforma estava no ar, seguindo tendências mundiais. Nesse mesmo ano, ocorre a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em *Jomtien*, Tailândia, de 05 a 09 de março.

A Conferência em que 155 países estiveram presentes e entre eles o Brasil, foi um dos mais cobrados em realizar ações que diminuísse sua taxa de analfabetismo.

A indicação para Ministro de Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, não foi por acaso, uma vez que o mesmo esteve oito anos à frente do Ministério e, que já teria em seu currículo o histórico de Consultor do Banco Mundial (BIRD), fato

esse que elucida ainda mais o porquê a educação brasileira seguir tão fielmente às exigências do mercado mundial. Estando a educação em crise pela falta de políticas públicas que satisfizessem as exigências da sociedade, uma das estratégias do governo, foi introduzir em alguns estados a educação à distância pela compra de pacotes do “Telecurso 2000” da Rede Globo de Televisão. Essa estratégia barateava os custos da educação básica, colocando a educação como mercadoria, na relação custo versus qualidade.

O período histórico que compreende os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) como objeto de aprofundamento dessa revisão teórica é perceptível à construção de arquétipos educacionais ortodoxos e neoliberais. Como indica:

Trata-se de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

O Presidente Fernando Henrique Cardoso construiu um governo de centro-direita, seguindo doutrinas internacionais para tornar o Brasil seguro para o capital estrangeiro, adotando o culto ao neoliberalismo econômico, para isso, então foram realizadas reformas políticas, econômicas e educacionais que estruturassem o país.

FRIGOTTO, (2003), apresenta outra política adotada por FHC, constituía-se na abertura para a privatização de bens do Estado, em que concretizasse a visão de “*máximo de mercado e mínimo de Estado*”, demonstrando assim a abertura fiscal de pensamento neoliberal que seu governo desempenharia. Conforme afirma:

É o governo Cardoso que pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do estado.

Dilui-se, dessa forma o sentido de público e o estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (FRIGOTTO, 2003, p. 107).

Os programas de investimento da educação básica no Brasil implementaram o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mesmo criado em 1968, ficou a partir de então com a responsabilidade de angariar recursos e distribuir, através de assistência aos estados e municípios. A maior parte destes era oriunda do Salário Educação (SE), contribuição obrigatória de empresas privadas para a educação dos funcionários. O FNDE no governo de (FHC) ficou com a incumbência de assistir os programas criados como o PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar que tem como objetivo:

Garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos. Cada alimentação deve oferecer 350 quilocalorias e 9 gramas de proteínas, ou seja, 15% das necessidades diárias de proteínas. Para isso, o custo é de 0,13 reais para crianças do ensino fundamental e de 0,06 reais para a pré-escola e para entidades filantrópicas. (LIBÂNEO, 2007, p. 186).

Os programas criados e toda a rede de incentivos à educação não favoreceu em síntese a efetiva melhora na qualidade da educação brasileira.

As reformas durante os seis primeiros anos da década de 90 culminaram na aprovação pelo Congresso Nacional da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em substituição da LDBEN de 1964, formulada desde o início da década de 90 por educadores imbuídos do sentimento de redemocratização que se infiltrava no país desde o fim do regime militar. Todavia, as mudanças propostas pelos educadores socialistas, não foram atendidas pelo governo FHC, em virtude de não atenderem às necessidades econômicas de sua política de desfragmentação e desestatização da nação.

ARGENTINA UM PROCESSO DE LUTA PELA REDEMOCRATIZAÇÃO

O processo de redemocratização na Argentina se deu em virtude de um colapso na política de estado, que contou com duas crises essenciais e levaram a desestruturação do regime autoritário: a derrota na Guerra das Malvinas, que contribuiu para aumentar a crise econômica. A transição que durou 18 meses, vai desde a rendição na Guerra das Malvinas até as eleições democráticas de 1983.

A questão política da Argentina, depois do último golpe militar de 1976 a 1983, foi considerada como a maior e mais terrível ditadura na América-latina, em virtude dos métodos de terror que foram aplicados pelo regime contra a população de modo geral.

A guerra das Malvinas patrocinada pelos militares como sendo a salvação do regime que já se encontrava em descrédito junto à boa parte da população, foi na verdade a deixa para as manifestações contra a guerra e o regime, sendo o fim da guerra e, também do regime autoritário.

Ao assumir a presidência Alfonsín ordenou o julgamento das três primeiras juntas militares por violações dos direitos humanos, implicando na condenação histórica dos militares e da ditadura na América Latina, conforme explica:

Ese sería un paso fundamental para hacer de 1983 un punto de quiebre y un nuevo comienzo en la historia argentina contemporánea, en ruptura con esa última dictadura militar pero también con el largo período de inestabilidad, crisis cíclicas y decadencia institucional que se prolongara por décadas e impidiera el enraizamiento de la democracia en el país. (NAVARRO, 2007, p. 153).

Conforme relatório apresentado pelo CONADEP, em relação aos desaparecidos durante o regime ditatorial, a versão ora apresentada pelos militares não condizia com a verdade dos fatos. Por isso, foi

criado a partir do decreto 187 de 15 de dezembro de 1983, a Comissão Nacional sobre o desaparecimento de Pessoas, que tinha como principal objetivo:

Intervir ativamente no esclarecimento dos fatos relacionados com o desaparecimento de pessoas ocorrido no país, averiguando seu destino ou paradeiro, assim, como qualquer outra circunstância relacionada com sua localização. Recebendo denúncias e provas sobre fatos, para remetê-los a Justiça, quando delas surgissem o cometimento de delitos. A missão encomendada não aplicava a determinação de responsabilidades. A Justiça, receptora do material conseguido pela Comissão em suas investigações e procedimentos, seria a encarregada de delimitar responsabilidades, e decidir sobre os culpáveis, (NUNCA MAIS, 1984, P. 329).

Para realização das atividades com a finalidade de avaliar a Comissão foi formada com pessoas que tinham notável reputação na defesa dos direitos humanos, dentro e fora do país. A comissão também contou com a participação de órgãos externos como as Nações Unidas e OEA, e outros organismos internacionais, no tocante aos desaparecidos na República Argentina, tendo sido eleito por unanimidade como presidente da comissão ERNESTO SÁBATO.

Os primeiros passos dados por esta Comissão no marco das atribuições e finalidades precisas estabelecidas no Decreto Constitutivo incitaram a imediata resposta da população, em um formidável processo de reconstituição da memória coletiva (NUNCA MAIS, 1984, p.330).

De acordo com alguns depoimentos dados à Comissão dos fatos ocorridos, durante o período de elaboração do relatório, por parentes e sobreviventes do regime ditatorial, foram formuladas 7.380 pastas com depoimentos de familiares e libertos dos Centros Clandestinos de Detenção. O Grupo de Sequestradores era chamado de patota e o código era "Luz Verde, ou Área Liberada". Estas eram as senhas para que pudessem praticar todos os tipos de crimes e barbáries, além dos atos de terror contra quem os julgassem ser contra o Governo. Esses

grupos eram o poder absoluto da nova ordem estabelecida no país. A seguir alguns depoimentos que foram prestados à Comissão:

Em 10 de agosto de 1976, às 6 da tarde um grupo de militares, a mando do Tenente Flores, que andava em uma camioneta prendeu meu filho no Engenho Santa Lucia, na venda onde trabalhava. Depois o trouxeram para casa, aí os ameaçaram, a mim e ao pai. Revistaram tudo. Depois se foram com meu filho, e não tivemos mais notícia dele. (Maria Angélica Batallán, província de Tucumán, Pasta N.º. 5794, mãe de Juan de Dios Gomes). (NUNCA MAIS, 1984, P, 10).

Adolfo T. Ocampo, (Pasta N.º 1104), relata do seguinte modo o sequestro de sua filha, Selma Julia Ocampo:

As 2 da madrugada do dia 11 de agosto de 1976 penetram no edifício e derrubaram a porta do apartamento de minha filha e penetraram nele. Outros homens ficaram vigiando o apartamento. Este episódio foi presenciado do apartamento em frente pelo Capitão de Navio Guillermo Andrew que graças a um chamado telefônico, conseguiu que chegassem ao local, dois caminhões do Exército. Os dois grupos travaram um intenso tiroteio (ainda hoje se podem presenciar os impactos na fachada). O tiroteio cessou quando as forças recém-chegadas, e sob as ordens do citado Capitão, puderam ouvir os agressores gritarem: “TEMOS ZONA LIBERADA”; Em seguida retiram-se as forças, deixando os agressores agirem, os quais, depois de destruírem e roubarem levaram Selma e uma amiga, Inês Nocetti, ambas desaparecidas até esta data. (NUNCA MAIS, 1984, P, 11).

No entanto, essa mudança nas consciências, também seria responsável pela formulação da *“teoria dos dois demônios”*, pela qual, a sociedade se enxergava vítima tanto da violência política da extrema direita como da violência da extrema esquerda. A suposta inocência perante esses “demônios” tentava tirar da sociedade a sua parte de responsabilidade frente à legitimação da ditadura e das tomadas golpistas de poder.

ARGENTINA: REDEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO UM PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO

Com finalidade de melhorar a qualidade da educação básica a Argentina buscou fazer frente à incorporação de novos setores da população ao sistema educacional, que teve início no final da década de 1960, um processo de transferência das escolas federais para as jurisdições das províncias e da capital Buenos Aires, de acordo com uma lógica que era economicista, e tecnocrática, com preocupação com a qualidade da educação, de inspiração democrático-participativa.

A Lei de Educação Nacional Lei nº 24.195, aprovada em 1993, no Governo Menem, que se caracterizou pela manutenção da linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. Essa, por sua vez, reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional.

Artículo 1º El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

Art. 2º El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.

Art. 3º El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

PARAGUAI O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: RUPTURA OU CONTINUAÇÃO?

O Paraguai quase meio século havia se passado desde que o Partido Colorado recuperara plenamente o governo no golpe de Estado (1954), sob a liderança do General Alfredo Stroessner, que por sua vez, terminou sendo derrubado por outro golpe de Estado dessa vez chefiado pelo general Andrés Rodríguez em fevereiro de 1989. Foi o início de um processo de transição à democracia que já durava trinta e cinco anos e durante o qual o Estado oligárquico dependente foi legitimado por sucessivas eleições.

O movimento liderado por Alfredo Stroessner, general comandante das Forças Armadas, representando uma facção do Partido Colorado, que culminou com o golpe militar de 1954, foi determinante para expulsar do governo outro grupo representativo do mesmo partido, que se identificava como grupo democrático. Stroessner destituiu o presidente da República, Federico Chávez.

Ele governou autoritariamente o país por mais de trinta e cinco anos, até que outro golpe militar, em 3 de fevereiro de 1989, que o tirou do poder.

No Paraguai, o processo de redemocratização se dá por um golpe militar dentro do próprio regime autoritário do general Stroessner. Na madrugada de 3 de fevereiro de 1989, representando as Forças Armadas, o general Andrés Rodríguez destituiu pela força seu líder e presidente. Stroessner encontrou asilo no Brasil e Rodríguez assumiu a presidência provisória até a realização de eleições. Em sua proclamação ao país, o líder militar justificou o golpe nos seguintes termos:

Queridos compatriotas, apreciados camaradas de las Fuerzas Armadas: Hemos salido de nuestros cuarteles en defensa de la dignidade y el honor de Fuerzas Armadas, por la unificación plena y total del coloradismo en el Gobierno, por la iniciación de la democratización del Paraguay; por el respeto a los Derechos humanos; por la defensa de nuestra religión cristiana, católica, apostólica y romana. Eso es lo que yo le estoy ofreciendo con el sacrificio del soldado paraguayo a nuestro querido, valiente y noble pueblo paraguayo. Y espero que los camaradas de las Fuerzas Armadas me acompañen en estas circunstancias, porque estamos defendiendo una causa noble y justa que redundará en beneficio de nuestro heroico y noble pueblo paraguayo.

REFORMA EDUCACIONAL PARAGUAIA E A REDEMOCRATIZAÇÃO AVANÇOS E RUPTURAS

O Paraguai estabeleceu na Lei Geral da Educação a vinculação de pelo menos 20% do orçamento geral dos gastos nacionais com a educação. Esses recursos destinam-se à manutenção das estruturas nacionais de coordenação e regulação do setor educacional. No Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Educação e Cultura, manutenção e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, subvenções a instituições privadas e expansão da infraestrutura educacional. Além disso, a legislação prevê aporte de recursos

orçamentários dos governos subnacionais para financiamento dos serviços educacionais descentralizados.

Com a reforma do sistema educacional Paraguaio de 1994, percebem-se diante do contexto da década de 1990, que a educação adquire grande relevância e se constitui em um dos eixos principais de esperança para a democracia, fato refletido na Constituição de 1992. A Constituição Nacional estabelece o direito de toda à pessoa à educação integral e permanente e explicitamente elimina todos os conteúdos educativos que podem ter caráter discriminatório. também, estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação escolar básica (EEB) e assinala que o Estado promoverá o ensino médio, técnico, agropecuário, industrial e superior (PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2024, p. 33).

Em 1998, foi sancionada e promulgada a Lei Geral da Educação Nº 1264, onde se formaliza as mudanças do processo de reforma educativa dentro do sistema educacional nacional. Esta estabelece os princípios gerais para a educação pública e privada do Paraguai e outorga à educação um lugar prioritário para a consolidação da democracia, a diminuição das desigualdades e a abertura de novas oportunidades para todas e todos os habitantes do país, com o objetivo de regulamentar os princípios, os fins, a gestão, organização, estrutura do sistema educativo nacional, a educação geral, a educação especial, o sistema escolar e suas modalidades. É importante ressaltar que, a reforma educacional de 1994 é um ponto de referência para compreender o sistema educativo do Paraguai, pois ela é um marco definidor das diretrizes e bases da educação paraguaia desde então.

No documento Reforma Educativa Compromisso de todos (CARE, 1992) define-se como um processo permanente, participativo e aberto. Este documento compromete todas as esferas da gestão oficial, as instituições e grupos sociais desde a família, o Município e o Estado. Com efeito, os principais apontamentos do documento direcionam-se para:

a) a transformação da estrutura administrativa do MEC; b) fortalecimento do sistema de seleção e promoção de pessoal; c) a descentralização como condizente a democratização e a maior eficiência da gestão educativa (JICA, 2004, p.34).

O Paraguai também previu na Lei nº 1.264 (Lei Geral de Educação) a existência de sistemas de avaliação, desde 1995. O sistema de avaliação de rendimento escolar, o Sistema Nacional de Avaliação do Processo Educativo (Snepe), que desde a sua criação (em 1995) realiza a aferição do rendimento acadêmico dos distintos níveis da educação escolar básica (EEB) e da média.

O sistema educativo do Paraguai, vigente a partir da Reforma Educativa de 1994, estabelece modalidades diferentes de ensino (geral, especial e outras). A educação formal se estrutura em três níveis: o primeiro compreende a educação inicial (até os 5 anos de idade) e a educação escolar básica (dos 6 aos 14 anos); o segundo nível, a educação média (para egressos da escola primária); e o terceiro nível corresponde à educação superior. A educação escolar básica, gratuita e obrigatória, tem nove anos de duração, dividida em três ciclos. A educação média tem duração de três anos, com um só ciclo, mas é inicialmente dividida em modalidades educativas diferenciadas.

O Paraguai é um dos países bilíngue da América do Sul, entendido como tal em que a mesma população lida com dois idiomas. De acordo com o Censo de 1992, o perfil lingüístico da população paraguaia, em relação ao uso de guarani e espanhol, era o seguinte: Guarani monolíngue 39,3% (69% localizado na área rural) Bilíngue de algum tipo 49,0% (24% localizado na zona rural) só fala apenas espanhol 6.4% (RIVAROLA, 2000, p. 20).

A reforma curricular no Paraguai teve como eixo a implantação e o desenvolvimento de valores democráticos após o longo período ditatorial pelo qual o país passou. Com objetivo de melhorar os índices

educacionais o governo criou o programa de distribuição de livros. Entre 1995 e 1999, 13 milhões de livros foram distribuídos para escolas públicas. Segundo Rivarola, existe uma opinião favorável entre professores, diretores de escolas e pais sobre esse programa e a incidência da disponibilidade de livros para melhorar a qualidade educacional.

A introdução da educação bilíngue é outro elemento considerado significativo para melhorar a equidade. Embora se concentre em um pequeno número de escolas (200 no ano 2000), um estudo realizado pelo Centro Paraguuaio de Estudos Sociológicos e citado por Rivarola mostra que crianças com escolaridade em guarani e que estudam espanhol como segunda língua têm rendimentos mais altos do que aqueles que estudam apenas em espanhol (RIVAROLA, 2000, p. 22).

A educação e seus índices de atendimento da educação paraguaia de 1972 a 1998 e a taxa média de escolaridade manteve sua tendência sustentada no crescimento, como pode ser observado nos seguintes números:

20,3% em 1972; 27% em 1980; 30,9% em 1985; 32,5% em 1990 e 45,7% em 1998. No entanto, apesar de manter essa taxa de crescimento, a escolaridade média do país a coloca no grupo das mais baixas da América Latina. Segundo dados fornecidos pelo Banco Mundial, em 1988 a cobertura do ensino médio não excedia 25%, enquanto a escolaridade média desse nível na América Latina era de 58% naquele ano. (RIVAROLA, 2000, p. 7).

Para entender a organização e execução das reformas educacionais paraguaias se remete a apreender as mediações entre o global e o local, compreender como as recomendações dos projetos internacionais chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando a gestão e organização do trabalho docente.

Nesse sentido, entende-se que a educação acompanha o processo histórico, as necessidades sociais, econômicas e políticas de seu tempo, como instrumento para formar pessoas e ou instituições que as circunstâncias exigem, respondendo, em grande medida, às

demandas da sociedade, em consonância com os distintos processos de desenvolvimento social e suas contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A educação brasileira no pós-redemocratização sempre esteve a serviço não da emancipação dos educandos, mas sim, para atender às demandas do capital. As transformações educacionais ocorridas ao longo da história da educação brasileira, nos períodos analisados, estão associadas às alterações da política econômica, ou melhor, às mudanças econômicas ocorridas, fizeram com que a educação progredisse ou retroagisse, na sua missão de formar indivíduos para o mundo do trabalho.

Como se pôde perceber nesse estudo, a inserção do país em pacotes econômicos internacionais ocasionou a desnacionalização da educação, o país remodelou os objetivos educacionais, seguindo por caminhos pré-determinados, muitas vezes, ou melhor, na maioria delas impostos por uma política estrangeira.

Ao se analisar a reforma educativa da década de noventa, constata-se que ela ocorre num período de efervescência social, política e econômica vivida no país e no mundo, ou seja, ocorreu em meio à reestruturação do capital nas décadas de 1980 e 1990, marcada pelo contexto de políticas neoliberais, de globalização da economia, de expansão do capital financeiro e de revoluções tecnológicas e informacionais, que incidiram, sobretudo, no Brasil, Argentina e Paraguai.

Os países analisados, durante a década de 1990, observou-se o incremento do gasto em educação e do gasto por aluno, em um contexto de significativo aumento da matrícula, em que pesem as políticas de ajuste estrutural vigentes no período. Não obstante, os países

ainda investem menos por aluno do que os países desenvolvidos e emergentes, devido à alegação de escassez de recursos, já que os governantes veem a educação como custo, numa visão puramente de cunho capitalista e não como investimento que propiciará à pesquisa científica e com isso beneficiar o desenvolvimento dos países.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006.

ARGENTINA. Ley n° 24.195. Ley Federal de Educación. 1993

BRASIL. LDBEN – Lei. 9394/96. De 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988).

BRASIL: Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos: MOBRAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

CONSEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA (CARE): Reforma educativa, Compromiso de Todos, Informe de avance del consejo asesor de la reforma educativa. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. São Paulo: Unicamp, 2003.

JICA, **Estúdio y análisis del sector educativo en Paraguay**, Informe final. Instituto Desarrollo, 2004.

INFORME DA COMISSÃO NACIONAL SOBRE DESAPARECIMENTOS de pessoas na Argentina, presidido por Ernesto Sábató. NUNCA MAIS - ERNESTO SÁBATO, 2ª ED. Editorial Universidade de Buenos Aires, EUDEBA, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação).

NOVARO, Marcos & PALERMO, Vicente. **A ditadura militar argentina 1976-1983. Do golpe de Estado à restauração democrática**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

O'DONNELL, Guillermo. **Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

O'DONNELL, Guillermo. **Contrapuntos, ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

PARAGUAY. Lei Geral da educação 1264, de 21 de abril de 1998.

PEREIRA-BRESSER, 2010, p. 36 Perspectivas, São Paulo, v. 38, p. 17-48, jul./dez. 2010.

RIVAROLA, Domingo. **La Reforma Educativa en el Paraguay**, Santiago, CEPAL-ECLAC, Serie Políticas Sociales, núm. 40, 2000, pp. 1-29.

SANTANA, Eliseu. **Política pública de educação básica comparada: o impacto da transição democrática na política pública de educação básica: Brasil, Argentina e Paraguai, (1980 - 1999) / Eliseu Santana**. - Foz do Iguaçu, 2020. 139 f.: il.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
CEPAL (Comisión Económica Para América Latina) PNUD (Proyecto de las Naciones Unidas para el Desarrollo. EDITORIAL KAPELUSZ S.A. 1984.

3

Juliana Barbosa Torres

A Educação Pública como elemento perpetuador da ordem democrática:

Anísio Teixeira vida e obra

INTRODUÇÃO

O presente capítulo parte da premissa de que para entender o pensamento vigente em uma sociedade, se faz necessário entender os atores, pensadores e intelectuais, que contribuíram para a elaboração do pensamento e da construção de uma visão de mundo através de seus discursos e trabalhos escritos.

A partir dessa primeira premissa, avançamos para a ideia de que para se ter uma compreensão maior do trabalho desses pensadores e intelectuais se faz necessário compreender suas histórias de vida, conexões pessoais e públicas, correlacionando-as com os trabalhos intelectuais por eles desenvolvidos.

Tendo essas noções em mente, vamos trabalhar correlacionando a história de vida e o trabalho intelectual desenvolvido pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, incorporando, desse modo, o debate em torno das relações entre texto e contexto já levantado Karl Mannheim:

O primeiro ponto a ser por nós enfatizado é que, intencionalmente, a abordagem da Sociologia do Conhecimento não parte do indivíduo isolado e de seu pensar a fim de, à maneira do filósofo, prosseguir então diretamente até às alturas abstratas do “pensamento em si”. Ao contrário, a Sociologia do Conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado. Assim, quem pensa não são os homens em geral, nem tampouco indivíduos isolados, mas os homens em certos grupos que tenham desenvolvido um estilo de pensamento particular em uma interminável série de respostas a certas situações típicas características de sua posição comum. (Mannheim, 1968, p. 20)

Portanto, o presente texto, se trata de uma breve análise, que se encontra ainda em desenvolvimento, sobre a vida e a obra do educador Anísio Teixeira. A princípio, o objetivo aqui, era se voltar principalmente para a vida e trabalho acadêmico do educador, mas

em vista da atualidade que tornou sua obra, e das urgências dos novos tempos para o cenário educacional, direcionamos a pesquisa para a ideia tão cara ao autor de que a educação deve ser pensada considerando todos os agentes envolvidos nela, sobretudo, a comunidade onde a instituição educacional visa a atender.

A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO ESCRITO E A VIDA DO AUTOR

As formas de interpretação do trabalho escrito de um autor é um tema de amplo debate dentro das ciências humanas, o historiador Quentin Skinner, em seu artigo *Motives Intentions and the Interpretation of texts*, destaca a importância de se conhecer as intenções e motivos que fez alguém escrever determinado trabalho.

Segundo Skinner, na busca da interpretação de um texto duas questões devem ser confrontadas por quem se propõe a tarefa de interpretação deste, a primeira é: “o que é interpretação?”, onde ele conclui que no geral há um consenso de que interpretar um texto é captar a mensagem que ele traz, a segunda questão proposta por ele é: “porque esse processo de interpretação do texto é necessário?”. Para essa questão, o autor afirma também existir duas respostas: uma é a necessidade que temos de falar sobre o que lemos e a outra é que todo mundo que se propõe a escrever um texto tem algum tipo de intenção ao escrevê-lo, portanto, uma das funções da interpretação seria o de enxergar a intenção que o texto traz para além do significado presente em suas linhas. (SKINNER, 1972)

Portanto, na busca por essa intenção para além das palavras impressas no texto, Skinner defende que as intenções do autor ao escrever algo não deve ser uma ação ignorada pelo crítico literário, pois é necessário conhecer quais foram as motivações do escritor

quando se quer interpretar o seu texto. Para ele é importante saber se o texto foi escrito com raiva ou simplesmente porque quem o escreveu achou que seria agradável a escrita. Saber as motivações de alguém ao redigir seu trabalho, é ter o conhecimento da relação que esse alguém estabelece com o que escreve.

Desse modo, quando estamos com o intuito de interpretar o significado de um texto, é importante buscar entender o objetivo de quem o escreveu. E para fazer isso, Skinner sugere que uma das opções para contemplar essa questão seria focar no “mundo mental” do escritor, no mundo de suas “crenças empíricas”.

Para interpretar um trabalho escrito, é importante conhecer fatos para além do próprio texto, portanto, Skinner corrobora com a ideia de que o texto é um objeto ligado a seu autor, assim, na busca por sua interpretação, é preciso tentar compreender a discussão em torno da qual está envolvido o objetivo do autor ao escrevê-lo.

O filósofo Silvo Gallo compartilha dessa visão, ao fazer uma alusão a Deleuze. Ele escreve que “todo criador, seja um artista, um cientista ou um filósofo, age por necessidade, não por impulso; é a vivência sensível de um problema que o leva a criar, a ter algo a dizer aos outros”. (GALLO, 2016, p. 65)

Já Peter Gay ao analisar a interpretação de um texto, reforça a importância de entender o estilo de escrita de um historiador para compreender qual é o sentido do próprio “fazer histórico”, pois, para ele, todas as profissões que tem a escrita como a sua principal ferramenta de trabalho, envolve a construção de um estilo de escrever;

É forma e é conteúdo, entrelaçados para formar a tessitura de toda arte e todo ofício – e também a história. (...) O crítico e o estudioso, o poeta lírico e o jornalista político empregam o estilo, cada qual à sua maneira e para suas finalidades próprias: apreciar a elegância e depreciar a deselegância, decifrar passagens obscuras, explorar ambiguidades verbais reiterar uma questão

partidária. O historiador, que a tudo isso procede – ainda que se pretenda que, ao escrever história, ele refreie seu lirismo e abandone sua política –, depara-se com o estilo nessas e em outras dimensões. Ele é um escritor profissional e um leitor profissional. Como escritor, sofre a pressão de se tornar estilista mantendo-se cientista; cabe-lhe proporcionar prazer sem comprometer a verdade. (GAY, 1990, págs. 17,18)

Desse modo, Gay afirma que para o historiador, o estilo tem um valor enorme no que se trata de oferecer indicações. O valor do estilo vai além de fornecer vislumbres de hábitos literários, “(...) é o gesto involuntário da testemunha no banco de réus – o sinal infalível para o advogado observador, da prova oculta. Deslindar o estilo é, pois, deslindar o homem.” (GAY, 1990, p. 21) Portanto, o exame do estilo emocional de um historiador, acaba por fazer com que nos aproximamos do homem, da pessoa que ele é. Deve-se também considerar que o historiador – ou qualquer pessoa que lida com literatura –, como o estilo em que ele escreve, é um entrelaçado entre o seu ofício no domínio público com sua própria cultura:

Um estilo literário maduro é uma síntese de todos esses elementos, combinados de maneiras várias; é, pois, a um só tempo individual e social, privado e público, uma combinação de modos herdados, elementos tomados de empréstimo e qualidades exclusivas. (GAY, 1990, p.25)

Hayden White (1978), ao analisar o estilo de se fazer história e de forma mais específica o texto historiográfico, também chama atenção para o fato de que há muitos pontos em comum entre a narrativa histórica e a literatura. Para ele, se um evento é trágico ou cômico depende do ponto de vista adotado pelo historiador juntamente com o estilo convencional de escrita da época em que ele elabora seu trabalho, pois existem muitos pontos de vista em torno de algum evento histórico, e o historiador faz uma escolha em relação a qual ponto de vista escolherá para narrar o evento. Isso ocorre ao narrar os eventos que compõem a vida de um indivíduo, de uma instituição, de uma nação ou de um povo inteiro.

Associado ao campo da sociologia do conhecimento, o objetivo principal aqui sustentado é demonstrar que o estudo da trajetória e do estilo de um pensador nos ajuda a ter uma visão de como acontece a elaboração da própria atividade intelectual, construída através de um processo que envolve a união de fatores de socialização e condições sociais das mais variadas, que também contam com a casualidade da vida de cada agente desse processo. Nesse sentido a importância, para a compreensão de qualquer saber, passa por conhecer as condições sociais variáveis ao longo do tempo, juntamente com as fontes intelectuais em que cada elaborador desse saber mergulha.

A VIDA DE ANÍSIO TEIXEIRA E SUA ATUAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Anísio Spínola Teixeira nasceu no ano de 1900 em Caetité, pequeno município localizado no sertão baiano. Filho de fazendeiro teve sua formação educacional básica realizada em colégio jesuíta na Bahia, posteriormente cursou Direito na Universidade do Rio de Janeiro, graduando-se em 1922.

Ao retornar a Bahia em 1924, foi nomeado Inspetor Geral do Ensino; no ano seguinte viajou à Europa para conhecer de perto os sistemas educacionais de países como a Espanha, Bélgica, França e Itália. Após a viagem, retorna a Bahia com a intenção de fazer uma série de modificações na educação do estado.

Nos anos seguintes foi aos Estados Unidos onde estudou intensamente as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey, uma de suas maiores inspirações tanto no trabalho acadêmico quanto na prática e atuação na vida pública. Em 1929, graduou-se na *Teacher's College* na Universidade de Columbia, onde foi aluno do próprio John Dewey.

No ano de 1931 muda-se novamente para o Rio de Janeiro para trabalhar como funcionário do Ministério da Educação e Saúde Pública, tornando-se em seguida diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Além da vasta obra publicada, que permanece urgente e atual, sobre a função da educação na sociedade, de forma mais específica na sociedade brasileira, Anísio Teixeira atuou institucionalmente na educação do país, trabalhando de forma assídua na construção de uma educação pública integrada – que iria da escola primária até o ensino superior –, fez parte do grupo de educadores conhecidos como Nova Escola que tinha como intenção remodelar o ensino brasileiro.

Entre outras atuações no cenário educacional brasileiro, Teixeira fundou a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, foi conselheiro de ensino superior da Unesco, assumiu a pasta de educação do estado da Bahia, fundou a Escola Parque em Salvador, foi secretário geral da comissão encarregada de promover a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo também um dos fundadores da Universidade Federal de Brasília (UNB);

Em ocasião do debate criado em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, Teixeira se colocou como um dos maiores articuladores da intensa campanha em defesa da escola pública.

Faleceu em 11 de março de 1971, sob circunstâncias ainda pouco esclarecidas, seu corpo foi encontrado no fosso do elevador do prédio em que residia Aurélio Buarque de Holanda com quem havia combinado de almoçar, Anísio estava buscando apoio a sua candidatura para entrar na Academia Brasileira de Letras.

Anísio Teixeira foi um intelectual que questionou os parâmetros sociais e jurídicos em que se pautava a educação brasileira. Através de estudos filosóficos e seu conhecimento da realidade, defendeu

e buscou demonstrar a relevância que a educação pública tem na construção e organização de uma sociedade democrática moderna. Desenvolveu sua produção intelectual em consonância com sua atuação dentro das instituições políticas, acreditando na urgente necessidade da articulação, carente na sociedade brasileira, entre as leis educacionais e a real necessidade social.

Em tempos de acalorado debate em torno da educação pública e de reformas educacionais, trazer para investigação sociológica a vida e obra de Anísio Teixeira, – sobre a luz de um século XXI que já viu parte das mudanças que ele almejava, e ao mesmo tempo, percebe que seu debate permanece urgentemente atual –, é extremamente relevante dentro dos estudos da sociologia, pois visa atualizar as questões levantadas por um dos pensadores brasileiros que mais idealizou e propôs transformações na educação e em sua prioridade como pública.

ANÍSIO TEIXEIRA E O TEMA DA EDUCAÇÃO

Anísio Teixeira se dedicou a vida toda a temática educacional, aqui vamos nos ater a dois pontos específicos de análise da sua obra.

A LEI COMO FORMA DE REPRODUÇÃO DA DUPLICIDADE QUE MARCA A SOCIEDADE BRASILEIRA

Em seu livro *A Educação no Brasil* (2011), de forma mais específica no capítulo que leva o título de *Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições brasileiras*, Anísio Teixeira demonstra como a educação brasileira, desde o surgimento das primeiras instituições de ensino no país, nunca esteve em consonância

com a realidade do povo que vive nessa nação. Para ele, esse fato ocorreu devido a duplicidade que aqui existe desde a colonização, e persistiu durante os séculos seguintes amparada em leis¹⁴.

A chegada dos portugueses, para Teixeira, já nos impõe a “duplicidade fundamental entre a religião e a exploração de recursos da terra recém descoberta; “Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna.” (TEIXEIRA, 2011, p.297) Essa duplicidade, portanto, está representada nas figuras dos jesuítas e dos bandeirantes; “a obra predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã.” (*Idem*)

Portanto, nascemos assim, segundo Anísio Teixeira, “divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados” (*Ibidem*, p.298). Uma nação dividida entre senhores e escravos. Desse modo, sempre houve resistência no Brasil, e na América Latina de forma geral, a uma cultura autêntica, buscando escamotear o fato de que haveria aqui uma cultura europeia com padrões alterados. “A realidade, porém, é que acostumamos a viver em dois planos, o *real*, com suas particularidades e originalidades, e o *oficial*, com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. (*Ibidem*, p.301)

Para Anísio Teixeira, a lei e o governo não fizeram esforços para transformar essa realidade concreta. De acordo com ele, a lei era vista como algo de “mágico”, que teria capacidade de subitamente modificar a face social.

Tudo podíamos metamorfosear por atos oficiais! (...) tudo isso era possível graças, primeiro ao dualismo de colônia e metrópole e, depois, ao dualismo de “elite” e povo (...). Reproduzíamos com esse dualismo nacional a situação colonial, mantendo a Nação no mesmo estado de duplicidade institucional. (*Ibidem*, p.302)

14 Embora ao longo do capítulo o autor deixa evidente em seu ponto de vista que essa duplicidade se estende a todas as instituições sociais brasileiras, ao se referir às leis, ele restringe suas análises às leis educacionais, especialmente as que tratam da expansão do ensino no país.

Assim, entre as instituições sociais transplantadas de uma realidade para outra completamente diferente, a que sofre mais riscos de deformação, para Teixeira, é a escola. “A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura.” (*Idem*) Pois, já seria ela uma instituição artificial e incompleta, que se destina a suplantiar a ação educativa muito mais ampla que ocorre em outras instituições e na própria vida.

A escola que aqui então foi proclamada, de acordo com o autor, seguiu um modelo europeu de educação que estava sendo superado já na Europa do final do século XIX, que é a educação separada da noção de vida prática, de trabalho e preparo para uma profissão.

Quando a aspiração da educação compulsória para todos surge, representa este fato um desejo de mudança social. Trata-se de ampliar a participação dos membros da sociedade na sua comunidade moral e política; trata-se de ampliar os direitos dos membros da sociedade; trata-se de melhorar suas condições de trabalho; trata-se de facilitar oportunidades, não só de participação, mas de ascensão social. E esta foi a situação em toda a Europa. (*Ibidem*, p.309)

Já no Brasil, embora também tenha se proclamado o ideal da educação compulsória, na realidade, a ela, as forças conservadoras se oponham.

Como já não seriam legítimos tais movimentos de defesa do *status quo*, fazem-se eles tortuosos, sutis e obscuros. A dualidade social já não pode ser proclamada. Proclamada agora é a aspiração à participação integradora. Como então, evitá-la? Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraje a maioria a prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela frequência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contando que o processo educativo perca as suas características perturbadoras, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos. (*Idem*)

É desse modo, que para o autor, a sociedade brasileira marcada por essa duplicidade fundamental, degradou a educação popular compulsória, fazendo manobras para impedir a expansão da educação de nível médio e superior. Porém, surgiu no país uma classe média, que de acordo com Teixeira exigiu para si o ensino “semi-inútil” da classe alta.

Para ele, se essa nova classe que surgiu em uma sociedade tão marcada por relações semifeudais, tivesse por si só, criado uma educação que convivesse com seus interesses, talvez tivesse criado um outro modelo escolar, porém, como obstáculo estavam as antigas leis que ainda se mantinham. “A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional, que se fizesse legal pelo comprimento das formas prescritas.” (*Ibidem*, p.310)

Portanto, a crítica ao modelo educacional brasileiro de Anísio Teixeira, está nessa aparente noção, chamada por ele duplicidade das instituições sociais, trazida por um discurso vigente de que a escola é para toda a população, porém, através de leis ainda antigas, mantém um modelo colonial. A escola se coloca no Brasil como um modelo engessado, mantendo artificialmente “padrões uniformes” copiados de modelos europeus, que no próprio velho mundo se encontravam em momento de superação.

A educação brasileira, desde seu surgimento como instituição, “foi submetida a modelos impostos e alheios às condições sociais e locais. Desse modo, “educar no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel...” (*Ibidem*, p. 312)

Teixeira observa então, que mesmo nessas condições institucionais fixas, amparadas em leis que devem autorizar seu funcionamento dentro de padrões rígidos e a *priori* fixados, processo que ele considera criado para impedir a expansão escolar, a pressão social não evitou de que ela acontecesse. Portanto, mesmo com a expansão da escola

acontecendo, as leis continuaram fixas, então se mantiveram apenas na aparência seus padrões.

A EDUCAÇÃO COMO PARTE ESSENCIAL DA FORMAÇÃO SOCIAL E A NECESSIDADE DELA SER PÚBLICA

Em sua obra, a *Educação é um Direito* (2009), Anísio Teixeira expõe as bases filosóficas e históricas utilizadas por ele para pensar a educação dentro de uma sociedade democrática, e como, esta deve contribuir para que a democracia se perpetue.

Um ponto primordial destacado por ele é a necessidade da educação ser pública em sua totalidade, não apenas promovida por instituições públicas de ensino, mas vista pela ótica do interesse público e não privado. Para ele, em sua história, a educação foi por muito tempo tratada como um interesse privado.

Admitia-se certo dever do Estado de promover as letras, ciências e as artes, mas disto a reconhecer qualquer direito a ser explícito e a defender exatamente o oposto. A educação como a religião era algo essencialmente privado. (...) A caracterização como direito individual, assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas neste século devidamente generalizada. (TEIXEIRA, 2009, p.44)

Teixeira destaca que nos primórdios do estabelecimento da educação como interesse público, houve a importância de se destacar que o acesso à educação se trata de uma necessidade individual e não vantagem.

De acordo com ele, duas tradições surgiram com a Reforma religiosa e com o Renascimento no século XVI; ambos os movimentos

foram acompanhados pelo desaparecimento do homem feudal e surgimento do homem moderno. “Mas enquanto o homem da Reforma religiosa pensa em termos de um novo indivíduo, com novos direitos e nova participação em seu destino, o homem da Contrarreforma continua ligado a uma forma autoritária de crença e saber.” (*Ibidem*, p.46) Assim, surgem duas tradições, a do saber como direito do indivíduo e a do saber como necessidade social, que deveria ser cultivado por poucos, que seriam privilegiados.

Para Teixeira, é nesse sentido, que todas as esperanças desenvolvidas no Renascimento se perdem com os conflitos religiosos que chegaram a seguir, sendo o ideal democrático retomado apenas no século XVIII. É, somente então, nesse momento, que o direito à educação de todos e cada um é colocado perante o homem, como uma reivindicação fundamental. Mas, nem assim, esse direito se faz efetivo, ainda estão presentes nesse cenário as forças que contribuíram para transformar o novo “individualismo” em uma noção de autossuficiência do indivíduo, “pela qual bastaria deixá-lo ‘livre’ para que, sozinho, atingisse a felicidade, isto é, o saber, o poder e a riqueza.” (*Idem*)

Para Teixeira, essa noção completamente nova de liberdade vista como algo sem amarras e restrições, ajudou a construir um falso individualismo. O autor faz uma crítica às ideias econômicas motivadas pelo *laissez-faire*; “Aquela falsa teoria psicológica e não menos falsa teoria das leis ‘naturais’ da economia humana muito iria contribuir para que se fizesse o século XIX um período de grande desenvolvimento material e de extrema injustiça humana.” (*Ibidem*, p.47)

Foi no século XX, no período entre guerras e catástrofes que se retomou as teorias democráticas e as suas correlações econômicas e sociais. A liberdade então, voltou a ser concebida como algo que se consegue, se forem dadas ao indivíduo as condições necessárias e suficientes para tal.

Imaginava-se então, que uma sociedade racional criaria uma mente racional, porém onde encontrar a racionalidade? Foi com esse cenário desenhado, que, de acordo com Teixeira, a educação se tornou algo importante, pois, passou-se a considerar que, somente através dela, se poderia produzir o homem racional, independente e democrático.

E assim, se chegou à noção de que o homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar;

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis. (...) Terá que inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano. (*Ibidem*, p. 49)

Para o autor nada disso seria fácil de implementar, tanto que nunca foi implementado eficazmente na escola. E, segundo ele, só será implementado completamente quando toda a sociedade de forma efetiva tiver essas atitudes e ideias. O que a escola pode fazer é acelerar esse processo caso ele já esteja em curso gradual dentro da sociedade, e Teixeira acreditava que ele de fato estava.

Desse modo, se o indivíduo moderno se sente perdido na ordem moderna instalada recentemente no país, a educação precisa adotar formas de o guiar nesse contexto.

Reconhecido que a “natureza” individual do homem é algo de social, ou seja, um produto de adequadas condições sociais e que a supressão dessas condições é que produziu a nova situação, podemos compreender os problemas novos que se põe para a organização da sociedade e da educação do indivíduo. (*Ibidem*, p.51)

Portanto, o indivíduo deve ser preparado para viver a sua vida entre grandes forças impessoais e distantes, sem perder, porém, as qualidades pessoais e o senso de pertencimento à sua sociedade.

A educação precisa ser repensada nessa grande sociedade moderna, tanto sua expansão temporária (na educação básica e superior) como seu conteúdo, é preciso “pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa.” (*Idem*)

Desse modo, percebe-se o quanto a educação tem um caráter público, pois seu interesse e a sua necessidade são públicos.

Exatamente porque a educação será o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer, temos de fazer as instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais iniciemos o educando a experiência de integração, graças a um meio que guarde as qualidades do meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso, divergente em que e ele irá viver e no qual ingressará com o viático de sua formação escolar. (*Ibidem*, p. 52)

Nesse sentido, para o autor, as escolas deveriam ser organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais¹⁵ com máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar.”

Essa ideia está em confluência com a noção defendida por Anísio Teixeira e exposta acima nesse projeto, de que as instituições sociais, sobretudo a escola, devem atuar dentro da cultura local na qual estão inseridas e não através de leis homogeneizantes e engessadas. “Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenidas aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais.” (*Idem*)

Para Teixeira, a sociedade é mais ampla que o Estado, sendo este, apenas sua parcela, onde se fez necessário o controle público.

15 Anísio Teixeira quando trabalhou na secretaria de educação da Bahia implementou no Estado o Conselho estadual de Educação e Cultural, que se definia como órgão autônomo, administrativa e financeiramente.

Desse modo, elevado o interesse da educação ao nível público, a educação pública será a que melhor serve aos interesses múltiplos e complexos dos indivíduos e não algo que lhes é imposto. “A escola pública, é por excelência escola da comunidade.” (*Idem*)

Desse modo, Teixeira enxerga a escola pública como um instrumento necessário para a integração e coesão da sociedade com o Estado democrático, ou seja, não é apenas o Estado que promove essa escola, mas o Estado democrático também depende dela para funcionar e continuar a existir como tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Anísio Teixeira repercute, sobretudo no campo da educação, onde a teoria do autor é debatida junto com os nomes mais atuantes da educação brasileira. Para articular sua vida e sua obra, proposta nesse texto, foram escolhidas algumas abordagens de determinados intérpretes do pensamento de Anísio.

De acordo com Hugo Lovisolo, Teixeira continua a tradição pedagógica iniciada por Sócrates, que tem como objetivo, a mudança das condições subjetivas. A ideia de que “a revolução pedagógica é a mudança nos modos de pensar e agir e correspondência com o mundo”. (LOVISOLO, 1990, p. 26)

Em Anísio Teixeira, sua produção intelectual se une em simbiose com sua atuação na busca da transformação da educação no Brasil. De acordo com Clarice Nunes, a produção intelectual do educador é marcada por uma “cultura pedagógica produzida no âmbito da docência, da tradução didática e da administração pública.” (NUNES, 1991, p. 563)

Na apresentação de seu livro Educação no Brasil, edição publicada em 2011, Ana Waleska P. C. Mendonça destaca que a história de

vida de Anísio Teixeira é construída por uma intensa ligação entre seu trabalho intelectual e sua atuação como educador:

São anos de intensa atuação desde educador no âmbito da administração e do debate público sobre a educação e de uma abundante produção escrita que traz a marca dessa atuação, numa expressão da simbiose entre pensamento e ação que manifestou ao longo de toda a sua vida pública. (MENDONÇA, 2011, p. 7)

De acordo com o Marlos Bessa (2009), o resgate do pensamento educacional de Anísio Teixeira possui uma precisa atualidade, pois nos mostra que para sermos modernos e construir uma escola nesses moldes, não precisamos de que um projeto de modernidade seja imposto sobre nós.

O que a obra de Anísio nos ensina desde 1930, para Bessa, é de que em matéria do fazer coletivo, o todo ultrapassa a ação das partes. Os estudos sociológicos precisam lidar, afirma Bessa, com o fato de que a exigência moral de mudar a realidade tem que conviver com a dupla exigência de que por um lado existe metas sociais claras, trazidas por um sólido conhecimento de diferentes realidades, e por outro, a existência de atores sociais que devem fluir no mundo ao invés de serem conduzidos e, para esses é possível explicar objetivos e tentar soltar amarras, mas sem jamais pretender dirigir-lhes o destino.

A retomada do pensamento de desse educador é aqui considerada importante por nos propor observar a educação como agente presente transformador e ao mesmo tempo transformado pela comunidade em que está inserida. Ou seja, faz-se necessária para a construção de uma visão de mundo de pertencimento a própria cultura. É importante pensar como a democracia não é construída sem a educação, não apenas o contrário. E, a partir daí pensar, qual tipo de educação constrói uma democracia de qualidade, ou seja, que abarca os direitos, as visões de mundo e as necessidades de toda a sociedade, que é por si só múltipla e diversa.

REFERÊNCIAS

GALLO, Sívio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 2012.

GAY, Peter. **O Estilo da História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LOVISOLO, Hugo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais*. In: **Chaves para ler Anísio Teixeira**/ Org. Stella Borges de Almeida. Salvador, BA, OEA/UFBA/EGBA, 1990. pp. 11-85. (Coleção Cidadania)

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Anísio Teixeira: um criador de instituições*. (Apresentação) In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

NUNES, Clarisse. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Rio de Janeiro, 1991.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. *Anísio Teixeira ou um Projeto mais Feliz de Moderno*. (Posfácio) In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SKINNER, Quentin. *Motives, Intentions and the Interpretation of Texts*. **New Literary History**, v. 3, n° 2, p. 393 – 408. Inverno, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

WHITE, Dominic Hayden. *The Historical Text as Literary Artifact*. In: CANARY, Robert H.; KOZICKI, Henry. **The Writing of History**. Madison, Wisc.: Wisconsin University Press, 1978, p. 41-62, reproduzido em ROBERTS, Geoffrey (Ed.). *The History and Narrative Reader*, op. cit.

4

Patrícia Moreira Muniz Rosa

o rendimento escolar de alunos de uma escola social situada em região periférica no município de vila velha/ES:

fatores determinantes

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.4)

INTRODUÇÃO

Apesar de muito discutido no âmbito acadêmico, o tema desigualdade social é sempre pertinente, ainda mais no mundo atual de aumento da desigualdade. Os principais teóricos que abordam a desigualdade social como ARROYO, apontam que as vivências e sofrimentos de pobreza, bem como os processos históricos de sua produção são complexos, e tentar compreender essas vivências e essa história é uma tarefa extremamente desafiante.

Considerando que a desigualdade social pode impactar na vida de milhares de jovens, este trabalho buscou refletir sobre o rendimento escolar de alunos que residem em uma região periférica, no município de Vila Velha – Espírito Santo. O interesse em pesquisar este tema surgiu no decorrer do curso, ao perceber a urgência em compreender educação, pobreza e desigualdade social em regiões de pobreza.

Entendemos que o meio coopera para que esses alunos não tenham um rendimento escolar exitoso. Sabe-se que são diversas as causas que resultam na evasão escolar e uma delas das causas acreditamos ser a questão do rendimento escolar, cujo será discutido no decorrer desta pesquisa.

Perquirindo nosso problema de pesquisa, é pertinente considerar o processo de construção da sociedade brasileira que foi arquitetado com a finalidade de atender a interesses muitas vezes pessoais. Ao observar o processo de colonização e seguintes, nunca se teve por escopo a construção de uma sociedade justa e igual, pelo contrário, o que se buscava era o enriquecimento de alguns em detrimento de outros, tal construção, é determinante para que se entenda as relações sociais atuais. O que vemos após tantos anos desde a colonização, é que tais desígnios permanecem, pois vivemos em uma sociedade que busca

o enriquecimento de alguns em detrimento de outros, tendo por extra-
to uma sociedade desigual. Dessa forma vemos que a desigualdade
social é uma questão antiga e ao mesmo tempo atual, pois a socieda-
de brasileira é uma sociedade que produz diariamente desigualdade,
e no processo educacional também identificamos essa desigualdade.
De forma resumida, o marxismo considera a escola um instrumento de
manipulação da classe dominante para perpetuar a desigualdade social.
Por isso a importância de Paulo Freire, educar para transformar.

No decorrer da história educacional brasileira, a educação faz
parte intrínseca da sociedade assumindo também as consequências
de parte significativa das transformações sociais. Movimentos educa-
cionais se comprometeram com o processo de transformação social, e
conforme nos auxilia nessa compreensão, escreve Oliveira (1989, p.15)
que “a situação histórica vivida na América Latina levou os teóricos da
educação em nosso continente, a repensar a partir de nossa situação,
a temática da educação emancipadora”, assim foi sendo denunciada
as desigualdades, injustiças e opressões e propondo uma educação
libertadora, uma educação efetivamente emancipadora.

Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire (2000) acerca da
educação como ato político,

Há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos
fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar
sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repen-
te, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e dis-
tante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo?
Contra quem estudo? (FREIRE, 2000, p.37).

Diante disso, entendemos que a motivação para uma pesquisa
que busca compreender a desigualdade na questão do rendimento es-
colar de alunos que vivem em uma realidade social da pobreza é tema
da mais alta relevância. Assim indagamos: como é o rendimento escolar
de um estudante de um bairro periférico? De que forma seu rendimento
contribui para sua emancipação enquanto sujeito que possui direitos?

Cabe também ressaltar nessa indagação que esses estudantes utilizam o mesmo material didático, tem o mesmo currículo e o nível dos docentes também é semelhante a todas as unidades privadas da referida instituição e mesmo com essa suposta “igualdade”, os rendimentos dos alunos não são iguais. Segundo o Sistema Interno de Avaliação (SIMA, 2015) os estudantes da escola localizada no bairro periférico obtiveram o pior rendimento escolar, dentre as escolas do mesmo grupo educacional, que estão em bairros considerados nobres, esse dado evidencia que a condição social traz profundos reflexos no processo cognitivo do ser cognoscente. A origem social determina o rendimento. A educação, tendo como uma de suas formas de atuação mais importantes a escolarização, sendo um fator capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.292), como previsto no Art. 205 a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dessa forma, entendemos que discutir sobre a desigualdade social é necessário e urgente, pois estudos sobre essas experiências visibilizam a pobreza de muitas famílias, e podem contribuir para que consigamos compreender e quem sabe vencer os desafios atualmente enfrentados na criação de uma educação que considere e integre as vivências da pobreza de milhões de pessoas que estão na escola no processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos várias lacunas que trazem indagações sobre as diferentes formas de se compreender a desigualdade social e o quanto esta interfere na educação das distintas culturas existentes em nosso cenário educacional. Diante da nossa realidade, LEITE (2015) nos traz pertinentes indagações, que contribuem para o desenvolvimento de nossa pesquisa

De fato compreendemos a diversidade de nossos(as) estudantes como um desvio, um mal a ser superado, ou uma realidade que deve ser acolhida? De que forma, em nossas escolas, estabelecemos a relação entre o fracasso escolar e a diversidade

de alunos e alunas? Estamos justificando o insucesso escolar deles(as) usando como argumentos a diversidade de cultura, de origem social, de ritmo de aprendizagem? Que alternativas estamos construindo para lidar com a falta de êxito dos(as) alunos em nossas escolas? (LEITE, 2015, p. 25).

É de grande importância identificar a evolução e as desigualdades que temos nas condições educacionais dos nossos alunos, e acreditamos que o que parece fracassar é o sistema escolar, que impõe um mesmo modelo de racionalidade, próprio dos grupos que estão no poder, e depois cobra de sujeitos tão diversos o mesmo rendimento.

Nesse diálogo, balizados nas indagações apresentadas, e nas contribuições de ARROYO (2015), OLIVEIRA (1989), FREIRE (2000) e LEITE (2015) o objetivo geral deste estudo, busca compreender os fatores que são determinantes sobre o rendimento escolar de estudantes finalistas do ensino médio, alunos de uma escola de ensino fundamental e médio, situada em um bairro periférico no município de Vila Velha Estado do Espírito Santo.

Como objetivos específicos deste trabalho, nos empenhamos em: a) identificar quem são esses alunos, percebendo como vivenciam a vida escolar em uma sociedade com tanta desigualdade social; b) compreender em qual contexto social esses alunos com condições menos abastadas estão inseridos; c) descrever de que forma essa escola estabelece a relação entre o fracasso escolar e a diversidade de alunos e alunas; d) conhecer quais fatores são determinantes no rendimento escolar a partir das vozes.

Para esta produção, selecionamos como aporte teórico de nossa pesquisa, autores que discutem questões sobre a relação entre educação e desigualdade social. Selecionamos alguns estudos desenvolvidos por Leite (2015) e Arroyo (2015) bem como pesquisadores contemporâneos que desenvolvem pesquisas utilizando-se das ideias desses dois autores. Destacamos também as contribuições de

Sacristán (2013) e Sarmiento (2010), e demarcamos que os autores mencionados são essenciais para este estudo por articularem conhecimentos produzidos na área da educação.

Buscando situar o tema, entendemos que desigualdade social não é inata ao ser humano, desigualdade é uma criação nossa, nós somos os mentores de tal problema, e uma escola que não dá suporte ao educando é uma escola que reproduz o conceito de “nós e eles”, causando distanciamento e desigualdade entre esses sujeitos. Diante disso, constatamos que “o nós”, são aqueles condenados a uma vida de árduo trabalho físico, em que o corpo precisa ser forte para desenvolver trabalhos braçais na construção civil, nos supermercados e na limpeza de casas de famílias ricas, por exemplo, dificultando a possibilidade de ter uma condição de vida desejada quando crianças. E “eles”, são aqueles para quem iremos trabalhar, os empossados, ricos, muitas vezes advogados, engenheiros, médicos, juízes e tantas outras profissões que eles podem escolher e desejar. E “o nós”? “Nós” ficaremos com o que as capacidades de cada um permitirem alcançar, não que isso seja indigno ou vergonhoso, mas uma escola que não permite a emancipação do indivíduo não cumpre seu papel.

Todo esse cenário confirma os desafios que temos na sociedade especialmente no que se refere a compreender os fatores que são determinantes sobre o rendimento escolar desses alunos, dessa forma a seguir nos aproximamos de teóricos e trabalhos acadêmicos para continuidade desse trabalho.

CAMPO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

No movimento de organização desse campo teórico e revisão de literatura, visitamos a plataforma do curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, biblioteca virtual da Universidade Federal

do Espírito Santo, o site Scielo e livros de referenciais renomados que discursaremos no desenvolvimento desse capítulo.

Buscando aproximação com o campo teórico, nos encontramos com Arroyo (2015;2012); Leite (2015); Freire (1973; 1996; 2000); Libâneo (2012), Schwartzman (2005); Lima (1987) e Nóvoa (1992) que tratam da temática da pobreza e a desigualdade nos vários cenários educacionais.

Nesse movimento, organizamos nossa revisão de literatura composta por Arroyo (2010); Yannoulas (2013); Rosa (2010); Duarte (2012); Freire (1973; 2001; 2003); Tonet (2005); Guzzo e Filho (2005) e Ponce (2005) para dialogarmos sobre a desigualdade que permeia nossa sociedade.

Iniciando nosso diálogo com Arroyo (2015), em sua obra organizada para o IV Módulo desenvolvido no curso de Especialização Educação Pobreza e Desigualdade Social, intitulada “Pobreza e currículo: uma complexa articulação” o autor nesse módulo articula a necessidade de dar centralidade aos processos de socialização da construção de identidades, saberes e valores dos sujeitos que vivenciam a pobreza. Traz indagações, nesse módulo, da importância dos educandos pobres entenderem sua condição de pobreza.

A obra “*Outros sujeitos, outras pedagogias*” de Arroyo (2012), evidencia a necessidade de visualizarmos as desigualdades como problema moral, de falta de valores, de hábitos de trabalho, de sustentabilidade ou como falta de educação que levará assim as políticas moralizadoras para superar as desigualdades. Também a obra de Arroyo (2012) “*O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*”, nos auxilia na compreensão das políticas educacionais e desigualdades, o que é pertinente para a compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais que permeiam nossa sociedade.

A autora Leite (2015), em sua produção “*Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*”, levanta a possibilidade de existir uma escola diferente, comprometida com a luta e os interesses dos menos favorecidos, uma escola que se comprometa com a luta desses educandos que vivem à margem da sociedade.

Na obra “*Pedagogia da Autonomia*” de Freire (1996) e sua contribuição para a educação no Brasil nos traz a questão da identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial a prática educativa. Torna-se imprescindível dialogarmos com Freire, pois traz ainda a solidariedade social e política para se evitar um ensino que não se alcance a todos e evitar assim a exclusão dos menos abastados.

Os estudos realizados por Libâneo (2012) apontam os imensos desafios que perpassam a temática da educação, pobreza e desigualdade social, e nos ajudam com a problematização que desenvolvemos na pesquisa, sobretudo no que diz respeito a discussão do rendimento escolar nas regiões periféricas, onde estão os alunos que vivem à margem da sociedade. Esses alunos que vivem na pobreza criam grandes expectativas na educação e muitas vezes, são condicionadas a concepção de educação como a única capaz de transformar a realidade onde vivem e estão inseridos.

Lima (1987), diz que a escola tem um modo de “funcionamento díptico”, pois está simultaneamente a caracterizar-se como organização anárquica quando não acolhe alguns normativos e regras “por impossibilidade, incompreensão ou mesmo desconhecimento” (LIMA, 1987, p. 36), e como organização burocrática. Nóvoa (1992, p. 24) acrescenta que “um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a corresponsabilização dos diferentes atores educativos”.

Dessa forma percebemos, que para se falar em “escola eficaz” teremos que delimitar objetivamente esse conceito, procurando no

entanto, face aos recursos e conjeturas do momento, encontrar as posições que uma escola deve tomar, para que se consiga obter os melhores resultados possíveis, tendo em vista a prestação de um serviço público, que agrade um maior número de pessoas, ou melhor posto, aquela que procura que os alunos aprendam, até o máximo de suas capacidades, tudo que a sociedade considera como objetivo da escolarização em ambientes que reduzem as desigualdades e promovem a cidadania. A temática educação, pobreza e desigualdade social, em um sentido amplo, viabiliza reconhecer nossos estudantes como seres humanos de direitos e como um fator indispensável à formação social e humana do indivíduo.

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo FREIRE (1973), a Educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades. A opção majoritária das instituições educacionais parece seguir claramente os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho, o que coaduna com um processo educativo fragmentado da realidade, com sentido, apenas, para ser aplicado à lógica dominante, geradora da passividade e da submissão aos valores consumistas, mas que se apresenta, por outro lado, com um discurso “humanista” e “democrático” da escola cidadã (FREIRE, 1973; 2001; 2003) (TONET, 2005). Portanto, a escola virou instrumento de manipulação da elite empresarial dominante que deseja que a escola continue formando

mão de obra técnica barata para servir ao mercado. A reforma atual do ensino médio mostra o avanço do neoliberalismo na educação.

De acordo com Guzzo e Filho (2005) a proposta de Educação emancipadora é uma proposta que respeita os limites e as possibilidades inscritas pela realidade concreta. Dessa forma, ela assume o papel de fomentar a consciência crítica de professores e estudantes, para que se possa intervir mais qualificadamente na realidade e nas questões sociais voltadas, em princípio, para a melhoria das condições de vida dos segmentos menos abastados da população.

Segundo PONCE (2005), o sistema educacional constituiu-se a partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas, com o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da Educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. O referido autor, ao analisar a gênese da escola, entende que esta instituição surgiu a partir do fato de que a dominação militar e política não surtiram mais os efeitos desejados em uma sociedade que se tornava cada vez mais complexa e multifacetada. Sendo assim, a necessidade de se construir um aparato de dominação ideológica e intelectual encontrou, na escola e no sistema educacional em geral, seu ponto de apoio.

A contribuição da educação emancipadora, neste sentido, é de trazer um olhar crítico sobre a sociedade capitalista, analisando-a como um sistema de classes, na busca de fomentar uma consciência acerca do papel político e econômico que a maioria da população exerce nesta sociedade. De acordo com Guzzo e Filho (2005) isso corresponde a uma compreensão em que não se distingue teoria e prática, educação e sociedade, e que, considera perfeitamente factível estabelecer uma relação entre a situação objetiva dos segmentos oprimidos da população, a consciência sobre as necessidades e sobre as tarefas futuras da classe trabalhadora.

OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTO DA PESQUISA

Ao planejar esse trabalho, optamos pelo tipo de pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa, por entender conforme nos orienta Bogdan e Biklen (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) que os cinco aspectos básicos que configuram os estudos qualitativos, afirmam que “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador” e, ao delinear as perspectivas apresentadas pelos sujeitos partícipes da pesquisa, se faz necessário considerar os diferentes sentidos e compreensões presentes nas afirmações.

Acolhendo a especificidade e delimitação exigidas por essa metodologia, o objeto de investigação desta pesquisa – o rendimento escolar de alunos de uma escola social situada em região periférica no município de Vila Velha/ES: fatores determinantes –, é visto como componente de um processo mais amplo. Para seu desenvolvimento optamos pelo instrumento procedimental de aplicação de questionário.

Esta instituição escolar social tem foco educacional e especialmente no atendimento social, sendo vinculada a uma rede de ensino privada, tem como sua finalidade, ofertar e implementar uma educação de qualidade para os jovens de comprovada baixa renda, e que residam no entorno da região periférica em que está localizada a escola, situada no município de Vila Velha, Espírito Santo. A maioria dos alunos matriculados são originários de escolas públicas da região, e compartilhamos que possui dinâmica muito diferente da escola social pesquisada. Assim, os alunos que são recebidos na escola social têm muita dificuldade em acompanhar a metodologia educacional instituída. Diariamente a escola prepara, sob a supervisão de uma nutricionista, o almoço dos alunos. Toda equipe escolar é extremamente qualificada, em regra, os professores possuem pós-graduação, salvo algumas exceções.

Como narrado, a escola está localizada em região periférica situada no município de Vila Velha, e é conhecida por seus altos índices de criminalidade, assim é recorrente nessa região, jovens assassinados, ou situações de risco social que acabam por antecipar ao jovem situações da vida adulta. Tarefa difícil é instigar o jovem que mora na região à busca pelo conhecimento, uma vez que a grande maioria dos pais da região estão em condições de “subemprego”, o que acaba criando no inconsciente do jovem a percepção de que ele está fadado à mesma vida que seus avós tiveram e que é a mesma vida que seus pais possuem.

Ao considerar, num período inicial de aproximação ao campo de pesquisa, diálogos com os alunos da escola, os quais antes estudaram em escola pública, é importante ressaltar, que a educação pública ofertada na região não considera o contexto social, e parece não se preocupar com as condições do jovem galgar uma continuidade escolar, pois os estudantes não conseguem identificar ações que fomentem por exemplo, o próprio ingresso em um processo de disputa de vaga para ingresso no nível superior gratuito.

Nesse cenário, identificamos nesses alunos dizeres de que a escola social pesquisada tem a proposta de proporcionar ao jovem que mora na região uma educação que o permita estar em condições de igualdade, possibilitando a partir de sua metodologia educacional, preparação para que ele (aluno) dispute vaga para ingresso no nível superior gratuito.

Ao falar de educação em regiões de pobreza, consideramos que todo o meio coopera para que esse educando evite o ambiente escolar e são diversas as causas que resultam em uma grande evasão na escola que desenvolvemos a pesquisa, e uma delas é justamente a proposta da escola. Os alunos chegam na escola social pesquisada vindo de transferência de escolas públicas da região, e não estão ambientados com a prática de um ensino que se propõe a “desconstruir/construir”. Sim, o processo de conhecimento se dá desconstruindo valores intrínsecos e inerentes ao indivíduo e construindo um conhecimento que se baseia na ciência.

Assim, ocorre que muitos dos alunos que vem dessas escolas onde o conceito “desconstrução/construção” não é aplicado, o aluno encontra grandes dificuldades para conseguir acompanhar as propostas de sala de aula, e é aí que começa um dos grandes problemas, pois muitas vezes esse aluno não tem o acompanhamento de um profissional da educação para lhe ajudar com suas dificuldades e propor soluções, e o fim disso se dá no fim do ano letivo, onde esse aluno que não foi acompanhado, tendo como resultado desses fatores sua reprovação.

A reprovação é um dos grandes problemas que podemos observar na escola, pois ela tem consequências que se prolongam no tempo, causando uma série de resultados, um dos mais imediatos, é que quando os pais ou responsáveis tomam conhecimento da reprovação buscam quase que imediatamente a transferência desse educando para uma escola pública da região, onde ele vai mais uma vez estar sujeito aos problemas elencados acima. Mas esse não é o único problema, essa reprovação, na maioria das vezes, tem também um resultado no inconsciente do aluno, que tem reduzidos sua confiança e alto-estima, que apenas corroboram à sensação de que ele está fadado a ter uma vida como àquela que seus vizinhos têm, que foi a vida de seus avós, e que é a mesma vida de seus pais.

Interessante situação é que a responsabilidade da reprovação sempre recai sobre o aluno, e sabemos que essa responsabilidade é compartilhada, pois esse resultado fala tanto do aluno quanto do trabalho do professor e da equipe escolar. Esse comum que recai responsabilidade somente para o aluno precisa nos incomodar e preocupar, pois a situação de ver por exemplo todo fim de ano letivo um índice de reprovação acima dos 60%, evidencia que o grupo escolar tem falhado no processo de desenvolver a cognição desse indivíduo, e precisamos repensar as ações praticadas, reavaliando e planejando afim de superar esse índice.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita a partir dos questionários abertos respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Para produção dos dados, estabelecemos relações entre o conceito de “escola eficaz”, aquela que procura que os alunos aprendam, até o máximo de suas capacidades, tudo que a sociedade considera como objetivo da escolarização em ambientes que reduzem as desigualdades e promovem a cidadania. Foram entregues 25 questionários, dentre esses 12 foram respondidos e 13 foram entregues em branco.

Ao analisarmos os dados referentes a primeira questão do questionário que se apresenta com a pergunta “*Quantas pessoas moram na sua casa?*”, identificamos que as famílias dos alunos são formadas em média por 4 (quatro) pessoas. Na busca por maior diálogo com a produção dos dados, confrontamos a média que corresponde ao número 4 (quatro), com a questão “*Quantas pessoas que moram em sua casa trabalham?*”, nesse momento, percebemos que em média 1 (uma) pessoa trabalha para o sustento e sobrevivência dos demais integrantes da família. Assim, entendemos que seria plausível se esta pessoa que trabalha para o sustento da família fosse possuidora de um grande salário, contudo, não é o que nos indica a pesquisa, pois segundo as informações prestadas em outra questão, os alunos respondem que seus pais estão alocados em “subempregos”, não recebendo mais do que dois salários mínimos.

Em que pese, é importante destacar que os sujeitos participantes da pesquisa residem na região 5, sendo um dos critérios para que se consiga pleitear uma vaga na instituição em que foi realizada a pesquisa, por ser esse o principal critério para estudar na instituição. Essa é a realidade das famílias que residem em regiões periféricas, que é o caso dos das famílias dos alunos sujeitos da pesquisa, todos residentes na grande região V de Vila velha, onde por vezes as pessoas estão em

condições de extrema pobreza. Ato contínuo, isso é reflexo da formação dos responsáveis pelos alunos, pois, de acordo com as respostas contidas nos questionários, muitos dos responsáveis sequer concluíram o ensino médio, o que os coloca em grave dificuldade de inserção no mercado de trabalho, principalmente na atual conjuntura política e econômica, em que os postos de trabalho são cada vez mais escassos.

A desigualdade assim se apresenta e as circunstâncias determinantes das famílias dos sujeitos nos mostram que os responsáveis pelos mesmos apenas vivem em razão de seu sustento, sendo secundárias as demais necessidades como educação, lazer, esportes, que são fatores determinantes na formação dos indivíduos.

Quando perguntados se os mesmos realizam tarefas domésticas, a resposta de 11 dos entrevistados foi positiva, demonstrando que dificilmente esses alunos tem a oportunidade de aprofundar os ensinamentos vistos dentro de sala de aula, o que tem reflexo em outra indagação feita, sobre o aproveitamento escolar de cada um, 7 alunos já tiveram pelo menos uma reprovação. Quando perguntados sobre as condições da escola em que estudam, os 12 participantes responderam que a avaliação é vista como boa, o que representa que as dificuldades tidas no aproveitamento escolar advêm de problemas subjetivos que são àqueles problemas individualizados, inerentes a cada sujeito, tais como falta de tempo para dedicação aos estudos e problemas dentro do seio familiar que refletem no rendimento do aluno e não problemas de estrutura em relação a escola.

Posta nossa análise, e respondendo nossos objetivos, podemos compreender que o processo educacional é gravemente afetado pelas condições de vida em que os sujeitos alunos se encontram. Uma das premissas que podemos extrair da pesquisa como um todo é que o meio social por vezes se torna fator determinante acerca do indivíduo, por exemplo, se o sujeito se encontra em um ambiente de desigualdade, certamente seu aproveitamento será desigual.

Concordando com Freire (1996) acreditamos na possibilidade de mudança do ser humano, enquanto sujeitos inacabados, e na conscientização destes sobre sua situação de dominação diante da desigualdade que os cerca.

É importante fazer um apontamento: a desigualdade gera um ciclo que aprisiona os sujeitos, pois, é certo que toda sua formação é prejudicada pelos fatores indicados, tais como a necessidade imposta do cuidado com atividades domésticas, a falta de tempo para dedicação aos estudos, a dificuldade cognitiva e outros, por vezes este aluno entra para os índices de evasão escolar, pelo fato de que foi atraído pelo ciclo citado. Na última questão do questionário, é perguntado aos sujeitos participantes da pesquisa qual profissão pretendem escolher, observamos que todos os 12 alunos participantes da pesquisa demonstraram desejo de dar continuidade aos estudos, ingressando no nível superior, o que é nosso interesse que aconteça, mas sabemos que dificilmente será concretizado pelas condições em que estão cercados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema proposto em nossa pesquisa, entendemos que quando paramos para pensar a escola, inevitavelmente devemos pensar sobre a pobreza e desigualdade social que está inserida no contexto educacional. Na análise dos dados do presente estudo, percebemos que o meio social muitas vezes indicador do sujeito, se encontra em um ambiente de desigualdade e assim certamente seu aproveitamento será desigual. Em nosso estudo objetivamos trazer autores que nos façam refletir a questão da educação, pobreza e desigualdade social, que é o cerne de nosso estudo, para trazer reflexões sobre a temática. Concordando com ARROYO (2015) quando nos diz que “propor e executar ações voltadas para a construção de uma escola que

se constitua um espaço efetivo de disseminação dos conhecimentos e de reflexão e transformação da realidade social” é imprescindível para uma escola de qualidade para todos e todas que pretendemos. Entendemos que a escola não pode se restringir a ensinar conteúdos e aplicar metodologias diferenciadas de ensino, porém, a escola sustenta um discurso de que ela mesma seria um rito de passagem capaz de romper o círculo vicioso da pobreza. Assim, o sistema educacional pretende estimular que se mire o futuro, que se tenha vontade de avançar, progredir, controlar o espaço e o tempo, acelerar a mudança.

Freire (1996) nos faz refletir sobre o ambiente escolar pelo qual lutamos: o mais democrático possível, não podemos conceber escolas fechadas, mas precisamos de uma nova visão acerca de nossa função na sociedade, uma visão livre de valores subjetivos, assim, chegaremos a finalidade de que o papel da escola é buscar a emancipação do aluno e da escola que queremos, uma escola que transforme. Portanto, os dados analisados sugerem que a desigualdade realmente causa grande impacto no rendimento escolar. Logo, é preciso repensar a sociedade como um todo, principalmente a distribuição de renda, geração de emprego, arrecadação de impostos, benefícios, que tem sido desigual ao longo dos anos. O caminho econômico e político, mais político porque a economia depende de decisões políticas e ensinar e aprender é um ato político.

Enquanto os governantes e a elite empresarial não reconhecem que o enfrentamento da desigualdade social deve ser levado mais a sério, por meio de políticas educacionais e sociais que de fato tenham impacto na vida dos jovens. O cenário atual mostra que a vida de milhões de jovens tem sido prejudicada por decisões inconsequentes de uma parcela dominante da sociedade que se apresenta apática em compreender a realidade do Brasil em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, G. Miguel. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação**. SECADI/MEC 2015.
- ARROYO, G. Miguel. **Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 113, outubro-diciembre, 2010, pp. 1381-1416. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
- ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- DUARTE, N. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. Brasília, 2012. 252 f.
- FREIRE, Paulo. **Educação para a liberdade**. Porto: Escorpião, 1973.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 30 de março de 2017.
- GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipador**. Escritos sobre a Educação. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005.
- GUZZO, R. S. L.; LACERDA JÚNIOR, F.; EUZÉBIOS FILHO, A.; SANT'ANA, I. M.; MARIOTE, L.; WEBER, M. L.; COSTA, A.; CAMPOS e A. P d S. **Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições**. In I Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e VI Encontro de Psicólogos na área da Educação, 2005.
- LEITE, A. H. Lúcia. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. SECADI/MEC, 2015.

5

Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima

direito e decolonialidade:

a importância do conhecimento
histórico na formação
do estudante de Direito

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um capítulo da minha dissertação do mestrado. No segundo semestre de 2011, completei minha formação no bacharelado do curso de Direito. Na ocasião fiz a entrega do meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo título foi “O direito das detentas à maternidade” (2010-2011). O tema foi a análise das condições estruturais e de saúde, oferecidas as internas durante a gestação e pós-parto, bem como as particularidades referentes a permanência da genitora com o nascituro no interior do presídio durante o período de amamentação.

A metodologia empregada foi a observação-participante, através de entrevistas realizadas com as apenadas, com os funcionários e com a diretora do presídio feminino. À medida que fui mantendo contato com a realidade prisional, surgiram muitos questionamentos que desnudaram minhas concepções a respeito da diferença entre o solo teórico e o relevo das práticas no âmbito do ordenamento jurídico. Foi justamente a partir dessa observação que surgiu o interesse em iniciar pesquisas dirigidas a gênese histórica do Sistema Punitivo.

Percebi que esse posicionamento causava um certo desconforto entre algumas pessoas que me fizeram questionamentos como: “Porque essa preocupação com uma pessoa grávida que cometeu um crime?”. “Você não acha perigoso ir fazer um trabalho no presídio?”; “Você só vai perder tempo, elas vão mentir para você”. Eu sinceramente ouvi os comentários, mas não os levei a sério. Não sabia exatamente como seria o resultado da pesquisa, como em qualquer investigação, mas perseverava que seria proveitosa e traria novas interpretações as minhas concepções como estudante de direito.

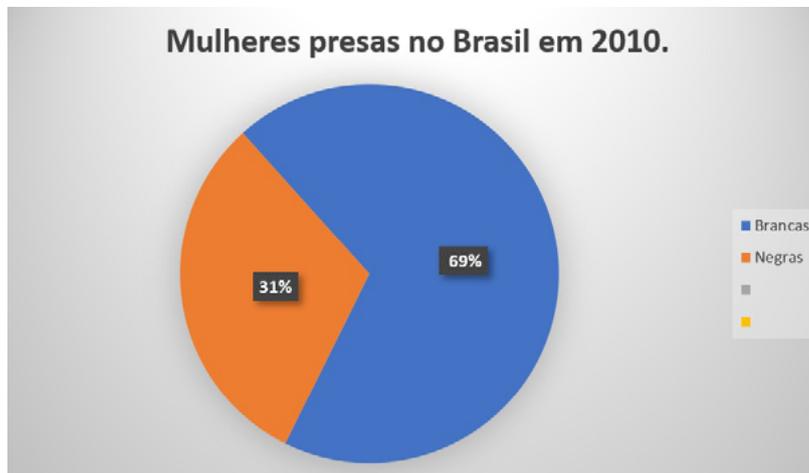
A época do término do Trabalho de Conclusão de Curso em 2010, o presídio feminino de Salvador, não possuía nenhum prédio ou instalações específicas para a vivência das internas, com seus

filhos recém-nascidos. Eles permaneciam com as mães dentro das celas e, segundo depoimentos de algumas delas, nem sempre os bebês permaneciam junto as mães pelo período completo de seis meses para amamentação.

As justificativas se fundavam no nível de insalubridade do ambiente, bem como aos impactos na formação do indivíduo em um espaço de encarceramento. Por mais incoerente que pareça, no Brasil o direito de permanecer com a mãe é uma conquista dos recém-nascidos. No Brasil, em 2010, até a finalização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, existia apenas um presídio com instalações específicas, com berçário e instalações condizentes, localizado em Vespasiano, Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). O Centro de Referência da gestante privada de liberdade, construído pelo Senador Aécio Neves, abrigava detentas de todo o Estado, com filhos de até um ano.

Temos consciência de que o ambiente prisional não representa o modelo de infância ideal, sendo este um tema polêmico, porém, profissionais da área, após alguns anos de debate, defendem a ideia, de que é melhor que uma criança venha a nascer no cárcere, do que retirar dela, o direito de ser criado por sua mãe. Neste período, segundo dados do Infopen, existiam 4.223 (quatro mil, duzentos e vinte e três) mulheres negras presas no Brasil e o número de 9.318 (nove mil, trezentos e dezoito) mulheres brancas presas.

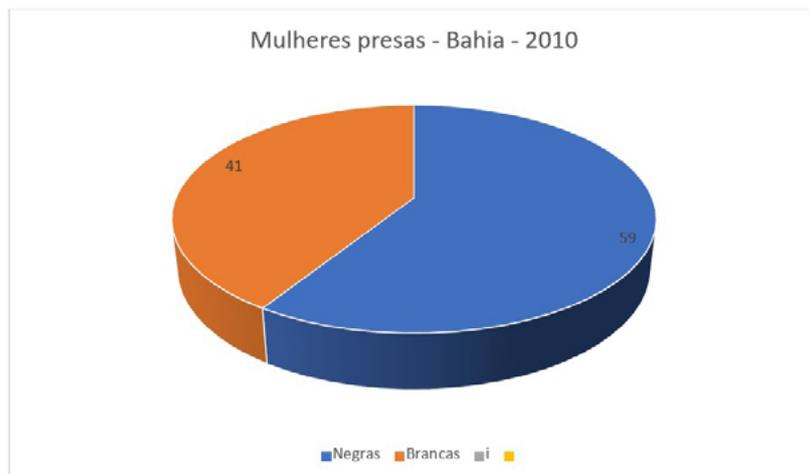
Mulheres presas no Brasil em 2010.



Fonte: Dados Infopen/2010 (depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/total-brasil-dez-2010.pdf). Mulheres presas - Brasil – 2010 (cor/etnia). Negras/Branças

Já no Estado da Bahia, os números somavam a 122 (centro e vinte e duas) mulheres negras presas e o número de 86 (oitenta e seis) mulheres brancas presas.

Mulheres presas - Bahia - 2010



Fonte: Dados Infopen/2010 (<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/BA/ba-dez-2010.pdf>) Mulheres presas – Bahia – 2010 (Negras, 59%. Brancas, 41%).

Considero que as pessoas, às quais cometem crimes, deve-se dar o direito de sua defesa, assim como às vítimas e seus familiares merecem atenção através de acolhimento, assistência jurídica e psicossocial do Estado. Entretanto, a defesa daqueles que violam leis e condutas preestabelecidas pelo sistema estatal, ainda não é uma tarefa permeável a compreensão da sociedade. Diante desta perspectiva, considero uma necessidade a realização de estudos que realcem a gênese histórica do indivíduo, de forma a alcançar a base familiar, a formação escolar, o conteúdo de experiências vivenciadas.

OS DESAFIOS DO DIREITO

Embora princípios e valores tenham sido consolidados na Constituição formal do Estado brasileiro, existe um abismo entre a realidade social e à legislação. A ordem jurídica demonstra através da elaboração das leis, a necessidade de adequação normativa a necessidades sociais, tendo em vista que esta lacuna, contribui para a reprodução de discursos punitivistas na sociedade. Neste sentido, Montoro (1968) diz que, concordar com às normas jurídicas postas, como verdadeira imposição daqueles que detêm o poder e, dizer que o jurista tem outra função, que não seja, a de um atuante mecânico das mesmas, representa deturpar o direito e, além disso, ser desleal ao mesmo.

O autor afirma que existem forças que atuam frequentemente, com destreza, com o propósito de impor à sociedade leis que correspondam a seus interesses, não raramente, destoantes dos interesses da coletividade (Idem, 1968). A nossa sociedade é marcada pela injustiça e, justamente, essa realidade, deve ampliar a responsabilidade dos operadores do direito. Esta condição, nos impõe o dever de não aceitar, a função que se busca impor ao jurista: o de dispositivo puramente objetivo, destinado ao resguardo de um sistema de interesses legitimados (Idem, 1968).

De fato, para algumas concepções baseadas na formalidade e na normatividade, é necessário apontar uma visão humanizadora do direito. Então deveria-se aplicar o humanismo jurídico ou formalismo jurídico? (Idem, 1968). A resposta está na gênese do Direito e, está presente em um dos mandamentos do advogado, escritos por Eduardo Couture. No mandamento, consta que o dever do (a) advogado (a), é lutar pelo direito, mas que no dia que o encontra em desacordo com a justiça, deverá lutar pela justiça (Idem, 1968).

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE DIREITO

Pensamos que para a compreensão das bases que estruturam regras, valores, princípios, discursos, práticas e a própria legislação brasileira, faz-se necessário compreender seu arcabouço histórico. Para tanto, buscamos a análise dos mecanismos de construção das regras aplicadas na sociabilidade humana, através de formas que utilizem teorias antropológicas, apliquem a transdisciplinaridade e, que possam revelar, através do panorama holístico peculiar da antropologia, a visão estrutural em que o punitivismo se apoia e escolhe seus alçozes, como regra de conduta na sociedade brasileira.

Como regra, para entender o funcionamento de um sistema, é necessário buscar os elementos que formam a sua estrutura, para tanto, buscamos a investigação do Sistema Penal brasileiro, em sua atuação como órgão de controle social. Uma pergunta primordial que deu início aos questionamentos da pesquisa, foi sobre a origem da retórica punitivista, não raramente racista, baseada no estereótipo de corpos e feições estéticas que se consubstanciam em traços fenotípicos. Por outro lado, uma outra pergunta que simultaneamente sugere

uma resposta é se, trata-se de um estereótipo oriundo do nosso passado escravagista com efeitos manifestos no presente (Moura, 1977).

A escolha pela análise da gênese histórica, apresenta a conjuntura das relações entre as instituições de controle social e o sistema punitivo. Essa perspectiva se deve, a reflexão de que a amplitude histórica, possibilita a análise do processo de formação dos direitos e, a caracterização dos sujeitos que contribuíram para o processo de elaboração das normas. A perspectiva histórica contribui ao reconhecimento de contextos e possibilidades de novos direitos. Todavia, o centro da questão não envolve apenas a questão jurídica, mas juntamente fatores políticos e sociais.

A base histórica-política-social apresenta as ligações entre o estabelecimento de um regime colonial e seus efeitos permanentes no Brasil contemporâneo. A escavação dos fatos precedentes que contribuíram para a composição da história dos africanos e das definições sobre racismo no Brasil, carrega em sua base, o peso das articulações contrárias a visibilização da sua verdade. É o que Moore (2007), afirma quando diz que às tentativas de esclarecimento sobre a história do Brasil, que neguem o status quo, produzem um intenso temor nos setores da sociedade que, por inúmeros fundamentos, receiam os efeitos das iniciativas reparatórias.

É o que ocorre, não raramente, na maioria das sociedades mundiais, com a naturalização e banalização do racismo, pautados em construções sociais que impõem a natureza da raça social dominante. Isso quer dizer, que os discursos e práticas são formados a partir da fixação de um racismo velado sobre o manto do mito da democracia racial. O que se revela é a existência de uma espécie de “pacote” com os produtos socialmente internalizados como aceitáveis, dentro da perspectiva do racismo.

A escolha do tema da pesquisa, surgiu a partir de reflexões em torno do enredo que constitui discursos e práticas racistas, que contribuem

para a construção, a estrutura e manutenção do sistema punitivo no Brasil. Pensamos que para a compreensão das bases que estruturam regras, valores, princípios, discursos, práticas e a própria legislação brasileira, faz-se necessário compreender seu arcabouço histórico. Neste sentido, Davis (2018), indaga sobre qual seria a relação entre essas questões históricas do racismo e, a função atual do sistema prisional.

Analisar essas relações pode nos proporcionar uma visão distinta sobre a situação atual da reprodução da punição. O fato é que, se é notório que o racismo não pode ter continuidade, nem muito menos, dirigir o futuro planetário, bem como se conseguirmos sustentar em potencial que as prisões são núcleos racistas, isso pode auxiliar a legitimar o fato de que são instituições obsoletas (Idem, 2018). Se estou falando sobre prisão, estou fazendo referência à vidas, à população que vive sob à tutela do Estado.

Aqui falo em direito à vida, mas por outro lado, a segregação é um instrumento para a sua fissura. Se nos colocamos diante do binômio “nós somos pacíficos, eles, os violentos; nós somos trabalhadores, eles os bandidos”, estamos dando início a desumanização de um grupo. E quando isso ocorre, estamos diante da aplicação de um sistema ético relativo, em que se defende a valorização da vida de uns e não de outros. Os valores éticos defendidos não se sustentam. Isso tudo, sem contar a figura representada por aquele elegido como padrão de indivíduo propenso a criminalidade, o (a) preto (a).

É geralmente sobre eles, que recaem as primeiras suspeitas e, é também em torno deles, que a perseguição encontra guarida. O costume da mídia, em dar visibilidade a negros (as) como potenciais infratores (as), tem efeito imediato sobre a vida das comunidades negras, ou seja, sobre aqueles que foram marginalizados historicamente, e, que não possuem controle sobre a representação criada sobre eles (Shoha, 2006).

A HISTÓRIA E A COLONIZAÇÃO

Para dar início à pesquisa, parti dos precedentes históricos. O primeiro passo, se deu através da análise dos descobrimentos que marcaram o século XV e, que construíram indagações acerca do surgimento comum da humanidade. Sobre o termo “descobrimento”, Kilomba (2008) faz uma crítica, visto que para a autora, o emprego deste termo, soa vulgar, pois não é possível, se afirmar o descobrimento de um território, diante de um continente onde viviam milhões de pessoas. Havia um interesse em descobrir, se os povos aqui encontrados, de fato, compunham a figura de seres humanos, tendo como parâmetro, o europeu.

Os descobridores consideravam os povos recém-descobertos como “primitivos”, sem cultura e sem alma, então julgavam que eram seres “amaldiçoados”, mas que através da conversão religiosa, ao menos, poderiam receber o perdão divino. Não era em vão, que o padre Antônio Vieira pregava em sermão que um etíope quando se lava nas águas do Zaire, torna-se limpo, porém não fica branco, contudo nas águas do batismo, torna-se limpo e branco (Vieira, 1940).

Embora tenhamos um vasto arcabouço histórico sobre a cronologia dos fatos que envolveram os povos colonizadores e os colonizados, percebo que é comum, a tentativa de negar e visitar a leitura da história. Neste sentido, Fanon (2005) diz que a imposição do regime colonial, não representa a morte da cultura nativa, pois essa cultura, embora presente, e aberta ao futuro, retrai-se, anulada pelo regimento colonial. A cultura estava viva, mas ao mesmo tempo invisibilizada.

A realidade é que uma sociedade que não aceita sua culpa histórica, tampouco entende ser seu dever, recompensar os danos. Desde o princípio com a chegada dos colonizadores, à ideia que permeava na mente destes, era essencialmente, explorar o território, os recursos naturais e principalmente a mão de obra do cativo. A economia teve seu início através da força de trabalho da colônia, que era a fonte onde

o capitalismo matava a sua sede e, renovava seus recursos, rumo a expansão mercantil na Europa.

Para Aimé Cesáire (1978), à colonização não é evangelização, nem entidade filantrópica, nem sinônimo de cultura, mas tem por detrás, uma força articulada do mal. O autor expressa sua visão crítica, a respeito de uma época, de um povo e, de um território, marcado por interesses baseados na supremacia do poder econômico. Neste sentido, Fanon (2005) afirma que após um período de acumulação do capital, o que era considerado colônia, tornou-se mercado, ou seja, retrata os resultados de um regime colonial aparentemente estável, que ao longo do tempo sofreu transformações sobre a natureza de sua atividade.

A colonização representa um sistema que foi instituído pouco a pouco, organizando a estrutura da sociedade, e estabelecendo a imposição de suas vertentes como práticas de socialização. O conjunto de transformações teve início, com o tráfico atlântico de seres humanos originários da África, transformados em coisa, objeto e mercadoria. O escravizado, para Silva (1826), era o homem que perdeu o direito de propriedade sobre sua pessoa, passando o seu direito, a pertencer a um outro indivíduo, que por este motivo se considera “senhor” e, dele pode dispor, como dispõe de qualquer outro bem.

O regime escravocrata, promove a descaracterização do ser humano para a condição de escravizado, pois em termos de direito, o escravizado é conceituado como elemento de propriedade, e passível de alienação pelo seu proprietário. Os documentos históricos revelam a realidade sobre a condição do escravizado, conforme Malheiro (1866) apresenta, através de um importante documento escrito antes de 1888, através de uma fonte de 1866, que mostra a condição do escravo ante a lei política e administrativa. No referido documento, o autor afirma que o escravizado, não pode pretender exercer cargos públicos, nem direitos políticos, nem ser admitido no exército e na marinha, nem exercer cargos eclesiais, tendo em vista a determinação expressa em diversas leis pátrias (Idem, 1866).

O DIREITO E A COLONIZAÇÃO

A exclusão do escravizado, não se restringia a posição de objeto, nem a subalternização pela hierarquia de uma relação de classe, ele era reduzido a um ser não humano, porém, em outras situações era caracterizado como sujeito. O direito admitia sua condição de escravizado e, às relações decorrentes desta condição, legitimando-as em benefício dos seus “senhores”. Isso quer dizer, que na prática, segundo Ferreira (2015), os escravizados eram “coisificados”. Contudo, quando partia para a questão criminal, eles ganhavam espaço para serem processados e punidos como se homens livres fossem (Malheiros, 1976).

Isto quer dizer que, para cumprir a penalidade, o escravizado detinha a qualidade de sujeito, muito embora se fosse vítima, o dano sofria modificação da classificação para ofensa física. O escravizado não tinha direito a indenização, que era direito exclusivamente do proprietário. Conforme Ferreira (2015), ao escravizado na área civil, era reservado a categoria de objeto da relação jurídica, porém na área penal, ocupava o lugar de sujeito e objeto da relação jurídica.

O CLAMOR SOBRE O DIREITO À VIDA SEM VIOLÊNCIA

A escravidão como fonte de causas e efeitos nebulosos aos povos escravizados, também trouxe como consequência, o clamor sobre o direito à vida sem violência. No século XVIII, no Piauí, uma mulher com 19 anos de idade, sob o nome de Esperança Garcia, enviou uma carta em 06 de setembro de 1770, para o Governador da capitania de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro. Na carta, Esperança Garcia, narrou episódios de violência sofridos em uma

fazenda em Oeiros, cerca de 300km de Teresina, tendo como autor o proprietário da fazenda de algodões 30.

O formato e o conteúdo do texto, no dicionário da advocacia, poderia representar uma petição. Esta comunicação foi responsável 247 anos depois, pelo reconhecimento do Conselho Estadual da OAB do Piauí, do título simbólico à Esperança Garcia como primeira mulher, advogada, negra da OAB-PI. O reconhecimento seu deu, com fundamento na pesquisa realizada por historiadores (as) e juristas da Comissão da Verdade da Escravidão Negra da OAB-PI, que identificaram na atuação de Esperança Garcia, uma luta contra a exploração e a desumanização do regime escravagista por meio do direito, ao se reconhecerem os requisitos formais de uma petição e, sobretudo, uma reivindicação de vida digna como partícipe da comunidade política.

À pessoa responsável pela concessão do título de primeira advogada do estado do Piauí à Esperança Garcia, foi à Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa, advogada, ex- presidenta da Comissão da Verdade da Escravidão Negra no Brasil da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Piauí (OAB/PI) e professora da Universidade Federal do Piauí. Esperança Garcia produziu uma petição, em que fazia queixas do tratamento que recebia de um fazendeiro, bem como sobre o desfazimento da sua família, em decorrência do trabalho a que foi forçada por este em sua fazenda. Ela conta que era casada, quando trabalhava nas fazendas de algodão e foi arrancada das fazendas para trabalhar na casa do fazendeiro, recebendo deste, um tratamento desumano.

CONCLUSÃO

A finalidade de Esperança Garcia, ao enviar à petição para o governador, era livrar-se da violência, dos maus tratos, da opressão vivenciada diariamente sobre seu corpo e que açotava a sua sensibilidade,

como ser humano e como mulher. O pleito da advogada Esperança Garcia, pelo direito de viver como mulher com liberdade, dignidade e sem violência, ao lado da sua família, se contextualiza ao período em que vivemos. Fatos como esse, são encontrados em livros de história, mas a história do povo escravizado, não foi contemplada com estátuas, com monumentos que mantenham a memória viva sobre à escravidão.

A representação da construção histórica, que apresenta à gênese do racismo estrutural, demonstra o desumano processo de constituição da colonização. Neste sentido, a transição da realidade do (da) negro (a) escravizado (a) para um ser humano marginalizado – com seus efeitos e consequências na formação de discursos sociais punitivistas. Infelizmente, continua a reproduzir seus efeitos. A prova disso, são algumas decisões judiciais, a exemplo da magistrada que fundamentou a condenação de um homem, em razão da sua raça. O conhecimento sobre o surgimento da colonização, nos proporciona a oportunidade, de ampliar os nossos olhares, para à população negra, para os paradigmas que se estabelecem a partir de interseccionalidades.

REFERÊNCIAS

- CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Prefácio de Mário de Andrade. Livraria Sá da Costa Editora. 1978. 1º ed.
- DAVIS, Angela. **Estarão às prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas – 1ºed.- Rio de Janeiro: 2018. Difel.
- FANON, Franz. Sobre a violência. *In*: Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. – Juiz de fora: 2005. Ed. UFJF.
- FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Polissemias da Desigualdade no livro V das Ordenações Filipinas: o escravo integrado**. História (São Paulo) v.34, n.2, p. 165-180, 2015, jul./dez.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 2008. Editora: Cobogó.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social**. 3ª edição. 2 v. 1976. Petrópolis/Brasília: Vozes/INL.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. Série Princípios. Editora Àtica. 1992, 2ª Edição.

MONTORO, André Franco. 2000. **Introdução a Ciência do Direito**. Editora Revista dos Tribunais. 1968. 1ªed.

SHOHA, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. Tradução: Marcos Soares. 2006. São Paulo: Cosac Naify.

SILVA, José Eloy Pessoa da. **Memória Sobre a Escravatura. Projeto de Colonização dos Europeos, e Pretos da África no Império do Brasil por J. E. P.** da S. Rio de Janeiro, na Imperial Typografia de Plancher, Impressor-Livreiro de sua Majestade Imperial. 1826.

VIEIRA, Antônio S. J. **Sermões Pregadas no Brasil**. Lisboa: Agência Geral das Colônias. 1940.

6

Tatiana de Santana Vieira

Edna Castro de Oliveira

releituras sobre humanização, historicidade e diálogo em Paulo Freire

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.6)

INTRODUÇÃO

Escrever um artigo sobre a obra e pensamento de Paulo Freire, um dos mestres do pensamento social brasileiro e patrono da educação nacional¹⁶, constitui uma difícil tarefa. Essa situação é fruto de diversos fatores, dentre eles a variedade de categorias desenvolvidas pelo pensador, assim como as profícuas releituras e análises realizadas por outros estudiosos em todo mundo, especialmente na conjuntura de comemoração de seu centenário em 2021. Em um contexto mais recente, soma-se a tentativa de desconstrução do legado do trabalho e da obra de Paulo Freire, engendrado por setores conservadores nos últimos anos no Brasil. Nessa direção, retomar conceitos, incentivar leituras e reflexões constitui caminhos necessários para desconstruir informações inverídicas e incentivar o estudo do pensamento e da práxis freiriana.

Diante dessas constatações indagamo-nos: o que poderia de novo ser escrito sobre a práxis¹⁷ freireana? Ou talvez, melhor fosse retomar o questionamento de Paiva (2005, p. 194-195): *qual o sentido da leitura dos trabalhos de Freire e que resposta pode ele oferecer às questões e dilemas do mundo atual?*

Estudos revelam que dentre os trabalhos acadêmicos produzidos nas universidades brasileiras, em especial na área da educação, o pensamento do patrono da educação brasileira é pouco investigado, sobressaindo a escolha pelo estudo de intelectuais estrangeiros, especialmente norte-americanos e europeus, o que reafirma a colocação de Jesus (2010, p. 60):

Infelizmente, de maneira geral, nossos meios acadêmicos carecem de um olhar mais atento à filosofia política da educação de

16 Lei nº 12.612, de 13/04/2012.

17 A práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo: atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 2001, p. 292).

Paulo Freire, autor paradoxalmente conhecido (muito falado) e desconhecido (pouco estudado).

Em entrevista concedida à Emir Sader, Eduardo Galeano (2013) auxilia a compreensão do paradoxo anteriormente citado. O escritor disse: *nossa pior inimiga é a amnésia, nossa pior inimiga é a memória que é também nossa melhor amiga*. Le Goff (2003) contribui com tal reflexão ao observar a memória como elemento coletivo, documento histórico e explícito instrumento e objeto, de poder e de identidade. As reflexões de Galeano e Le Goff e a escassa presença de Freire nos estudos educacionais capixabas deram sentido à escrita do presente artigo como manifestação de respeito e compromisso em manter viva a obra e a memória de Paulo Freire. Não uma memória estática, presa ao passado, calcada na reprodução do mito hagiográfico e sem problematização das ideias do educador, mas no sentido aferido por Le Goff e problematizado por Paiva (2005, p. 181-182):

[Os discípulos de Freire] se obrigam a uma releitura/reinterpretação de Freire e ao acionamento de instrumentos que permitam complementar seu trabalho ou inversamente, que formulem suas próprias ideias numa “chave Freiriana” tomando emprestado e eventualmente canibalizando ideias e conceitos e alienando seu esforço pessoal e correspondentes logros.

A reprodução de teorias não foi prática de Freire, uma vez que este foi influenciado por distintas correntes filosóficas¹⁸, mas as desenvolveu no contexto de suas experiências, porque para Freire a teoria não é superior à prática ou a prática à teoria, mas ambas caminham unidas e *quando os conceitos se distanciam das experiências sociais, das relações políticas e dos sujeitos que os produzem perdem inteligibilidade e radicalidade política e pedagógica [...]* (ARROYO, 2012, p. 554). Com essa preocupação a práxis é uma marca freireana, uma vez que seus escritos são resultado da investigação da realidade e expressão de sua experiência enquanto educador no Brasil e no exílio.

18 As principais correntes filosóficas que influenciaram Freire foram: fenomenologia, existencialismo, personalismo, hegelianismo, marxismo e desenvolvimentismo (JESUS, 2010).

Nesse sentido, o encontro com a práxis de Freire, aqui proposto, é vivido como movimento de leitura dialógica do mundo e de suas palavras na luta por uma educação transformadora na perspectiva do inédito-viável¹⁹ de uma sociedade de mulheres e homens emancipados.

Assim, a elaboração deste artigo foi orientada pela metodologia qualitativa e utilizou como estratégia a pesquisa bibliográfica utilizando os livros escritos por Paulo Freire (1996; 1997; 2011) como fonte documental de referência aliada a leitura de estudiosos da obra do educador (OLIVEIRA, 1996; JESUS, 2010; SEMERARO, 2012; STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010) refletir sobre a atualidade de sua práxis educacional por meio de algumas categorias desenvolvidas pelo autor ao longo de sua vida e obra.

HISTÓRIA, HISTORICIDADE E PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Para Freire a história é feita e escrita pela própria iniciativa humana (OLIVEIRA, 1996, p. 10). O educador afirma e reafirma que homens e mulheres são seres históricos e por isso, seres sociais, culturais e coletivos. Entrelaça essa humanidade histórica à vocação ontológica do homem e da mulher de seres inconclusos e, por serem cientes desse inacabamento, vocacionados em ser mais. Ao denunciar a inconclusão humana, Freire também anuncia a capacidade de transformar a si próprio e ao mundo. A compreensão de sua presença no mundo e seu papel social é fazer parte do processo histórico.

19 Inédito-viável é uma categoria desenvolvida por Freire para designar os sonhos possíveis, a utopia esperançosa de transformação. Neste sentido, a esperança é um *imperativo existencial e histórico* (FREIRE, 1997, p. 05) significa espera-ação, luta e crença de que um mundo melhor, coletivamente construído, é possível. Assim sendo, o inédito-viável parte do princípio de que a humanidade e o mundo não estão prontos e acabados, mas fazem-se no constante movimento de inacabamento em busca do ser mais.

A práxis freireana sustenta-se na esperança como um movimento de mudança e libertação da opressão sob a qual cada oprimido pode ser um agente de mudança no Brasil, na América Latina e no mundo. Esse movimento vai de encontro

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social de, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”²⁰ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 19-20).

A reflexão de Freire percorre caminhos sobre questões subjetivas e objetivas na constituição humana e em sua relação com o mundo ao enfatizar, por exemplo, ser a história feita por mulheres e homens, uma história *humana e humanizadora* (ARROYO, 2012, p. 555). Em *Pedagogia do Oprimido* (2011) essa relação (subjetividade e mundo objetivo) é amplamente discutida. A convicção do diálogo como princípio da práxis libertadora personifica a concepção de que o ato da libertação será sempre coletivo, mesmo que haja uma motivação individual os seres humanos não se fazem e não se libertam no isolamento. Desse modo, a assertiva *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 2011) manifesta que a ação de educar, um ato político e emancipatório, é coletiva e igualitária e tem sua centralidade nos sujeitos do processo educativo, ou seja, em educandos e educadores.

A opção em conferir aos educandos e educadores o protagonismo na formulação de sua pedagogia ao invés de assumir essa responsabilidade enquanto intelectual que formula e apresenta o conhecimento, é uma demonstração da humildade de Paulo Freire e da coerência do mestre em realmente aplicar o que ele conceitua como

20 Texto escrito no final do século XX.

pensar certo²¹ e adverte: quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996, p. 34).

O verso de uma canção da música popular brasileira questiona de forma crítica a representação construída sobre as demarcações sociais entre os que sabem e os que não sabem: diz quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor (HOLLANDA, 1981). De certo, Paulo Freire concordaria com esse verso, interligando-o a uma postura questionadora da hierarquia do educador sobre o educando e do conhecimento científico e do senso comum levando-o a repensar a si próprio.

Assim, não foi ao acaso a opção pelo título *Pedagogia do oprimido*²². O próprio Freire esclareceu no livro que a escolha do nome é forjada em uma pedagogia com os oprimidos e não para eles, na busca de uma

pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p. 43).

A ideia de oprimido também merece destaque e atenção. Embora o termo expresse em um primeiro momento uma conotação negativa daquele que é subjulgado e afastado de sua humanização, esse não pode ser restrito a essa ideia. O oprimido é o explorado, mas mantém sua dignidade, busca sua emancipação e pode construir um mundo humanizado. Em paralelo à concepção cunhada de oprimido por Marx, a releitura de Freire pode ser também encontrada nos nomeados condenados

21 Para Freire (1996) pensar certo é fazer certo, em outros termos é a coerência entre o discurso e a prática.

22 Aferimos que a escolha do título de outras obras - Pedagogia do(a): oprimido, pergunta, esperança, indignação, autonomia – possui a função de problematizar o modelo educacional se distancia construído pela burguesia para reproduzir a ideologia e hegemonia do capital (MÉSZÁROS, 2005). Nessa perspectiva uma pedagogia proposta e realizada pelos oprimidos é uma ação contra hegemônica.

da terra de Frantz Fanon, os levantados do chão de José Saramago ou nos de baixo de Florestan Fernandes. São eles, os sem terra e teto, os analfabetos, os negros, as mulheres, as pessoas com deficiências, enfim, os despossuídos pelo capital, alijados dos bens sociais e da riqueza produzida. A opressão é resultado de relações sociais produzidas no antagonismo de classes e presente na economia, na política e na cultura.

Freire crê no empoderamento dos oprimidos e no processo conscientização (saída da consciência ingênua para a crítica) como mecanismo sua libertação, nesse processo mulheres e homens transformam a si mesmos e o mundo. Nessa perspectiva, a libertação não está restrita ao oprimido, este ao libertar-se contribui para a libertação do próprio opressor. Pensamos ser este um ponto inovador na teorização freireana devido ao fato de que a pedagogia libertadora se completará com a emancipação de oprimidos e opressores. Essa crença pedagógica pode superar os atuais impasses teóricos sobre a relação entre partidos, democracia e participação popular (PAULY, 210, p. 311).

Na análise de Semeraro (2012) a reflexão do educador Paulo Freire insere-se em uma conjuntura mais ampla de um grupo que entende que a além da libertação era preciso uma ação contra-hegemônica e o caminho não se daria somente pela confrontação do Estado, seria necessário alcançar outras organizações constituintes da sociedade civil na economia, na política e na cultura que perpetuam o poder da burguesia. Essa aproximação entre o pensamento de Freire e Gramsci trazem a discussão para a historicidade das relações sociais e para a função educativa da formação dos intelectuais²³ que emergem das classes trabalhadoras e lutam por sua emancipação.

Na concepção freireana homens e mulheres são seres histórico-sociais uma vez que os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se

23 Intelectuais orgânicos para Gramsci e progressistas para Freire.

desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais (FREIRE, 2011, p. 128).

Também está presente na obra de Freire a ideia da história como tempo, de construção, de caminho. Essa reflexão é importante no sentido que concebe que no espaço da vida mulheres e homens estão sempre em processo.

Ante as realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo (que constitui a própria negação dessa vocação ontológica), a luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e/ou superar o atual estágio de afirmação do seu ser mais. Esse é o sentido antropológico que devemos conferir à existência humana (ZITKOSKI, 2010, p. 370).

Essa é a beleza de que estamos no constante procura, possibilidade histórica e movimento, de ensinar e aprender, de (re)fazer constante de pensamentos e atitudes, na busca incessante de ser mais, em outros termos, de humanização.

DIÁLOGO COMO PROCESSO HUMANIZADOR

A compreensão da humanização como processo de permanente busca do ser mais enraizado na história e nela distorcido pela desumanização, constitui um dos pilares da proposta de Freire. A humanização ocorre no tempo-espaço das relações humanas, na qual um dos fatores fundamentais para interação entre homens e mulheres é a comunicação. Desde os tempos imemoriais os seres humanos criam códigos linguísticos verbais e não verbais para expressar sentimentos, pensamentos, realizar tarefas, criar e intervir no mundo. Nesse sentido, o diálogo é fenômeno exclusivamente humano e fundamental para o processo de humanização.

O diálogo, dessa forma, passa a ser visto como condição indispensável para que o indivíduo torne-se mais humano, uma vez que seu desenvolvimento pleno como pessoa só é possível na interação com o “Tu”, através da vida na comunidade [...]. O diálogo constitui, pois, a essência da existência humana (OLIVEIRA, 1996, p. 07-08).

A reflexão de Oliveira em relação ao protagonismo das análises filosóficas sobre o diálogo²⁴ é precisa ao marcar o mesmo como essência humana, como um ponto de encontro entre o ser humano e uma determinada realidade, um encontro existencial e um encontro com a existência (OLIVEIRA, 1996, p. 12). Nas palavras de Freire (2011, p. 109): se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. É preciso também destacar que o diálogo não é uma tentativa de substituir conflitos, uma vez que implica uma crise existencial entre velhos e novos valores (OLIVEIRA, 1996). Desse modo, o diálogo impulsiona o processo de transição da consciência ingênua à crítica para leituras sobre a condição humana e a realidade socio-histórica dos sujeitos. Por ele o ser humano expressa o seu modo de ver, sentir e estar no mundo.

A palavra na filosofia freireana é mais do que expressão do pensamento, é ação-reflexão, nessa perspectiva, o diálogo para Freire é a palavra verdadeira e práxis social, pois evidência o compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora. Nesse sentido, dizer o mundo é fazer o mundo (FREIRE, 2011). Este fato implica a tomada de consciência sobre si e a realidade, não condiz com passividade, tampouco com acomodação e alienação, ao contrário, evoca homens e mulheres enquanto sujeitos históricos a práxis solidária e à intervenção no mundo. Esse não é um processo automático.

O contrário dessa compreensão do diálogo como ato de criação, amor, compromisso, libertação e solidariedade entre mulheres

24 Oliveira (1996) destaca como filósofos preocupados com a reflexão sobre a categoria diálogo, além de Freire, Aristóteles, Tomás de Aquino e Jacques Maritain.

e homens, a história demonstra a forma como os grupos opressores exercem o poder e controle sobre os oprimidos. A opressão reproduz a desumanização e distancia os seres humanos de sua vocação de ser mais, ao gerar formas inautênticas de existir e pensar que conduzem ao silêncio e ao imobilismo. A ação antidialógica é expressa a palavra inautêntica, uma vez que dicotomiza ação e reflexão e as transforma em verbalismo e ativismo.

A práxis freireana condena a antidialogicidade por acreditar no processo de humanização e transformação do mundo e tem a palavra como direito de todos. Freire (2011, p. 109) afirma: “mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direitos de todos os homens”. Nessa análise homens e mulheres são caracterizados como seres da práxis e do quefazer, emergem do mudo e o transformam por meio do trabalho.

Conforme Frigotto (2005), com/no trabalho o homem cria e recria (na economia, na arte, na cultura, na linguagem e nos símbolos) o mundo humano, ou seja, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e a si mesmo, produzindo condições para manutenção de sua vida biológica e social. Nesta perspectiva, o trabalho como princípio educativo, se constitui em um princípio ético-político, pois representa um dever e um direito, estreitamente ligado à reprodução histórica, social, cultural e natural (alimentação, proteção, subsistência) da vida humana. Arroyo (2012, p. 556) esclarece que Paulo Freire teve a ousadia de acrescentar ao trabalho como princípio educativo a vivência e a reação-libertação da opressão como matriz formadora.

O diálogo é o caminho da práxis e, conseqüentemente, do movimento de transformação dos próprios homens e mulheres e do mundo. Dessa maneira, a humanização passa pelo direito de dizer sua palavra e pronunciar um novo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como motivação a lembrança de Paulo Freire e a verificação da atualidade do seu pensamento nas discussões educacionais. Buscou também contribuir com a redescoberta de Freire na universidade e em outros espaços educacionais.

Arroyo (2012) fala de uma repolitização da Pedagogia do Oprimido pelos movimentos sociais, ou seja, a teoria é reapropriada pelos sujeitos que conferem nova dimensão a partir de sua realidade histórica, nas bases de seu viver, na produção de sua existência. Essa recriação do pensamento freireano é o que temos como utopia para as reflexões acadêmicas uma vez que a atualidade do pensamento de Paulo Freire é facilmente constatada na leitura de seus escritos. Além do mais, o compromisso com a educação humanizadora, frente de luta de Freire ainda se coloca como desafio em nosso contexto sócio-histórico uma vez que em pleno século XXI vivenciamos o aprofundamento dos efeitos devastadores do capital na sociedade e na natureza (SEMERARO, 2012).

Paulo Freire iniciou suas reflexões no período de mudança na década de 1950-60 da sociedade fechada para aberta e da experiência democrática. Atualmente vivenciamos mudanças próprias do século XXI: neoliberalismo, reestruturação produtiva, pós-modernidade. As metamorfoses fazem parte de nossa natureza humana e da sociedade, por isso temos a utopia e retomando Galeano (2013) mais uma vez, se nos perguntarmos para que serve a utopia? Para termos o direito a sonhar, para caminhar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogia do oprimido. *In*: CALDART, Roseli Saete et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 553-561.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GALEANO, Eduardo. O jornalista Eduardo Galeano dá entrevista ao Repórter Brasil. **Jornal Repórter Brasil**. Ago. 2013. Entrevista concedida a Emir Sader. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/galeria/videos/2013/08/o-jornalista-eduardo-galeano-da-entrevista-ao-reporter-brasil>. Acesso em 02 jan. 2014.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Almanaque**. Ariola; Philips, 1981.

JESUS, Rodrigo Marcos de. Paulo Freire pedagogo e filósofo. *In*: CARDOSO, Delmar (Org.). **Pensadores do século XX**. São Paulo: Paulus; Edições Loyola, 2010, p. 43-61.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam caminhos que se abrem. Vitória: EDUFES, 1996.

PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o pragmatismo: o risco das afinidades na história das ideias. *In*: SENTO-SÉ, João Trajano; PAIVA, Vanilda (Orgs.). **Pensamento social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2005, p.175-198.

PAULY, Evaldo Luis. Pedagogia do oprimido. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 310-312.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *In*: LIMA, Marcelo et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2012, p. 23-44.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 117-118.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-371.



7

Wanessa Carla Rodrigues Cardoso

Damiana Valente Guimarães Gutierrez

EDUCAÇÃO NACIONAL E FORMAÇÃO CÍVICA:

o pensamento educacional
de José Veríssimo Dias Mattos

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.7)

Este trabalho tem como escopo analisar o pensamento educacional republicano de José Veríssimo Dias Matos (1857-1916), presente em sua obra *A Educação Nacional* (1890), e sua defesa enfática da formação da consciência nacional através da educação cívico-patriótica dos indivíduos. Publicada no Pará 1890, um ano após a proclamação de república, *A Educação Nacional*, é considerada a mais importante obra da vertente pedagógica de José Veríssimo, onde apresenta Educação Nacional, como condição primordial ao progresso e a grandeza do país. Tecendo críticas ao sistema educativo de então, propõe mudanças necessárias a serem implementadas pelo regime republicano. Por diversas vezes ressalta o descontentamento e o ceticismo com o tipo de república implantado no país, com o sistema geral de instrução pública, e com as reformas introduzidas no primeiro governo Republicano por Benjamin Constant, hm descontentamento explicitado na introdução da edição de 1906, publicada no Rio de Janeiro pela Livraria Francisco Alves. (VERÍSSIMO, 1985). Veríssimo é um árduo defensor de que a educação nacional não se pode fazer senão pelo estudo da pátria, fazendo-se necessário uma reforma urgente neste ponto de nossa instrução pública. Em uma República, segundo o autor, era indispensável o conhecimento da pátria e de suas instituições para que a sociedade pudesse se desenvolver e se aperfeiçoar plenamente. Entre as ideias que permeavam seu pensamento educacional, por exemplo, a ênfase no ensino primário e a inclusão no ensino republicano de disciplinas como Cultura moral e pátria, Geografia Pátria e História Pátria, disciplinas desconsideradas no programa de ensino do Império. O autor ressalta, em *Educação Nacional*, a importância dos livros de leitura para esses ensinamentos, defendendo a necessidade de sua urgente nacionalização, passando a ser elaborado por autores nacionais que primassem por interesses nacionais. A educação cívico-patriótica deveria permear todos os saberes ensinados na escola, só assim ela iria cumprir sua verdadeira missão, servir ao aperfeiçoamento moral, intelectual e a nacionalidade.

No século XIX, vários intelectuais se ocuparam em interpretar o Brasil e passaram a ser chamados de “geração de 1870”, entre eles podemos citar Sílvio Romero, Tobias Barreto, Graça Aranha, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha e José Veríssimo Dias de Matos a quem nos dedicaremos neste artigo. Esses intelectuais pautados pelas teorias científicas, como evolucionismo, positivismo e darwinismo social, buscavam compreender o Brasil e o brasileiro na busca de uma identidade, através do saber científico, integrar o Brasil a cultura ocidental.

José Veríssimo, paraense de Óbidos, nasceu em 08 de abril de 1857 e faleceu no Rio de Janeiro em 02 de dezembro de 1916. Era filho de José Veríssimo de Matos, médico do exército e de Ana flora Dias de Matos. Foi batizado de José Clemente, no entanto, *como amava a família e tinha uma grande admiração pelo pai, adota o nome paterno (ARAÚJO, 2007, p. 20).*

Foi Sócio fundador da Academia Brasileira de Letras, sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Herdeiro do espírito científico de uma época, José Veríssimo²⁵ foi professor, jornalista, etnógrafo, ficcionista, crítico literário, ensaísta, cronista, destacou-se no cenário intelectual nacional, com contribuições efetivas para a educação, literatura, jornalismo, a cultura e a política brasileira. No campo da educação, fundou em Belém o Colégio Americano (1884), do qual foi diretor por seis anos e, foi nomeado no governo provisório de Justo Chermont (1889-1891), Diretor de Instrução Pública do Estado do Pará (1891), ao se fixar no Rio de Janeiro, Veríssimo, foi nomeado reitor do Externato do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II, 1892 a 1898), professor da Escola Normal do Rio de Janeiro lecionando até 1916, ano de seu falecimento (VERISSIMO, 2011).

25 Obras do autor: Emílio Littré (1881); Carlos Gomes (1882); Primeiras páginas (1878); Cenas da Vida Amazônica (1886); Estudos Brasileiros (1889); A Educação Nacional (1890); A Instrução Pública no Estado do Pará (1891); Livro do Centenário (1900) entre outros escritos. (VERISSIMO, 1985; VERISSIMO, 2011).

Trazia no lastro de suas ideias, que permeou a intelectualidade da geração de 1870, a influência do cientificismo europeu, reelaboradas e adaptadas à realidade nacional. Segundo essa geração, somente a educação intelectual e a confiança total no poder das ideias construiria caminhos para o melhoramento de homens e mulheres, acelerando a marcha evolutiva do progresso e a constituição da nação brasileira (BEZERRA NETO, 2002; SEVCENKO, 2003; FRANÇA, 2004).

Nosso foco será o entendimento do pensamento educacional desse intelectual, presente em seu livro Educação Nacional, publicado inicialmente em 1890, um ano após a proclamação da República, e reeditado em 1906 pela Livraria Francisco Alves, edição onde inclui um capítulo sobre A Educação da Mulher Brasileira, e em 1985 cuja introdução é feita pelo crítico literário João Alexandre Barbosa. Nas páginas de Educação Nacional, Veríssimo defende a necessária reformulação do ensino no Brasil, ante a decadência da instrução na monarquia, lançando um projeto para educação nacional da jovem república que acabava de ser instaurada. O livro é dividido em oito capítulos, que versam sobre: A Educação Nacional; As Características Brasileiras; A Educação do Caráter; A Educação Física; A Geografia Pátria e a Educação Nacional; A História Pátria e a Educação Nacional; A Educação da Mulher Brasileira; Brasil e Estados Unidos.

A EDUCAÇÃO NACIONAL POR JOSÉ VERÍSSIMO DIAS MATTOS

O debate intelectual acerca da formação étnica brasileira durante no final do século XIX e primeiras décadas do XX, também teve grande influência no campo educacional. Intelectuais como o paraense José Veríssimo Dias de Matos, um dos mais importantes intelectuais do período, discutiu a necessidade de uma educação para o

desenvolvimento da nação. Para ele, a instrução para todos era condição indispensável para o progresso, promovendo o gosto pela cultura civilizada e o aprendizado das virtudes cívico-morais, condições para superar a degradação causada pelo processo de colonização, que deixou marcas indeléveis na população brasileira.

Os vícios e defeitos do povo brasileiro, que deveriam ser corrigidos pela educação, estão indubitavelmente ligados ao nosso passado histórico, nossa origem colonial e a formação do povo brasileiro por três raças distintas. Assim formou-se um povo indolente, passivo e apático diante dos acontecimentos políticos.

Mole pelo clima, mole pela raça, mole por esta precocidade das funções genésicas, mole pela falta de todo o trabalho, de qualquer atividade, o sangue pobre, o caráter nulo ou irritadiço e, por isso mesmo inseqüente, os sentimentos deflorados e pervertidos, animado, indisciplinado, mal criado em todo o rigor da palavra – eis como de regra começa o jovem brasileiro a vida (VERÍSSIMO, 1985, p. 69).

As reflexões desenvolvidas por José Veríssimo sobre o caráter nacional brasileiro se fundamentavam em teóricos que, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, estavam voltados para a explicação da constituição do caráter nacional a partir da influência das raças, do ambiente geográfico, da história e da cultura, proclamando em seus estudos a inferioridade dos povos ditos selvagens e mestiços, e a superioridade da raça branca (FRANÇA, 2007, p.178).

Partindo dessas ideias, a República era vista como indispensável a nossa evolução social, fruto de uma evolução natural e traria em seu bojo princípios para acelerar o progresso e trazer a civilização para o país, para isso, seria necessário que houvessem mudanças de hábitos e adaptação do indivíduo ao meio natural, essa coesão só seria possível com a educação. Portanto, educação, progresso e República são indissociáveis.

A instrução pública no Brasil, diz Veríssimo logo nas primeiras páginas, não merece o nome de educação nacional, graças as condições atuais do ensino, nada mais sendo que um amontoado de matérias sem sentido e sem conexão entre si, tornando-se um empecilho para a formação do indivíduo pátrio, que se queria então. Ora, toda instrução cujo o fim não for a educação e, primando tudo, a educação nacional, perde, por esse simples fato, a eficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza de um povo (VERÍSSIMO, 1985, p.53).

Veríssimo estabelece a diferença entre a educação e o que chama de “mera instrução”. A instrução deve primar por ensinamentos cívicos-morais, e essa educação cívica deve permear todas as disciplinas que compõem a instrução do indivíduo, preparando para além de conhecimentos teóricos, mas para a vida em sociedade e, servindo ao seu fim verdadeiro, a formação do sentimento nacional, do espírito de um povo, de cidadãos pátrios, enfim servindo a educação nacional. Assim, a instrução na escola desse indivíduo pátrio é de suma importância, mas não somente, as festas cívicas, em comemoração aos dias da pátria e aos grandes feitos, a existência de museus, de coleções históricas, de monumentos, são meios de educação do povo e da formação do caráter nacional.

A educação de caráter, que é a mais elevada forma de educação moral, deve começar pela criança, através da disciplina doméstica e posteriormente da disciplina escolar, corrigindo-as, segundo o autor, de seus maus instintos. Nesse sentido, torna-se imprescindível e urgente, segundo Veríssimo, a reformulação do sistema de educação Brasileiro, desde o ensino primário até o ensino superior, sendo base para a assimilação do indivíduo e do estabelecimento da disciplina social.

A mulher, por sua vez, para Veríssimo, deve assumir o papel de cuidadora e educadora (responsável pelos ensinamentos cívico-morais-religiosos-higiênicos), esse direcionamento quanto ao papel feminino, ganha espaço com a República, graças a “natureza educadora

da mulher” e do papel já desempenhado no âmbito familiar, no cuidado com a casa e com os filhos.

Cumpra-se, em suma, tirar a mulher brasileira de sua quase ignorância em que sua imensa maioria jaz e dar-lhe as “Clar-tés de tout” tão recomendado por Molière naquela das suas obras primas, que ainda hoje servir de brevíário as mulheres. Não esqueçamos jamais que é ela a primeira e imediata educadora do homem e, para educar, a primeira condição é saber (VERISSIMO, 1985, p.129).

Enfatiza-se a necessidade da educação da mulher para consequentemente uma boa educação das crianças. Segundo Almeida (1998) a missão civilizatória atribuída às mulheres fez crescer, entre políticos e intelectuais republicanos como José Veríssimo, o debate sobre a educação nacional e questões sobre a educação de meninas em particular. Esse importante papel das mulheres como condutoras morais da ordem social, levava a sua necessária instrução, que deverá ser geral e simplificada em relação a do homem, porém necessária, pelo seu papel e importância no projeto educacional republicano.

José Veríssimo como homem público, como Diretor de Instrução Pública no Pará, traça os primeiros encaminhamentos no sentido de colocar em prática muitas ideias que permeavam seu pensamento educacional, por exemplo, a ênfase no ensino primário e a inclusão no ensino do Pará republicano de disciplinas como Cultura Moral e Pátria, Geografia Pátria e História Pátria. Em seu livro Educação Nacional, ressalta a importância dos livros de leitura para esses ensinamentos, defendendo a necessidade de sua nacionalização.

Com a República, segundo o autor, é imprescindível uma verdadeira nacionalização dos livros didáticos, sendo grande o volume de livros estrangeiros, traduzidos, que habitavam o espaço escolar. Os ensinamentos pátrios, cerne da educação republicana, se davam também pelo ensino da língua, e escrever torna-se uma missão patriótica para os autores de livros escolares, neste contexto. Primava-se por

produzir um material escolar não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores transladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (VERÍSSIMO, 1985, p. 6).

O ensino de História e Geografia pátria, completamente inexistente nas escolas de então, segundo o autor, seria de fundamental importância para o conhecimento das nossas coisas, no conhecimento de nossa história, de nossas instituições e de nossas exuberância e riquezas, e para o despertar da consciência nacional, criando-se assim a ideia de pertencimento a nação, uma identidade nacional.

Em geral, afirma Veríssimo, ensina-se a geografia da Europa, sendo o brasileiro completamente ignorante da geografia do Brasil. No ensino primário, o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada (VERÍSSIMO, 1985, p. 93). A ausência de materiais adequados, tais como, mapas geográficos, globos, ou mapas murais é uma realidade nas escolas brasileiras, bem como a de compêndios escolares que tratem do tema.

Os poucos compêndios que temos, mal pensados, mal escritos, carecem inteiramente de valor pedagógico. Alguns há, e aprovados e bem recomendados pelos conselhos diretores de instrução pública, que, tratando especialmente de cada província, litam-se a enumeração seca de cada cidade e a indicação do bispado a que pertencem, à divisão judicial, ao número de representantes, calando completamente as notícias muito mais úteis sobre o clima, a configuração física, o regime das águas, os produtos e as zonas de produção (VERÍSSIMO, 1985, p. 94).

Os compêndios existentes, pouco tratam dos estudos do Brasil, de seus acidentes geográficos, clima, relevo, rios navegáveis, e quanto as cidades brasileiras, muitas não são sequer citadas, sendo incluídas apenas as províncias, hoje capitais. Assim, o pouco conhecimento do brasileiro, de sua população, da riqueza de seu solo, dos aspectos humanos e físicos de sua terra, se deve a visitantes estrangeiros que

por aqui estiveram. O que revela, segundo Veríssimo, o desamor profundo do brasileiro pelo país e total ausência de patriotismo. Entretanto o conhecimento do país em todos os seus aspectos, que todos se podem resumir em dois – geográfico e histórico – é a base de todo o patriotismo esclarecido e previdente (VERÍSSIMO, 1985, p. 96).

No que concerne ao ensino de História Pátria, sugere como essa formação, ou esse programa, deveria ser delineado na escola:

Na escola primária, este ensino pode começar desde o segundo livro de leitura pelo menos. É preciso que o livro de leitura entre nós se reforme completamente e que tudo fale do Brasil e de nossas coisas. Os primeiros livros devem conter contos e cantos populares e pequenas histórias em que se reflitam a nossa vida e os nossos costumes. Só assim interessarão à criança. Entremeados com estes assuntos, virão pequenas cenas de História Pátria mesmo legendárias. A história do caramuru, por exemplo, sendo falsa, ensina entretanto à criança que eram selvagens os primeiros habitantes do Brasil, que devoravam os seus prisioneiros e que não conheciam o uso da pólvora. Um resumo bem feito da cândida narração de Caminha a D. Manuel sobre os gestos dos selvagens, perante os portugueses da armada de Cabral, cuida eu que se gravará na memória, fará trabalhar as imaginações dos jovens ouvintes e será uma excelente lição da etnografia pátria. O fato de Amador Bueno, alguns episódios dos bandeirantes, a vida dos primitivos colonos, a descrição de uma missão, as biografias dos homens notáveis - eis outras tantos quadros próprios para, mediante o livro de leitura, ensinar, e bem, a História Pátria. A narração destes fatos ir-se-á paulatinamente desenvolvendo nos sucessivos livros de leitura que poderão também conter extratos de alguns cronistas, adequada a linguagem à inteligência dos escolares, e versos de poetas brasileiros sobre feitos da História Pátria [...] o compêndio especial da História do Brasil virá completar e sistematizar esse ensino, já nas classes superiores da escola (VERÍSSIMO, 1985, p. 113,114).

Veríssimo é um árduo defensor de que a educação nacional não se pode fazer senão pelo estudo da pátria, fazendo-se necessário uma

reforma urgente neste ponto de nossa instrução pública. O ensino de História Pátria deve ser inserido desde os primeiros níveis de ensino, já no ensino primário, com o objetivo de despertar na mocidade o sentimento de brasilidade, o verdadeiro espírito nacional, aprendendo sobre suas gentes, sua história e sua constituição como nação. Assim, é necessário que o ensino de História Pátria seja inserido gradativamente nos livros de leitura e só depois em Compêndios de História do Brasil, completando sua formação cívico-patriótica e verdadeira educação de caráter.

Todo o ensino tem um fim– o da História Pátria é dar-nos pelo conhecimento da origem comum, das dificuldades em comum sofridas, e em comum vencidas, da marcha e evolução dos mesmos costumes, das mesmas leis e da mesma organização, dos progressos, custosa, lenta, mas seguramente adquiridos, a noção exata da solidariedade nacional, e com ela o amor da pátria que nos legaram nossos antepassados e o desejo firme de continua-los, para legá-las as gerações vindouras sucessivamente melhorada (VERÍSSIMO, 1985, p. 113).

O ensino de História Pátria, nos mais diversos âmbitos da sociedade, superaria a profunda indiferença que o brasileiro tem pelo seu passado e o vago conhecimento de sua origem e suas instituições políticas. A ausência desses repertórios simbólicos (estátuas, monumentos, museus, comemoração patriótica) seria uma das causas da ignorância da História Pátria pelo povo brasileiro e a falta de sentimento nacional.

O ensino adequado de matérias, como a Geografia Pátria e História Pátria, com compêndios, museus, monumentos, mapas, globos adequados a nossa realidade histórico e geográfica, o culto aos heróis e seus feitos, os cantos patrióticos, a comemoração das grandes datas nacionais nas escolas, a elaboração de um calendário patriótico, a utilização de livros ilustrados com gravuras históricas, são de fundamental importância para criação da ideia de pertencimento a uma nação, para criação do sentimento de unidade nacional em detrimento dos interesses individuais.

Em uma República, segundo o autor, era indispensável o conhecimento da pátria e de suas instituições para que a sociedade pudesse se desenvolver e se aperfeiçoar plenamente. A educação cívico-patriótica deveria permear todos os saberes ensinados na escola, só assim ela iria cumprir sua verdadeira missão, servir ao aperfeiçoamento moral, intelectual e a nacionalidade.

CONCLUSÃO

José Veríssimo defende em Educação Nacional, que a debilidade extrema do caráter nacional se deve a nossa formação histórica e da ausência completa de uma educação cívico-moral, formando um povo débil, indolente e indiferente as questões pátrias. Neste sentido, se faz necessário, na formação do brasileiro, uma verdadeira educação de caráter, que se faz na escola, inculcando ensinamentos cívico-morais nas diversas disciplinas, e fora dela, através da educação doméstica e de festejos cívicos, de monumentos, museus e outros.

A educação de caráter é indispensável a educação nacional, sendo responsável por ela a família, a escola e a sociedade como um todo, na correção de hábitos desde a tenra infância. Somente a educação poderá corrigir os vícios e defeitos do povo brasileiro, estimulando o amor à pátria, e formação do caráter nacional e da unidade necessária ao regime republicano. Para o autor, defensor do liberalismo, a escassez de patriotismo do povo eram empecilhos para o progresso e civilização da nação.

No âmbito familiar, e fora dele, como professora primária, a mulher tem um papel civilizatório fundamental na formação desse indivíduo pátrio, muito mais por sua natureza educadora do que propriamente por sua inteligência. Neste sentido, a formação da mulher, a tiraria d a ignorância a qual foi relegada, se faz necessário, sendo ela

uma educação com ênfase em uma formação elementar, geral e simplificada em relação a masculina, e com ênfase na moralidade.

Na escola, o ensinamento dos preceitos cívico-patrióticos, devem ser estimulados através do ensino de História pátria e Geografia pátria, que segundo o autor, inexistente nas escolas então. O ensino adequado dessas matérias, através de compêndios escolares e livros de leitura, nacionalizados, que tratem de coisas nossas, bem como, o uso de recursos, como globos, mapas, festas cívicas, ajudaria a superar o profundo desconhecimento que o brasileiro tem do seu passado, da sua história, criando um sentimento de pertencimento a nação. A escola serviria assim, a um bem maior, a nacionalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível / Jane Soares de Almeida. – São Paulo: Editora UNESP, 1998. – (Prismas).

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. José Veríssimo: vida, obra e personalidade. *In: José Veríssimo*: raça, cultura e Educação. Sônia Maria da Silva Araújo (org.) – Belém: EDUEPA, 2007.

BARBOSA, João Alexandre. “A vertente pedagógica”. *In: VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

BEZERRA NETO, José Maia. Os Males de nossa origem: O passado colonial através de José Veríssimo. *In: Terra Matura*: Historiografia e História social na Amazônia. Org. José Maia Neto, Décio Guzmán-Belém: Paka-Tatu, 2002.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino. **José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana: raízes da Renovação Escolar Conservadora** / Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino França. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão, tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985

VERÍSSIMO, José. **Genas da Vida Amazônica**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.



Parte

2

arte e letteratura

Os diversos modos de interpretação do Brasil, sua realidade social e política, sua história e seu povo encontram nas artes e na literatura terreno fértil de desdobramentos. Nossos artistas e literatos foram proeminentes em produzir diversas imagens reais e simbólicas da história da sociedade brasileira.

No texto de abertura, *Machado de Assis e o cânone filosófico brasileiro* Alex Lara Martins apresenta argumentos favoráveis à inclusão de Machado de Assis nos compêndios de história da filosofia do Brasil (ao menos), sendo seus argumentos de ordem biográfica, contextual, estilística, sistemática e canônica. Para Alex Lara Martins o argumento favorável à inserção de um reconhecido ficcionista na história da filosofia pressupõe que a sua obra responda e proponha soluções a questões de pelo menos uma tradição filosófica, possua análises filosóficas significativas sobre o seu contexto social e seja reconhecida pela comunidade de filósofos e historiadores da filosofia.

Ana Carolina Machado Arêdes utiliza como fonte documental de sua pesquisa as obras de arte e as correspondências pessoais do pintor brasileiro Cândido Portinari para acompanhar as íntimas relações entre a trajetória biográfica do artista e a própria história política do país.

Por sua vez, Joana Barros busca compreender a figuração do sertanejo presente na obra de Euclides da Cunha, *Os Sertões*, tomado como alegoria para pensar a figuração da pobreza e do trabalho, dos pobres e dos trabalhadores ao longo da formação brasileira recente, trazendo elementos que ajudam a pensar o desenvolvimento e as narrativas do atraso que estruturam os anos de modernização brasileira, constantemente reatualizadas.

Em seu capítulo, Kalil Tavares Fonteles tem por objetivo a compreensão dos temas concernentes à escrita do popular no Brasil a partir das produções poéticas e textos de estudos sociais, utilizando como fonte O jornal *Nação Cariri*, revelando as ideias e subjetividades construídas na década de 1980 no país.

Já o cientista político Mauro Petersem Domingues no capítulo *A distopia brasileira: política, sociedade e meio ambiente em Ignácio de Loyola Brandão* discute a obra de Loyola Brandão em contraste com os tempos contemporâneos, especialmente no que se refere às projeções relativas ao futuro do país, especialmente à forma de seu regime político, às condições de vida da população e ao meio-ambiente.

Por sua vez, Tálisson Melo de Souza elege as categorias de antropofagia, mestiçagem e globalização como eixos de leitura para as discussões sobre a I Bienal Latino-americana de São Paulo realizada em 1978 e os modos pelos quais tais categorias ampliavam a interpretação da cultura nacional para uma cultura regional-transnacional latinoamericana. Esse processo de reinterpretções de obras, valores, hierarquizações e relações, foco sobre a Bienal Latino-Americana de São Paulo, sua preparação e concepção, sua recepção enquanto projeto institucional e autoral e os discursos apresentados durante simpósio multidisciplinar, cada âmbito desses reunindo artistas e agentes mediadores da cultura (agentes da crítica, curadoria, história da arte e ciências sociais), como Darcy Ribeiro, Mário Pedrosa, Aracy Amaral, Fernando Mourão, Alba Zaluar, Lélia Coelho Frota e Eduardo de Oliveira e Oliveira.

No capítulo *Cultural Afro-Brasileira: uma poética de aproximação através da visualidade*, Thais Oliveira da Rosa parte de reflexões e questionamentos pessoais para o desdobramento no campo cultural da temática étnica/racial, através da construção de uma poética em artes visuais evocando uma aproximação por meio da visualidade à cultura afro-brasileira.

E por fim, Wellington Silva e Bruno Borja apresentam nos meandros da ficção de Machado de Assis, uma interpretação da escravidão no Brasil, a partir de dois contos clássicos: *O caso da vara* (1891) e *Pai contra mãe* (1906). Nestes contos Machado de Assis aborda temas centrais da sociedade brasileira: o patriarcalismo e o patrimonialismo da aristocracia decadente, o privilégio de classe e a possibilidade de ascensão social de pessoas pobres livres na ordem escravocrata, o clientelismo e a necessidade do favor das classes dominantes como imposição às classes subalternas.



8

Alex Lara Martins

**Machado de Assis
e o cânone filosófico
brasileiro**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.8)

INTRODUÇÃO

Dizem que a ficção é um grande “como se”, uma hipótese sobre a realidade, sobre um mundo possível cuja característica principal é fazer-se notar, no momento em que puxa o próprio novelo, a sua condição verossímil. A imaginação é o veículo da intencionalidade do autor de ficção. Imaginem se a realidade fosse assim e assim, se as relações humanas tivessem essa e aquela cor, se os homens e as mulheres pensassem isso e sentissem aquilo em determinadas circunstâncias. Nada disso importaria caso não notássemos a falcatrua da própria instância narrativa, feita para enganar sem que engane, quer dizer, enganando seria notícia de jornal e não ficção.

Essa pequena nota introdutória serve para diferenciar a classe da hipótese aqui proposta sobre Machado de Assis e a instância da hipótese repetidamente utilizada pelo autor em sua obra ficcional. Ao propor uma nova abordagem sobre Machado de Assis, apresentando-o como filósofo, pretendo recuperar e dar sentido à disposição de espírito ou à intuição básica de um leitor médio de nosso literato, a saber, a intuição de que há ali algo profundamente filosófico, explicativo e coerente sobre a vida humana.

O interesse dessa classe de hipótese não subsiste em fazer a hermenêutica dos textos machadianos, nem a crítica literária, nem em buscar compreender a forma de seu “como se”. A classe de hipótese levantada aqui objetiva colocar Machado lado a lado com os grandes filósofos. O motivo, portanto, é fazer um tipo especial de literatura comparada, no sentido de tentar identificar um “projeto de vida” com marcas de humanidade e referências interculturais, de modo a hipotecar um espaço para o ficcionista nos compêndios de história da filosofia. Minha hipótese, portanto, é a de que Machado de Assis deva ser considerado “como se” filósofo fosse. Para isso, irei apresentar argumentos

para a inclusão de Machado nesses compêndios de história da filosofia, especialmente nos de história da filosofia do Brasil.

Trata-se de uma interpretação relativamente inovadora, ainda mais para o público das ciências sociais, cujas leituras partem, em geral, de pressupostos interpretativos como os de Raymundo Faoro e Roberto Schwarz – leitura hegemônica, segundo a qual a “filosofia” nos textos machadianos se reduz a “metafísica insossa” ou “ideologia de classe”. Ao descolar as peças ficcionais da abordagem histórico-sociológica, abre-se a possibilidade para o encontro com novas formas de interpretar aspectos importantes da cultura brasileira.

Até então, faltava-me coragem para seguir com essa proposta, mesmo já tendo publicado um livro cujo título “Machado de Assis: o filósofo brasileiro” (2017) não expressava exatamente o seu conteúdo. Em parte, o livro negaceia o título ao afirmar que Machado não é um filósofo no “sentido estrito”, embora se localize certa perspectiva dentro de um círculo intelectual geograficamente limitado e se reconheça algum mérito filosófico em seus escritos. Porém, hoje estou convencido de que Machado deva figurar não apenas entre os grandes autores de ficção, como também entre os filósofos – qualquer seja o sentido desse termo –, em deferência semelhante ao que os franceses oferecem a Montaigne, Pascal e Voltaire, os quais figuram nas histórias tanto da literatura quanto da filosofia francesas.

É claro que os historiadores da filosofia adotam critérios variados para escrever os seus compêndios, e também adotam métodos distintos para a exposição dos sistemas e as articulações que ligam os autores ao contexto histórico e a outras manifestações intelectuais. Independente do método adotado para se traçar uma linha ou uma teia histórica que ligue os autores e as correntes de pensamento, uma variedade de argumentos deve ser necessária para se reconhecer um autor, pelo menos, como um representante importante para a filosofia brasileira – a filosofia feita no Brasil ou a filosofia feita desde o Brasil ou

a filosofia feita *por* brasileiros. Tome-se de exemplo os diferentes critérios utilizados pelos compêndios historiográficos de Cruz Costa, Jorge Jaime, Antônio Paim, Paulo Margutti e Ivan Domingues.

Os meus argumentos são agrupados em cinco ordens: biográfica, contextual, estilística, sistemática e canônica. O argumento biográfico busca traçar a trajetória intelectual de Machado de Assis e a sua relação com a filosofia desde os primeiros ensaios, reduzindo os seus projetos literários, filosóficos e políticos em “projetos de vida”. Recupera-se parte do contexto teórico de recepção e transformação de ideias filosóficas localizadas ao redor das teses do ecletismo espiritualista (romantismo). O argumento estilístico tem a ver com a distinção de categorias e gêneros narrativos. No caso de Machado, expressa-se, nas palavras de Benedito Nunes, certo “pensamento ficcional”. A marca do humor e a técnica da problematização de discursos filosóficos são expedientes céticos com os quais o autor constrói esse pensamento ficcional. A discussão mais relevante diz respeito ao problema do cânone em filosofia. O argumento favorável à inserção de um reconhecido ficcionista na história da filosofia pressupõe que a sua obra (1) responda e proponha soluções a questões de, pelo menos, uma tradição filosófica; (2) possua análises filosóficas significativas; (3) seja reconhecida pela comunidade de filósofos e historiadores da filosofia. Ao fim do capítulo, apresenta-se um quadro geral da recepção que sugere o cumprimento dessas três condições.

O ARGUMENTO BIOGRÁFICO

Pretendo desafiar aqui a tese segundo a qual o jovem Machado de Assis não estabeleceria para si um *projeto filosófico*: não tendo intenção de ser filósofo, nem de escrever filosofia, considerá-lo filósofo seria inconsistente.

A juventude de Machado refere-se à fase pré-romanesca, entre meados da década de 1850 e o fim da década de 1860. E se quisermos ser mais precisos, faríamos o recorte nos sete primeiros anos de produção intelectual. Nesse período, Machado participou de alguns círculos intelectuais, ao redor do grupo do editor Paula Brito (a Petalógica) e dos encontros literários no escritório de Caetano Filgueiras. É possível inferir as intenções projetadas para si mesmo recolhendo pistas, por exemplo, nas fichas de leitura das bibliotecas que Machado frequentava, na própria sua biblioteca pessoal (onde cerca de 100 dos 700 volumes versam sobre algum tema filosófico), em comentários biográficos de amigos, como os de Quintino Bocaiúva, Joaquim Serra e Joaquim Nabuco (cuja biografia traça um perfil filosófico-professoral de Machado), nas raras lembranças do cronista sobre esse período, por exemplo, na crônica *O velho Senado* (1896) etc. Combinando esses indícios à produção incipiente, conseguimos recuperar, pelo menos, uma intenção de adquirir competências filosóficas que dessem sustentação teórica ao que fosse produzir (artisticamente ou não). *O ponto principal é que Machado busca, intencionalmente, desde o início, sustentação filosófica para as suas atividades.* Isso envolve a adoção de uma perspectiva filosófica, o ecletismo espiritualista, que será substituída por outras perspectivas com o passar dos anos, como a moralista e a cética.

Até o início da década de 1860, Machado escreveu poesias, ensaios, traduções, imitações, teatro e crítica teatral e crônicas parlamentares. Estamos falando de um período anterior ao da ficção (há apenas um conto, *Três tesouros perdidos*, de 1858). Trata-se de um período de formação orientada para a competição e o sucesso intelectual. Por essa ótica, tornar-se um grande romancista não era a possibilidade com maiores chances para Machado – o gênero romance era incipiente por aqui. Por não ter cursado uma educação formal, as lacunas do capital cultural foram-lhe preenchidas por intermédio do padre Silveira Sarmiento, uma espécie de preceptor que colocou Machado em contato com a tradição filosófica ecletista-espiritualista de Victor Cousin, Chateaubriand, Monte

Alverne e Gonçalves de Magalhães. O ecletismo francês é transformado e adaptado às questões locais, sobretudo as de ordem religiosa, estética e política. Nesse período, ele desenvolve uma tese ecletista sobre as funções políticas do jornalismo e uma tese sobre o teatro.²⁶

Para arrematar o argumento biográfico sobre o plano filosófico do jovem Machado de Assis, gostaria de chamar a atenção para o tema predominante de suas primeiras poesias: há um conteúdo teológico-metafísico que objetiva tocar a sensibilidade do descrente (leitor, ouvinte), a partir de um conjunto de temas cristãos, como a criação de um ambiente de agonia, o recurso à escatologia, o pessimismo diante da fraqueza humana numa sociedade devassada e a ideia da redenção no salvador. Por exemplo, a poesia “Ícaro”:

[...] Aspira para o infinito; / Pede tudo e tudo quer! /

É ambição desmedida? / Prevejo tal pensamento: / A inclinação de um momento / Não me dá direito a mais. / A chama ainda indecisa / Uma hora alimentaste, / E agora que recuaste / Quebras os laços fatais. / [...]

Alma de fogo encerrada / Em livre, em audaz cabeça, / Não pode crer na promessa / Que os olhos, que os olhos dão! / Talvez levada de orgulho / Com este amor insensato / Quer a verdade do fato / Para dá-la ao coração.

E sabes o que eu te dera? / Nem tu calculas o preço... / Olha bem se te mereço / Mais que um só olhar dos teus: / Dera-te todo um futuro / Quebrado a teus pés, quebrado, / Como um mundo derrocado / Caído das mãos de Deus! (ASSIS, 2008, v. 3, p. 744-745)

Nessas poesias da juventude, Machado circunscreve o dogma do pecado original, cujo remédio depende da Graça. Trata-se de uma

26 Ver os ensaios “O jornal e o livro”, “A reforma pelo jornal” e “A imprensa na atualidade”, esse último atribuído a Machado em meu artigo Critérios bibliográficos para atribuição de textos a Machado de Assis: análise do ensaio “A imprensa na atualidade” (1860). **Machado de Assis em linha**. São Paulo, v. 13, n. 29, p. 62-78, abril 2020. Em relação ao modo como Machado adota uma perspectiva filosófica sobre o teatro, ver “Ideias sobre o teatro” e o meu artigo Os fundamentos filosóficos da crítica teatral de Machado de Assis. **Machado de Assis em linha**. São Paulo, v. 12, n. 26, p. 47-61, abril 2019.

abordagem agostiniana, retomado na modernidade pelos debates desejados pela a Reforma Protestante. A tese do espiritualismo (de Chateaubriand, Alverne e Magalhães) era de que as verdades metafísicas poderiam ser descritas (de modo exclusivo) pelo poeta-filósofo, como forma de sublimar as angústia pessoais, a saudade (da mãe, da irmã mortas) e, sobretudo, de transcender as disputas humanas e de co-mungar uma verdade superior.

Interessa notar que o próprio Machado irá disfarçar ou ocultar alguns dos indícios biográficos de sua formação filosófica. A maior parte das poesias metafísicas da juventude, por exemplo, será preterida por outras no livro *Crisálidas* (1864). Quarenta anos depois, ao editar as suas *Poesias Completas*, Machado excluirá de seu primeiro livro as poucas poesias com características filosófico-teológicas.

O ARGUMENTO CONTEXTUAL

Pretende-se aqui desafiar a tese de que não havia condições materiais e um conjunto de escritores e leitores capazes de criar os meios para o crescimento ou o surgimento de filósofos originais no Brasil em meados do século XIX, especialmente de filósofos autodidatas.

Ao esboçar os círculos intelectuais e as questões político-sociais relevantes à época da juventude, encontramos um esboço do capital filosófico compartilhado (a atmosfera intelectual, se quiserem) a partir do qual um jovem como Machado, sem recursos materiais, poderia se destacar.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que não seria possível, no contexto brasileiro de meados do século XIX, adquirir capital filosófico independente de outros bolsões culturais. Adquirir esse capital significava investir em habilidades artísticas, em engajamento político, em

conhecimento científico, histórico etc. O ambiente em que se congregavam esses saberes era cultivado pelas associações literário-científicas, em torno das quais se produziam revistas e periódicos de cultura geral. Veja-se os subtítulos dos periódicos: eram ecléticos no sentido de congregar assuntos culturais variados, inclusive o filosófico. Além da *Petalógica* de Paula Brito, Machado associou-se a outros grupos, todos ecléticos no sentido de congregar representantes de diversas áreas da cultura, inclusive filósofos.

Isso significa que era possível ter uma formação filosófica consistente prescindindo-se do ambiente universitário (que não existia no país). Em meados desse século, um intelectual poderia discutir e publicar em jornais vinculados aos clubes literários, o que configurava uma relação de ensino-aprendizagem. Mas, sobretudo, configurava-se um ambiente (uma atmosfera) de competição entre associações e entre os jovens intelectuais. A propósito, atribui-se a José Veríssimo a afirmação de que havia “tantos escritores quanto leitores, se não mais”. Se deixarmos de lado a influência do gênio, as condições contextuais não eram favoráveis para Machado. Como disse anteriormente, ele venceu, em grande medida, porque adquiriu competências filosóficas relevantes com as quais sobreviveu à guerra de intelectuais emergentes.

Tomem-se os primeiros textos não artísticos de Machado de Assis: “Ideias vagas” (conjunto de 3 textos, de 1856, que tratam de definir e se alinhar teoricamente a uma concepção filosófica de poesia, teatro e filosofia), e “Os cegos”, um conjunto de resposta, réplica e tréplica, em forma de ensaio filosófico sobre um tema proposto por Paula Brito na *Marmota*, qual seja, se é mais feliz quem nasceu cego ou quem adquiriu a cegueira.

O desafio de Paula Brito, importante editor de jornal e líder do grupo dos *Petalógicos*, fazia referência ao debate moderno entre as doutrinas empirista e racionalista, apresentando uma variante do chamado “experimento/problema de Molyneux”, segundo o qual um cego

que acabara de recuperar a visão é colocado diante de objetos, querendo-se saber se ele poderá discerni-los. A variante brasileira adicionava uma característica moral, perguntando-se quem era mais *infeliz*: o cego congênito ou aquele que ficou cego ao longo da vida?

Machado vence o debate filosófico defendendo que o cego congênito é mais infeliz por três motivos: por um critério quantitativo, tendo um sentido a menos, esse cego explorará menos o mundo, portanto adquirirá, potencialmente, menos conhecimento; por um critério qualitativo, gerando menos ideias simples derivadas dos sentidos, empobrece-se a combinação de ideias complexas e dificulta-se o trabalho da imaginação; porque o mundo é um efeito ou manifestação de Deus, um sentido a menos significará ter menos conhecimento sobre a divindade. Machado de Assis constrói sua argumentação em bases epistemológicas, filosóficas e teológicas a partir do arsenal de argumentos da filosofia moderna, compartilhados dentro da associação científico-literária de que participou. Ao fim, o jovem Machado se considera um filósofo “ecletista espiritualista”, capaz de conciliar conceitos filosóficos díspares, por exemplo, a prova a existência de Deus a partir da realidade física e a adaptação da tese racionalista das ideias inatas e da tese empirista da aquisição das ideias pelos sentidos. O ponto relevante do argumento é que essa formação filosófica possível e necessária permitiu a Machado desenvolver outras potencialidades desde o início de sua vida intelectual e não apenas, como afirmam os intérpretes, pouco antes de escrever as Memórias póstumas de Brás Cubas, quando aportou no Brasil o “bando de ideias” positivistas de que trata Sívio Romero.

O ARGUMENTO ESTILÍSTICO

O argumento estilístico tem a ver com a diferença entre gêneros narrativos. A ficção de Machado de Assis, pela qual ficou conhecido, é filosófica em vários sentidos, sobretudo porque ela expressa, de acordo

com Benedito Nunes, certo “pensamento ficcional”, transmitindo um tipo de conhecimento capaz de transformar o entendimento que nós temos da realidade, de nós mesmos enquanto portadores de verdade e da própria relação linguística que há entre nossas crenças e o mundo. Essa transformação é tanto no sentido de suspender as nossas crenças quanto de firmá-las. Ora, se a forma literária fosse exclusiva a gêneros ficcionais, deveríamos retirar da prateleira da filosofia os diálogos de Platão, a autobiografia de Agostinho, os ensaios de Montaigne, os contos de Voltaire e os aforismos de Nietzsche. O que nos permite incluir Machado nesse grupo que trabalha no limite entre gêneros é o caráter intencionalmente reflexivo de seus textos, sejam crônicas, contos ou romances, que narram situações e raciocinam sobre as possibilidades da própria narrativa e sobre os limites da própria linguagem.

Além disso, a condição para ser um filósofo na segunda metade do século XIX é bem diferente da atual. Hoje a filosofia se modela a partir da academia e com a *expertise* de professores que publicam *papers* desejando, no melhor dos casos, alguma interlocução. Ainda que esse filósofo possa ser descrito como um “intelectual público globalizado” (DOMINGUES, 2017, p. 535) em linha direta com a *Paideia* grega, a *Bilgung* alemã ou a Ilustração francesa, há diferenças claras entre esse modo de operação e a encenação dos *philosophes* no século de Machado, quando ainda ressoavam o modo e a cena iluministas, por extensão, o programa generalista de difundir o uso da razão sobre vários aspectos da vida humana, inclusive contra a própria razão. Machado é um republicano das letras e mostra uma consciência aguda sobre o papel político do intelectual, embora o seu engajamento público se arrefeça ao longo da vida, deslocando-se para os bastidores da encenação.²⁷

27 A esse respeito, ver MARTINS, A. L.; NICOTERA, P. La utopía provinciana del burgués conquistador: Sarmiento y Machado de Assis, entre el desequilibrio personal, el rigor literario y otras combinaciones posibles. In: Marcela Croce. (Org.). **Historia comparada de las literaturas argentina y brasileña: del romanticismo canonizador a la República oligárquica**. 1 ed. Villa Maria: Eduvim, 2016, v. 2, p. 107-130.

No contexto de Machado, as teses filosóficas apanhavam maior significado orientando o leitor-espectador para o modo de composição, a forma literária e a fórmula original pela qual elas são descritas. A originalidade da autorreflexão sugerida pelo renascimento e exigida pelo contexto iluminista, originalidade radicalizada pela reflexão crítica sobre a condição humana, também é medida pela inovação estilística, que agrega leitores, partidários, comentadores, críticos etc. Eis os casos de Montesquieu e suas cartas críticas à estrutura política, Rousseau e o seu romance filosófico, Voltaire e seus contos filosóficos, adiante Nietzsche e seus aforismos, antes Galileu e os diálogos, Montaigne e os ensaios, Descartes e as meditações, Pascal e os pensamentos etc. Machado pertence a essa linhagem de polímatas interessados em criar novos gêneros, isto é, expressões que expliquem a ampla variedade dos modos de ser humanos. Veja-se o exemplo radical das crônicas “Notas Semanais” (1878), onde o autor busca um ponto de vista filosófico adequado para expressar a dualidade e a inconstância humana. Encontra-o ao tornar a crônica, enquanto gênero literário, uma imitação da vida humana: “Verdade é que, assim como a vida é entremeada de reflexões e pilhérias, também o folhetim pode, uma vez ou outra, sacudir a sua tosse parlamentar e deitar ao mundo uma ou duas observações de calibre sessenta” (ASSIS, 2008, v. 4, p. 432). Em certo sentido, o estilo do cronista mimetiza a tese antropológica sobre a volubilidade e a dualidade humanas. Roberto Schwarz (1991) constatou que a volubilidade da forma do texto machadiano mimetiza ora a feição humana ora os conflitos ideológicos, mas não enxergou nessa estratégia mais do que “metafísica insossa” indicando que a própria forma de composição torna-se volúvel, imitando a vida e preenchendo as lacunas e os defeitos com ditos da imaginação, joguetes espirituosos e hipóteses verossímeis. Como tudo indica, essa volubilidade combinada, ainda que expressa num aparato ficcional, revela a intenção teórica de tornar-se filósofo, ou melhor, é maximizada pela recepção e pelo impacto da obra sobre nós, humanos.

O ARGUMENTO SISTEMÁTICO

É certo que Machado não constrói um sistema teórico completo e consistente (sem contradições). Mas é possível reconhecer temas persistentes (por exemplo, a galhofa ao niilismo, a perspectiva antropológica dualista), análises coerentes (por exemplo, o modo como aborda a relação entre loucura e razão) e uma lógica de desenvolvimento do próprio pensamento ficcional, que não varia apenas de uma visão de mundo pessimista à época das *Memórias póstumas* para uma visão estética de mundo no *Memorial de Aires*, mas também entre a poesia metafísica da primeira juventude e a adoção do ecletismo espiritualista nas décadas de 1850 e 60. É possível perceber as nuances entre a adoção de uma perspectiva moralista, vinculada à análise de caracteres e à reflexão sobre o teatro entre até 1870 e nos primeiros romances. Os temas filosóficos persistentes de Machado são mais do que sabedoria de botequim, embora confirmem a intuição do leitor culto de um autor “filosofante”. A esse respeito, Antônio Cândido (1970, p. 22) afirma que o estilo machadiano possui um “tom” de deixar perplexidades mal resolvidas no ar, o que denominei de perspectiva aporética, especialmente sobre aos seguintes temas: a relação entre identidade e o desdobramento da personalidade em direção ao outro e à loucura, a relação entre fatos reais e imaginados, o sentido das ações humanas e da vida em geral, a impotência e a persistência humanas diante da perfeição, a relatividade moral e a reificação do ser humano.

Em relação ao desenvolvimento de um pensamento ficcional, temos duas interpretações “clássicas” que apontam o ceticismo como “mola propulsora”: a interpretação cético-pessimista (de Barreto Filho e Afrânio Coutinho nas décadas de 1940 e 50), a interpretação cético-pirrônica (de Benedito Nunes e Maia Neto nas décadas de 1990 e 2000), e a interpretação cética que eu ofereço, em que identifico o humor e a técnica da problematização de discursos filosóficos como expedientes

céticos com os quais o autor lança-se a um patamar autorreflexivo e irônico que faz do texto um jogo de revelação e ocultamento da verdade. De modo geral, o ceticismo é uma atitude mental questionadora ou uma disposição reflexiva de dúvidas sobre as crenças. No caso de Machado, trata-se de uma disposição corporal de enxergar e fazer enxergar aqueles temas persistentes, que coincidem com os temas da tradição cética, por uma nova ótica. O ceticismo é uma escola filosófica abrangente, por meio do qual podemos inserir a obra de Machado dentro da corrente geral da filosofia ocidental, para dizer o mínimo.

O ARGUMENTO CANÔNICO

Esse é o argumento mais relevante para a discussão a respeito do problema do cânone em filosofia. Como eu mencionei anteriormente, os historiadores da filosofia pressupõem que uma obra é considerada filosófica quando: (1) responde e propõe soluções a questões de uma tradição filosófica – critério da reciprocidade; (2) possui análises filosóficas significativas – critério da relevância; (3) seja reconhecida pela comunidade de filósofos e historiadores da filosofia – critério da recepção.

Penso que em relação à recepção, a questão esteja bem encaminhada, dada a profusão de análises filosóficas nos últimos anos. No caso de Machado de Assis, o reconhecimento internacional afetou a comunidade interna: Samuel Putnam (o pai do pragmatista Hilary) considerava *Dom Casmurro* o maior romance americano produzido; Harold Bloom enxergava em Machado um “grande ironista”, alcançando-o a mestre da literatura universal; Helen Caldwell provocou uma revolução ao lançar dúvidas sobre a traição de Capitu e, por consequência, sobre a autoridade do narrador; Paul Dixon escreveu sobre a questão da referencialidade na ficção machadiana e propôs uma teoria da mente; Mary Louise Pratt descobriu no romance de Machado um

paradigma para a teoria dos atos de fala sobre o discurso literário; e o professor José Raimundo Maia Neto publicou em inglês a tese em que aproxima o desenvolvimento da ficção machadiana e o pirronismo, treze anos antes de traduzi-la para o português. Recentemente o verbete “*Skepticism in Latin America*”, da Stanford University, mencionou o esforço de estudiosos em inserir Machado de Assis na história da filosofia, especialmente, na história do ceticismo.

Em relação a lidar com questões de uma tradição filosófica, é notável a capacidade de Machado de Assis, nos ensaios, nas crônicas ou na ficção, de remodelar o que Michel Foucault denominou de “crise da representação” da modernidade, já descrita pelos filósofos da escola de Frankfurt como sendo tanto uma crise da esfera pública, como uma crise da razão emancipadora, crises derivadas da pretensão cognitiva humana de “espelhar o mundo”, para usar a metáfora de Richard Rorty em seu livro *Filosofia e o espelho da natureza*, o que serviria para garantir uma representação justificada do mundo.

Machado lida com o problema moderno da representação em seu aspecto literário, isto é, desconfiando das teses realistas, por exemplo, ao exterminar a narrativa linear e a verossimilhança, estabelecendo um fluxo reflexivo sobre a narração, falando sobre nada ou sobre o nada, tal como ocorre nas *Memórias póstumas* e no *Memorial de Aires*. Ele também lida com questões intestinas a partir do modo como os intelectuais brasileiros e o país, de modo geral, sofreram os impactos da crise da modernidade. Trata-se de uma fenômeno amplo, que abriga as crises (a) de representação política: o embate sobre as demandas liberais de direitos e a estrutura patriarcal escravista – este é o tema principal de suas crônicas parlamentares, especialmente no *Diário do Rio de Janeiro*; (b) de representações identitárias: a preocupação com a construção de um conjunto de costumes e crenças que distinguiam o país, recém independente, enquanto grupo social, especialmente no debate sobre a função moral e utilitária do drama; (c) de representação religiosa-moral: gerida a partir da

Reforma Protestante, acerca da autoridade da Igreja Católica em relação aos critérios de fé e de conduta, especialmente na querela com o jornal *A cruz*, na década de 1860, retornada com força durante a década de 1870, com o advento da “Questão Religiosa” no Brasil; (d) de representação antropológica: a partir da década de 1870, quando Machado passa a enxergar o ser humano pela chave da contradição, da volubilidade. “Nem anjo nem besta” será a fórmula antropológica tomada a Pascal, repetida e disseminada em diversas passagens.

Para concluir, quero dizer que a perspectiva filosófica de Machado é bastante original. Ele percebe que os dilemas e as “crises modernas da representação” podem ser tratados de maneira mais adequada por meio de uma plataforma ficcional que coloque em questão (e reflita sobre) a própria crise. O quadro teórico de referência inescapável é o ceticismo, na medida em que o procedimento metodológico do cético consiste em se dispor a avaliar as posições em conflito (que supostamente resolveriam a crise) e não em propor uma posição (ou tomar partido de uma). O procedimento cético de Machado incide sobre o conflito entre liberais e conservadores (crise política), entre românticos espiritualistas e realistas positivistas (crise identitária-estética), entre valores cristão e valores seculares (crise religiosa), entre a razão iluminista e a desrazão pessimista (crise antropológica).

Machado criou um espaço e uma plataforma mais adequadas do que os sistemas metafísicos para descrever as diversas esferas da vida, oferecendo alternativas que explicam, de forma hipotética e provisória, o estado de coisas do mundo. Essa plataforma é a própria ficção, cujo contrato entre autor e leitor é celebrado sem o auxílio exclusivo da racionalidade. E a plataforma ficcional é consistente com o método cético de lidar com os dilemas filosóficos mencionados. Enfim, a plataforma ficcional de Machado é o componente transcendental capaz de descrever, de modo paradoxal e irônico, a própria condição humana. Por tudo isso, Machado de Assis merece um lugar de destaque na história da filosofia.

Visto sobre a ótica da filosofia Machado estará para os brasileiros um pouco como Platão para os gregos, Montaigne para os franceses, Shakespeare para os ingleses, Goethe para os alemães, Kierkegaard para os dinamarqueses, Dostoievski para os Russos, Borges para os argentinos. Mas aqui ele não estará sozinho. Contamos ainda com Carlos Drummond, Guimarães Rosa e Clarisse Lispector. Faz bem conhecê-los.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Obra completa em quatro volumes**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. 4 v. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira).

CANDIDO, Antônio. “Esquema de Machado de Assis”. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1970, p. 15-31.

MARTINS, Alex Lara. **Machado de Assis: o filósofo brasileiro**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Duas Cidades, 2. ed., 1991.



9

Ana Carolina Machado Arêdes

de pintor de retratos ao mecenato estatal:

a trajetória artística
de Candido Portinari

Este trabalho pretende entender a trajetória artística do pintor paulista Candido Portinari. O legado pictórico de Portinari, especialmente no que se refere ao tema da brasilidade em sua pintura, está intimamente ligado às suas memórias de vida e infância. Dessa maneira, a compreensão do contexto sociocultural no qual este artista estava inserido possibilita uma melhor análise das suas obras assim como uma maior percepção das suas escolhas estéticas e dos caminhos percorridos por ele.

Portinari foi um artista de origem humilde que se destacou no cenário artístico e cultural brasileiro na década de 1930, como pintor modernista, capaz de expressar traços da nacionalidade em suas produções. Sendo assim, despontava como um pintor necessário à afirmação do movimento modernista brasileiro naquele momento e também como um artista apto a executar trabalhos sob a encomenda estatal, visto que a temática expressa em suas obras contribuía para endossar o discurso disseminado pela ideologia e pela propaganda cultural estadonovista. Contudo, o início da carreira de Portinari como pintor foi na década anterior, quando o artista iniciou a sua formação em pintura na tradicional Escola Nacional de Belas Artes, do Rio de Janeiro. Sem ajuda financeira, para garantir o seu sustento na então capital federal, Portinari atuava como um hábil pintor de retratos. Desse modo, objetivamos entender os desdobramentos da carreira artística deste pintor, desde o seu início até a sua consagração como um artista de renome no cenário nacional e internacional.

Candido Portinari nasceu em 1903 em Brodósqui, pequena cidadezinha do interior paulista que surgiu e se desenvolveu às margens de uma ferrovia. Era o segundo dos doze filhos de um casal de imigrantes italianos que vieram para o Brasil trabalhar nas lavouras cafeeiras. Portinari estudou somente até o terceiro ano primário e, em 1919, deixou sua cidade natal rumo ao Rio de Janeiro decidido a estudar pintura. A habilidade de Portinari como artista teria despontado após um grupo itinerante de pintores e escultores italianos, que viviam de

decorar igrejinhas do interior, ter visitado Brodósqui. Portinari auxiliou o trabalho deste grupo e teria então despertado a sua inclinação artística e o desejo de aperfeiçoá-la (PROJETO PORTINARI, 2004).

Na capital federal tentou ingressar na Escola Nacional de Belas Artes, mas foi reprovado. Sendo assim, se matriculou no Liceu de Artes e Ofícios, instituição noturna, gratuita e filantrópica que ministrava o ensino de artes plásticas atrelado ao de ofícios e indústrias²⁸. No ano seguinte, em 1920, realizou novamente o exame de admissão para a Enba²⁹, para a qual finalmente conseguiu entrar. Portinari passou como aluno livre, modalidade de ensino ofertada a estudantes que não possuíam a formação necessária para frequentarem o ensino regular.

A Escola Nacional de Belas Artes ministrava o ensino formal de arquitetura e artes plásticas. As diretrizes da escola baseavam-se em padrões clássicos europeus, como a proporção áurea e os rigores geométricos. Além disso, defendiam que a verdadeira e valorosa pintura era feita em óleo sobre tela, com predileção por temas de paisagens e retratos. O ensino dos alunos era baseado em cópias de modelos, sem muita liberdade de experimentação artística. Esta instituição organizava tradicionais Salões de Belas Artes, nos quais ofereciam premiações aos alunos que concorriam com trabalhos, sendo o maior prêmio uma bolsa de estudos de viagem à Europa (LUZ, 2005).

Para Portinari, filho de lavradores, ingressar na Enba foi um verdadeiro mérito, visto que a escola era frequentada sobretudo pelos filhos da elite. Aliás, o ensino superior nesta época era de difícil acesso aos jovens de família pouco abastada. No Rio de Janeiro, sem ajuda financeira, Portinari pintava letreiros e monogramas comerciais a fim de

28 O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi criado pela Sociedade Propagadora das Belas Artes em 1856, com o intuito de ampliar o acesso à educação para os adultos. Cf: Enciclopedia Itaú Cultural. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao115540/liceu-de-artes-e-oficios-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 30 de Jan. 2021. Verbete da Enciclopédia.

29 Enba – Escola Nacional de Belas Artes.

garantir o seu sustento e conseguir estudar (BALBI, 2003). Com o passar do tempo, já entrosado socialmente entre os alunos da Enba, começou a atuar como pintor de retratos para se manter na capital federal.

Como pintor de retratos da elite, Portinari passou a participar mais estreitamente de um círculo social influente, além de garantir a prática de um dos gêneros de predileção da Escola Nacional de Belas Artes. O jovem pintor foi paulatinamente aperfeiçoando a sua técnica e se colocou como um aluno em condição de disputar os concorridos Salões de Arte da instituição. Na confecção destes retratos da elite, restava pouco espaço para a experimentação e liberdade artística, uma vez que o pintor precisava captar a intenção da figura retratada, a imagem social que ela desejava transmitir (MICELI, 1996).

Portinari passou a participar dos Salões promovidos pela Enba, recebendo medalhas e menções honrosas e, dessa forma, obteve destaque nos veículos de imprensa e no ambiente social carioca como um habilidoso retratista. Um dos maiores objetivos do jovem pintor era ganhar a grande premiação oferecida pela Escola, a de viagem de estudos à Europa. Naquele período, o continente europeu vivenciava uma grande efervescência artística e cultura, sendo visitado por muitos artistas e intelectuais brasileiros que desejavam buscar inspiração para seus trabalhos. Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, por exemplo, oriundos de famílias ricas, representantes da corrente modernista, visitaram a Europa neste período. Para Portinari, desprovido do capital necessário, a oportunidade de visitar aquele continente seria garantida pela conquista da grande premiação da Enba.

A Europa, berço da arte clássica, havia no início do século XX vivenciado a formação dos movimentos de vanguarda, também conhecidos como os ismos europeus. Estes movimentos visavam romper com a estética considerada “passadista”, com a pintura baseada na tradição clássica, para tanto, banalizaram as técnicas e os materiais, intensificaram as cores, o que chocava a sociedade que não entendia

aquele novo conceito artístico. A arte que seguia os moldes clássicos, que prezava por uma concepção mais próxima do natural foi criticada, ao passo que os vanguardistas adotavam uma linguagem de ruptura que prezava por meios mais simples e diretos, de uma execução tão livre, que para muitos parecia desprovida de arte (SCHAPIRO, 1996).

No Brasil, os movimentos de vanguarda chegaram com feições nacionalistas. A palavra de ordem adotada pelo movimento modernista era a de rompimento com o passado artístico e intelectual fortemente influenciado por padrões europeus. Para os intelectuais e artistas modernistas fazia-se necessário empreender a construção ou reconstrução das raízes nacionais através de uma produção cultural que estivesse fortemente voltada ao esforço de recuperação das tradições e do que era genuinamente nacional. Os modernos acusavam a elite artística e cultural de ser alienada, de não realizar produções que refletissem o verdadeiro caráter nacional (SCHWARTZ, 1995).

Cabe ressaltar que enquanto acontecia a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo – que foi um dos marcos do modernismo brasileiro, Portinari estava matriculado na Escola Nacional de Belas Artes recebendo uma formação acadêmica e tradicional em pintura. Com o objetivo de conquistar a bolsa de estudos à Europa, Portinari foi paulatinamente moldando seu estilo e se adequando ao gosto da Enba (MICELI, 1996). Em 1924, o jovem pintor enviou um trabalho na tentativa de concorrer ao Salão, a tela *Baile na Roça* (1923), que representava um baile de camponeses, uma cena que remetia a Brodósqui, sua cidade natal. Contudo, este trabalho foi recusado por não se encaixar nos padrões estilísticos da Escola. Para os Salões, existia um rigoroso júri de seleção, que privilegiava as pinturas de paisagens e retratos.

Figura 1 – Candido Portinari, *Baile na Roça*, 1923

Fonte: Projeto Portinari.

Para Annateresa Fabris, o quadro *Baile na Roça* (1923) teria desagradado ao júri do Salão por conter “germes de um anticonvencionalismo” que não eram revelados pelos retratos, nos quais, Portinari se mostrava muito mais submisso aos rigores técnicos de execução exigidos pela Escola de Belas Artes (FABRIS, 1996, p.16). Nos anos subsequentes, o pintor continuou a enviar trabalhos para os Salões, já ciente que sua produção retratística, já reconhecida e bem aceita pela instituição, seria o gênero de pintura capaz de lhe garantir o grande prêmio.

Sergio Miceli sustenta que na Enba, Portinari foi se profissionalizando como artista e tendo que lidar com o desafio de perceber qual a figura social e institucional seria mais adequada a lhe servir de modelo para o envio apropriado na competição dos Salões. Em 1928,

finalmente conquistou a grande premiação, com o retrato do poeta Olegário Mariano, membro da Academia Brasileira de Letras e irmão de José Mariano Filho, que havia sido nomeado diretor na Escola Nacional de Belas Artes em 1926. O retrato de Olegário Mariano unia, portanto, dois polos do oficialismo da época, o que foi, de acordo com Miceli, decisivo para garantir o prêmio ao pintor (MICELI, 1996).

Contudo, a afirmação de Miceli de que a representação da figura adequada valeu o prêmio a Portinari é muito categórica e talvez diminua todo esforço do jovem artista para conseguir a tão almejada viagem à Europa. Portinari já havia retratado Olegário Mariano antes, obra com a qual concorreu ao Salão de 1926 e não foi premiado pela Enba. Todavia, as duas representações do mesmo retratado são bastante diferentes. Na composição de 1926, o poeta foi representado trajando um terno com gravata, já no retrato de 1928 está vestindo o fardão da Academia Brasileira de Letras. O segundo retrato possui, dessa forma, um caráter mais formal e remete diretamente ao ofício de Mariano como letrado. Além disso, no canto superior direito da composição, Portinari reproduziu o brasão da família Carneiro da Cunha, enfatizando assim a linhagem do retratado.

Figuras 2 e 3 – Candido Portinari, Retrato de Olegário Mariano, 1926 e 1928



Fonte: Projeto Portinari.

Outro aspecto a ser destacado em relação à premiação no Salão de 1928 é que Portinari já era notado pela imprensa como um dos alunos da instituição que ostentavam talento e favoritismo ao prêmio ofertado pelos Salões. Às vésperas do Salão de 1926, na matéria publicada pelo periódico *O Paiz*, o crítico de arte José Flexa Ribeiro afirmava que Candido Portinari e Manoel Constantino eram os dois alunos com predileção ao grande prêmio de viagem à Europa:

[...]os dois candidatos mais fortes ao prêmio de viagem: Constantino e Candido Portinari. Ambos são clássicos, se assim me posso exprimir. [...] No Sr. Candido Portinari a elegância do desenho, o romantismo de outras eras sobrepõem as demais qualidades. É um jovem que ficou à margem da evolução pictural. Dir-se-ia um tradicionalista: mas sua fatura recebe o influxo de

certas modalidades da pintura moderna, onde também aquele sentimento predomina³⁰.

Nesta crítica, Flexa Ribeiro percebia uma tendência à modernidade na pintura de Portinari, mas afirmava que o pintor não deixava escapar o tradicionalismo. Algumas outras publicações do período já apontavam a inclinação do jovem artista para a arte moderna, como ficou expresso no jornal pernambucano *A Província*, no qual Manuel Bandeira dedicou uma nota à premiação de Portinari no Salão de 1928:

[...] o júri premiou o Sr. Portinari pelo retrato do poeta Olegário Mariano. Candido Portinari é um pernambucano (sic) de 23 anos que possui excelentes dons de retratista. A sua fatura é larga e incisiva. Apanha bem a semelhança e o caráter dos modelos. Já concorreu mais de uma vez ao prêmio de viagem do Salão. Foi sempre prejudicado pelas tendências modernizantes de sua técnica. Desta vez, ele fez maiores concessões ao espírito dominante na Escola, do que lhe resultou apresentar trabalhos inferiores aos dos outros anos: isso lhe valeu o prêmio³¹.

Para Bandeira, Portinari acabou por não receber o prêmio pelo melhor trabalho que já havia apresentado, mas sim, pelo que satisfizesse mais ao gosto da Escola. Apesar da crítica que atuava nos veículos de imprensa apontar essa tendência à modernidade nas pinturas de Portinari, o pintor produzia um estilo de arte muito ligado ao tradicionalismo acadêmico. Se pensarmos nas produções artísticas de Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti na década de 1920, observamos que Portinari estava muito engessado aos preceitos da Escola Nacional de Belas Artes. O próprio artista, em entrevista ao *O Globo*, no ano de 1925, afirmou que “a arte moderna é coisa que não existe”:

[...] Para ele, essa história de arte moderna não existe. A arte de verdade é sempre a mesma. Não envelhece. O que era arte de fato ontem, é arte hoje, será amanhã. [...] A arte, a verdadeira

30 José Flexa Ribeiro. “O Salão de 1926”. *O Paiz*, 14 de agosto de 1926. Rio de Janeiro, RJ. Acervo do Projeto Portinari.

31 Manuel Bandeira. “O Brasil que insiste em pintar”. *A Província*, 13 de setembro de 1928. Recife, PE. Acervo do Projeto Portinari.

arte, consiste apenas nisso: sinceridade. O verdadeiro artista é aquele que interpreta somente o seu sentimento. Não querer ser original, não preocupar-se com estilos. O artista sendo de fato artista, pintando aquilo que sente verdadeiramente, por força há de ter originalidade, há de ser pessoal, logo ter um estilo seu. E ajuntou modesto. – Eu penso que os bons artistas devem pensar assim...³²

Nesta ocasião, Portinari era um artista em formação, mas já bastante notado pela crítica e pelos professores da Enba. Na entrevista, ele deixou expressa a sua despreensão em relação à arte moderna. Mesmo que alguns setores da crítica já notassem alguns indícios de modernidade em seus trabalhos, Portinari ainda não os fazia declaradamente. Contudo, a oportunidade de viajar à Europa após a premiação mudaria a sua maneira de encarar a arte, tornando-o um artista mais maduro e convicto da sua obra. Todavia, mesmo aderindo a uma estética modernista após a viagem, Portinari nunca conseguiu se desvincular da sua formação acadêmica.

O jovem pintor escolheu a França como destino, mas também visitou a Espanha, a Itália e a Inglaterra. Apesar do verdadeiro esforço que empreendeu para conquistar a grande premiação, Portinari contrariou o hábito dos demais bolsistas da Escola Nacional de Belas Artes. Não se inscreveu em nenhuma academia parisiense e muito pouco produziu em termos de arte, não fazendo jus ao recebimento da bolsa. O artista se limitou a visitar museus e galerias e retornou ao Brasil em 1931 com apenas dez trabalhos – três naturezas-mortas, três desenhos, um autorretrato e dois nus (PROJETO PORTINARI, 2004).

Entretanto, a viagem de estudos à Europa representa um marco substancial na carreira de Portinari, visto que naquele continente o artista passou a repensar a sua formação artística e a buscar o sentido que gostaria de definir para suas futuras produções. Em carta escrita a Rosalita Mendes, uma antiga namorada, Portinari fez um verdadeiro

32 “Arte Moderna é coisa que não existe, diz Portinari”. Nas Artes. *O Globo*, 07 de novembro de 1925. Rio de Janeiro, RJ. Acervo do Projeto Portinari.

desabafo em relação aos tempos em que frequentou a Escola Nacional de Belas Artes e revelou o quanto moldou o seu estilo ao gosto da instituição. Além disso, deixou expresso o seu desejo de pintar temáticas que aludissem à sua terra natal, a Brodósqui, quando voltasse ao Brasil:

Daqui fiquei vendo melhor a minha terra – fiquei vendo Brodósqui como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada... Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor. Quando comecei a pintar senti que devia fazer a minha gente e cheguei a fazer o “baile na roça”. Depois desviaram-me e comecei a tatear e a pintar tudo de cor – fiz um montão de retratos. Eu nunca tinha vontade de pintar porque me botaram dentro de uma sala cheia de tapetes, com gente vestida à última moda... [...] Uso sapatos de verniz, calça larga e colarinho baixo e discuto Wilde, mas no fundo eu ando vestido como o Palaninho e não compreendo Wilde³³.

Além disso, a estadia de Portinari na Europa aconteceu em um momento no qual o movimento do “retorno à ordem” agitava aquele continente, o que também teve importância substancial na sua maneira de fazer e interpretar a arte. O “retorno à ordem” foi um movimento europeu do período entreguerras, que reagiu contrariamente ao radicalismo e à linguagem de brusca ruptura com os padrões artísticos empreendida pelas vanguardas. Este movimento defendia a recuperação do teor realista e de elementos da tradição em uma linguagem artística mais moderna, assim como prezava pela incorporação de temas que remetiam ao nacionalismo em suas produções.

Para Tadeu Chiarelli, o movimento modernista brasileiro esteve muito mais ligado aos preceitos do “retorno à ordem” europeu do que às inovações mais radicais propostas pelas vanguardas. O modernismo brasileiro era conservador. Além disso, se pensarmos nas

33 Palaninho é um típico cidadão de Brodósqui que foi descrito nesta mesma carta: *“Palaninho é da minha terra, de Brodósqui. Palaninho é baixo, muito magro com a cara esbranquiçada pelo amarelão; tem o aspecto de uma criança seca e doente. Ele não tem expressão, mas a gente olhando para ele vê que é o Palaninho. [...] Vim conhecer aqui em Paris o Palaninho, depois de ter visto tantos museus e tantos castelos e tanta gente civilizada. Ai no Brasil eu nunca pensei no Palaninho.”* Carta de Candido Portinari a Rosalita Mendes, de 12 de julho de 1930. Paris, FRA; Rio de Janeiro, RJ. Acervo Projeto Portinari.

composições modernistas do Brasil em relação aos movimentos de vanguarda, sempre nos colocaremos em uma posição de atraso e de inferioridade. A hipótese de Chiarelli é válida, sobretudo, se pensarmos que não existiram neste país trabalhos ligados às vertentes mais radicais da Europa, como a cubista, por exemplo (CHIARELLI, 2007).

Portinari esteve na Europa justamente neste período entregueras, podendo observar de perto a arte clássica e o que estava sendo produzido de novo, moldando sua concepção estética e perseguindo uma temática que inspirasse seus trabalhos. Aliás, muito mais do que se encaixar em determinado estilo, o que norteou a trajetória de Portinari como artista, foi a constante busca por uma temática própria, capaz de expressar sua essência e sua maneira de encarar a arte (FABRIS, 1990).

Portinari retornou ao Brasil em 1931. O país já havia passado pela Revolução de 1930 que trouxe Getúlio Vargas à presidência de maneira indireta. Logo o artista participou do Salão de 31, evento considerado por muitos estudiosos e críticos como um acontecimento tão relevante para o modernismo brasileiro quanto a Semana de 22. O jovem arquiteto Lúcio Costa ocupava então a direção da Escola Nacional de Belas Artes e decidiu romper com o rigor dos júris de seleção, organizando uma edição democrática do Salão, onde todos os trabalhos inscritos poderiam ser expostos e não haveria premiação.

Como foi exposto, este Salão aconteceu logo após a Revolução de 1930 e esse discurso revolucionário em torno do novo, da derrubada da ordem vigente, estava em voga. Entretanto, este evento, assim como a Semana de 1922, não trouxe uma atualização estética significativa, não conseguiu, portanto, romper com a hegemonia do academicismo. A grande contribuição desta edição do Salão foi a visibilidade que ele proporcionou aos artistas de orientação moderna, alertando para a necessidade de renovação das gramáticas visuais. Sendo assim, o Salão de 31, assim como a Semana de 22, consolidaram-se como marcos significativos do modernismo por terem colaborado para o debate e a aceitação da arte moderna no Brasil (ZANINI, 1991).

Candido Portinari participou do Salão de 1931 tanto como expositor, tendo enviado dezessete telas para a amostra, quanto como membro da comissão organizadora, também composta por Anita Malfatti, Celso Antônio e Manuel Bandeira. Dentre as obras enviadas ao Salão, a maioria era de cunho retratístico, com representações de figuras da arte e da intelectualidade da época³⁴, dois estudos e duas naturezas mortas (MICELI, 1996).

Desse modo, a temática predominantemente apresentada por Portinari neste Salão ainda estava muito pautada na tradição e no conservadorismo artístico. Contudo, a participação dele neste evento é significativa porque demonstra que seu nome já avultava em importância nos círculos sociais do período, sendo ele um dos membros da comissão organizadora. Além disso, foi nesta ocasião que Portinari conheceu o intelectual e crítico de arte Mário de Andrade, um dos expoentes do movimento modernista brasileiro. Andrade e Portinari estabeleceram desde então um importante e fecundo laço de amizade, marcado por uma intensa troca epistolar.

Mário de Andrade e Candido Portinari tinham o anseio de ver fortalecida no Brasil uma arte moderna tipicamente nacional, que pudesse concorrer com o que estava sendo produzido no exterior. O encontro entre os dois no Salão de 31 marcaria o início de uma amizade construída e fortalecida com base neste ideal compartilhado. Mário foi um grande impulsionador da carreira de Portinari, contribuindo substancialmente para o pintor se estabelecer como um dos principais artistas modernos no cenário nacional e internacional. Como respeitado crítico de arte, o intelectual desempenhou importante papel na promoção e consagração do trabalho do artista (MICELI, 1996).

34 Portinari enviou retratos de Ida Thereza e Henrique Pongetti, Maria Portinari, Manuel Bandeira, Dante Milano, Murilo Mendes, Jaime Ovalle, Francisco Braga, Oscar Lorenzo Fernandes, Oscar Borgerth, Luís Peixoto e Carlos de Lima Cavalcanti.

Portinari, por sua vez, personificava o tipo do artista ideal almejado por Mário de Andrade – um indivíduo capaz de ser moderno, mas sem deixar de lado o tradicional na pintura. Quando Portinari começou a executar trabalhos que remetiam a temáticas nacionais, por volta de 1933, Mário o considerou como o artista capaz de promover e representar a corrente modernista no Brasil (CHIARELLI, 2007). São deste período trabalhos como *Jogo de Futebol em Brodósqui* (1933), *Morro* (1933), *Mestiço* (1934), *Lavrador de Café* (1934), entre tantos outros.

O realismo presente nas pinturas de Portinari, atrelado à forte plasticidade das figuras por ele representadas, sem perder de vista o rigor geométrico e a estruturação da composição, fizeram com que o pintor se tornasse declaradamente o artista preferido de Mário de Andrade (CHIARELLI, 2007). As pinturas de Portinari tinham um ar monumental, escultórico, o traço marcante das composições do artista neste período era a deformação dos pés e das mãos das figuras representadas, em uma alusão ao desgaste físico do corpo pelo trabalho braçal.

Para Fabris, a temática que permeou as composições de Portinari na década de 1930 até meados da de 1940 foi a da valorização do trabalhador preto como a mão de obra responsável pelo desenvolvimento nacional (FABRIS, 1990). Colossais trabalhadores pretos, de proporções tão magníficas que quase saltavam os limites do quadro a óleo, representados com pés descalços fincados ao solo, sugerindo uma íntima conexão entre eles e a terra cultivada.

Cabe ressaltar que a propaganda cultural e ideológica do governo varguista neste momento, buscava difundir que o Brasil estava vivenciando politicamente uma “democracia social”, na qual ser cidadão era ser trabalhador. Dessa maneira, o Estado buscava romper com uma linguagem que antes atribuía ao brasileiro a boemia e a malandragem, afirmando ser o trabalhador o verdadeiro responsável pelo progresso do país (GOMES, 1994). Neste sentido, a obra de Portinari, com ênfase nos trabalhadores braçais pretos e mestiços, poderia contribuir para reforçar este discurso do Estado.

A ligação de Portinari com o governo varguista teve início com o destaque recebido pela tela *Café* (1935), em uma premiação nos Estados Unidos. Este trabalho conquistou uma menção honrosa, feito que teve grande repercussão na imprensa brasileira e estadunidense, o que chamou a atenção do então Ministro da Educação e Saúde Pública, o intelectual mineiro Gustavo Capanema. Capanema adquiriu esta obra para compor a coleção do Museu Nacional de Belas Artes. No ano seguinte, o ministro convidou o artista para realizar sua maior empreitada para o Estado – os murais em afresco que decorariam as paredes do novo edifício sede do Ministério da Educação.

Figura 4 – Candido Portinari, *Café*, 1935



Fonte: Projeto Portinari.

Capanema foi um intelectual ligado ao grupo modernista mineiro e destacou-se na primeira gestão varguista como um dos grandes articuladores da imensa participação de artistas e letrados nos quadros burocráticos do Estado, que atuavam tanto preenchendo cargos públicos, quanto desempenhando trabalhos sob o mecenato do poder estatal,

como Portinari. Apesar da ideologia conservadora e do caráter ditatorial do governo varguista, muitos membros da elite letrada e artística do período, que ostentavam as mais variadas correntes de pensamento e inclinação política, aceitaram engrossar as fileiras burocráticas buscando contribuir para a construção de uma identidade e a promoção da cultural nacional (BOMENY, 2001). Além disso, com um mercado artístico e cultural ainda incipiente, a atuação no Estado era a oportunidade de dar visibilidade às suas produções e até mesmo garantir o sustento pessoal.

Portinari foi um pintor de origem humilde que lutava para conseguir uma posição artística consolidada. Foi justamente quando retornou da Europa, em 1931, que o artista começou a se destacar e a estabelecer importantes e estratégicos vínculos sociais, entrosando-se no concorrido ambiente cultural do período. A produção pictórica de Portinari neste momento era fortemente ligada à temática nacional, através de uma linguagem artística que exaltava o trabalhador braçal preto. Esta característica foi essencial para que o pintor passasse a ser considerado como o expoente do movimento modernista brasileiro e, também, como o artista capaz de exprimir a mensagem ideológica proposta pelo governo.

Entre os pintores da época, Portinari praticamente monopolizou os convites de trabalho feitos pelo Ministro Capanema. Essa preferência gerou muitas críticas e ataques, sendo Portinari, por muitos, taxado como um pintor oficial. Entretanto, muitos críticos defenderam que as obras de Portinari, mesmo condicionadas ao gosto da encomenda estatal, ainda sim imprimiam suas escolhas estéticas e sua interpretação artística. Certo é que a atuação na burocracia estatal contribuiu sobremaneira para a promoção do trabalho do pintor, que recebeu imenso destaque sobretudo pelos trabalhos como muralista no novo edifício do Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

BALBI, Marília. **Portinari – o pintor do Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. Coleção Paulicéia.

BOMENY, Helena Maria (org.) **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

CHIARELLI, Tadeu. **Pintura não é só beleza: a crítica de arte de Mário de Andrade**. Florianópolis/SC: Letras Contemporâneas, 2007.

FABRIS, Annateresa. **Candido Portinari**. São Paulo: Editora da USP, 1996. (Coleção Artistas Brasileiros)

FABRIS, Annateresa. **Portinari, pintor social**. Perspectiva: Editora da USP, 1990.

GOMES, Ângela de Castro. **A Invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

LUZ, Angela Ancora. **Uma breve história dos Salões de Arte: da Europa ao Brasil**. Rio de Janeiro: Caligrama, 2005.

MICELI, Sergio. **Imagens Negociadas: retratos da elite brasileira (1920-1940)**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

PROJETO PORTINARI. **Catálogo Raisonné/ Catalogue Raisonné**. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 2004.

SCHAPIRO, Meyer. **A Arte Moderna: séculos XIX e XX / Ensaios Escolhidos**. Trad. de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Editora da USP, 1996.

SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas Latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos**. São Paulo: Editora da USP; Iluminuras: FAPESP, 1995.

ZANINI, Walter. **A arte no Brasil nas décadas de 1930-40: o Grupo Santa Helena**. São Paulo: Nobel; Edusp, 1991.

DOCUMENTAÇÃO E IMAGENS

PROJETO PORTINARI. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/> Acesso em: 31 jan. 2021.



10

Joana Barros

desenvolvimento e narrativas do atraso:

a campanha contra
Canudos e as veredas
da resistência

De que há lembrança? De quem é a memória?
— Paul Ricoeur, *A memória, a história, o esquecimento*

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

— Walter Benjamin, *A imagem de Proust*

Este texto³⁵ nasce de uma inquietação: entender a figuração do sertanejo presente na obra icônica de Euclides da Cunha, *Os sertões*, tomado aqui como alegoria para pensar a figuração da pobreza e do trabalho, dos pobres e dos trabalhadores durante a formação brasileira recente. Além disso, busco tematizar a disputa em torno do aparecimento desses sujeitos ao longo de nossa história, a encenação pública que fazem de sua condição e a “disputa do sensível” que empreendem.

Esta inquietação colocada em texto e certamente alguma loucura³⁶, uma tentativa de expor um lampejo da leitura fragmentada e nada sistemática d’*Os sertões* e um convite a caminhar por uma pequena vereda. Através dela, poderemos compreender como se constrói um discurso uníssono em torno do desenvolvimento e do progresso, lá e aqui — discurso que necessita, por sua vez, da construção do seu inteiramente Outro, no caso, o atraso, encarnado, nesse tipo de discurso, por muitos sertanejos, pobres e trabalhadores.

“Todo documento de cultura e um documento de barbárie.” É sob a perspectiva trazida por Walter Benjamin (1994) que ouvimos os dois relatos sobre Canudos escritos por Euclides da Cunha: as reportagens, escritas durante a Expedição Moreira César e publicadas no

35 Este texto foi publicado originalmente no livro *Sertão, sertões: repensando contradições, reconstruindo veredas*, organizado por mim, Caio Marinho e Gustavo Prieto, pela Editora Elefante.

36 A cada vez que me lanço atrás de “loucuras” lampejos, recordo meu autointitulado “desorientador” Chico de Oliveira, quando lhe expus o medo de escrever (eu queria estudar Belém para falar do Brasil) e ele me disse, com aquela cadência que só aqueles que vêm de longe têm: ‘Joaninha, minha querida, abra seu coração’. A Chico, que vem do sertão-Brasil, dedico este texto, de coração aberto.

jornal *O Estado de S. Paulo*, e o livro *Os sertões*. Considero a campanha *contra* Canudos não apenas como uma grande obra de barbárie: a construção de um discurso sobre o que se passou ali no final do século XIX também traz em si as contradições que constituem a modernização e o desenvolvimento. O esforço de contar, informar, explicar e, portanto, estabelecer alguma legibilidade ao que se viu e viveu nessa marcha *contra* o suposto atraso de Canudos, de Antonio Conselheiro e dos sertanejos rebelados e lido, aqui, a partir da articulação entre seus dois tempos de escritura — o das reportagens, feitas no calor da própria guerra *contra* Canudos, e o do livro, escrito pelo autor nos anos depois.

A tarefa deste texto está longe de ser uma crítica genética ou uma leitura exaustiva do texto que imortalizou Euclides da Cunha — e, em certa medida, a própria guerra *contra* Canudos. Busco trazer alguns elementos que ajudem a abrir uma vereda por onde caminhar, um lugar a partir do qual pensar o desenvolvimento e as narrativas do atraso que o estruturam e que são constantemente reatualizadas conforme a modernização brasileira avança pelos anos.

OS SERTÕES E SEU CAMPO DE DEBATES PARA ALÉM DA LITERATURA

Os sertões se tornou uma marca impossível de ser ignorada nos estudos literários. O livro é lido e pesquisado tanto em si mesmo, como obra de literatura, na sua cadência interna, quanto como documento da guerra *contra* Canudos, mostrando a força política³⁷ que tal empreendimento discursivo teve e tem até hoje. Desse ponto de vista, *Os sertões* é um elemento vivo e em disputa, embora parte substantiva da empresa operada pelo autor e pela própria obra tenha sido paradoxalmente a de petrificar e congelar no tempo o episódio que narra e seus sujeitos.

³⁷ Tomamos o termo “política” seguindo o filósofo Jacques Rancière, ou seja, como uma disputa em torno da partilha do sensível, como dissenso e conflito.

Reconhecemos, como Walnice Nogueira Galvão, o movimento pendular da análise, que ora privilegia a guerra de Canudos, ora foca no livro em si. A autora nos mostra os três grandes momentos deste campo literário-político. Entre 1902, quando é publicado *Os sertões*, e a metade do século XX, constitui-se um primeiro momento, marcado pela presença e pelos efeitos do lançamento da obra, na esteira da própria trajetória de Euclides da Cunha, quem, em 1903, logo depois da publicação, se torna um imortal da Academia Brasileira de Letras.

Em 1950, “a mais importante guinada” de tal análise é conduzida pelo lançamento de *O ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro*³⁸. A tese de José Calazans não só voltou o olhar diretamente para aspectos específicos da guerra de Canudos, mas trouxe ao centro do debate novas perspectivas sobre a vida e a morte de Canudos, tornando “obsoleta a hipótese de uma loucura coletiva que se apoderara de Antonio Conselheiro e contagiara seus adeptos, interpretação que predominara durante bom tempo, inclusive em *Os sertões*” (Galvão, 2016, p. 612). A partir de então, leituras que tomavam Canudos como um acontecimento patológico cederam lugar a abordagens que assinalavam o “esforço [dos canudenses] de inventar novas formas de vida em comum” (*ibidem*). Importa sublinhar o uso das histórias de vida, da história oral e do registro da memória dos conselheiristas, que passam a ser elementos fundamentais na construção de uma perspectiva renovada sobre a história de Canudos. Esse é um momento potente de estudos sobre *Os sertões*, dado o diálogo entre as ciências sociais e o campo mais sistemático da crítica literária.

A partir da década de 1980, inaugura-se um terceiro momento, configurado pelas novas tendências trazidas pelos textos de Antonio Houaiss, Luis Carlos Lima e Roberto Ventura, que explicitam a importância de Euclides da Cunha e de *Os sertões* em sua formação intelectual.

38 *O ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro: contribuição ao estudo da campanha de Canudos* foi lançado em livro posteriormente pela EDUFBA em 2002.

Esta periodização em três momentos mostra bem a luta em torno dos sentidos de Canudos, d'Os sertões e das apropriações de seus legados, e revela ainda a maneira como essa obra-monumento inscreveu uma forma de ler e pensar Canudos e o próprio campo literário — forma que é, sobretudo, política.

Evidentemente, não há uma cessão de lugar para as leituras renovadas, como por vezes pode parecer em qualquer periodização, e sim uma *disputa* em torno das formas de se relacionar com um mesmo momento da história: uma disputa em torno das formas pelas quais o presente se dirige ao passado, é uma construção constante do passado através da memória, que, a partir do agora, se dirige ao antes em um movimento de “despertar no passado as centelhas da esperança”, como diria Benjamin (1994, p. 224). Aí reside a importância de retornar aos sertões do Brasil e a *Os sertões*. É, neste movimento, “escovar a história a contrapelo” (*idem*, p. 225), entendendo que “também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (*idem*, p. 224)³⁹.

Por outro lado, a periodização de Walnice Nogueira Galvão opera um corte entre aquilo que foi produzido por Euclides da Cunha antes da publicação do livro (as reportagens de guerra) e o próprio livro. Reconhecendo que as reportagens subsidiam “A Luta”, parte final d'Os sertões, Galvão (2016, p. 621) argumenta que a obra é “o maior *mea culpa* da literatura brasileira”, em um contexto de desconstrução de uma imagem erigida pela República — através de uma disputa pública nos jornais e em outros textos da época — do inimigo nacional frente às atrocidades

39 “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se as classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (Benjamin, 1994, p. 224).

cometidas pelo Exército brasileiro no massacre de Canudos. Onde Galvão lê ruptura, porém, eu vejo continuidade e articulação. Aqui reside um dos pontos do argumento que busco desenvolver. Para tanto, é importante revisitar alguns elementos da própria guerra de Canudos. Nesse caminho, vamos buscando as veredas necessárias à análise.

A guerra de Canudos, que teve fim em 6 de outubro de 1897, é como ficou conhecido o enfrentamento e a dizimação de Canudos pela expedição Moreira César, a quarta expedição foi enviada pelo Exército brasileiro à região com o intuito de derrotar Antonio Conselheiro e seus seguidores.

Um bando itinerante de crentes liderados por um pregador leigo, Antonio Conselheiro, depois de perseguido muitos anos por toda parte no interior dos estados do Nordeste, acaba por se refugiar numa fazenda abandonada, no fundo do sertão da Bahia, numa localidade chamada Canudos. Pequenos contingentes de tropas, enviados contra eles em mais de uma ocasião, foram rechaçados. Preparou-se então uma expedição maior, que passaria para a história como a terceira expedição, sob o comando do coronel Moreira César. Esse militar se distinguira na repressão a Revolução Federalista do Rio Grande do Sul, já no período republicano, tornando-se conhecido pelo apelido de Corta-Pescoço. A expedição dirige-se a Canudos e, no primeiro ataque, bate em retirada com pesadas perdas, inclusive a de seu comandante, numa debandada geral, deixando cair peças de roupa, mochilas, armas e munições. (Galvão, 2016, p. 619)

A Expedição Moreira César, então, batizada em homenagem ao comandante caído, constitui-se após três enfrentamentos maiores e o alarma nacional diante do fracasso da terceira expedição. Canudos a primeira revolta popular enfrentada pelo Exército da República, nos primeiros anos do novo regime. A quarta expedição foi formada por duas colunas: a primeira foi emboscada pelos conselheiristas no que ficou conhecido como Vale da Morte, e a segunda foi responsável pelo massacre de Canudos, dias após ter socorrido o que sobrara da primeira coluna.

Euclides da Cunha foi membro do Exército — parte fundamental naquele momento de constituição do Estado brasileiro —, além de republicano e positivista. As marcas do militarismo, tanto na formação do autor quanto da própria República brasileira, são visíveis e desempenham papel importante na construção da nacionalidade. Tais marcas também influenciaram a própria maneira como os “inimigos” da República foram tratados desde sua instauração — e, embora não seja o objeto deste texto, a articulação entre a construção da colônia, do país monárquico e, finalmente, da República, também são importantes.

O fato de Euclides ter feito seus estudos completos na Escola Militar do Rio de Janeiro, de onde saiu apto para se profissionalizar como engenheiro militar, pesa poderosamente em seus escritos. Essa era uma escola de ponta que, produzindo vanguardas, constituiria um foco modernizador e teria atuação marcante na política brasileira, sobretudo na década em parte da qual Euclides foi aluno. (Galvão, 2016, p. 618)

As marcas do militarismo e sua relação não só com a constituição da República no Brasil, mas com a própria constituição da modernidade latino-americana estão presentes na tensão apontada por Angel Rama, que sublinha em tal relação a produção de obras literárias sobre as revoltas de populações rurais em toda a América Latina por parte de militares ou autores vinculados aos exércitos nacionais.

Não por coincidência, várias obras que registram os protestos rurais foram escritas por militares ou escritores vinculados ao Exército. A explicação é óbvia: quem levou a cabo a repressão em todo continente foi o Exército, seja porque exercia diretamente o poder Executivo (caso de México, Uruguai e Colômbia), seja porque foi a sustentação principal dos governos civis (como na Argentina e no Brasil). Em qualquer dos casos, quem levou adiante o projeto modernizador e pode viabilizá-lo foi o Exército, o que é possível considerar de outra maneira: somente a força repressiva de que dispunha, o Exército era capaz de impor o modelo modernizador, já que implicava uma reestruturação econômica e social que castigaria ingentes populações rurais, forçando-as a uma rebelião despreparada. (Angel Rama, apud Galvão, 2016, p. 617, livre tradução).

O apontamento de Rama sublinha parte de minha impressão sobre o lugar muito particular é emblemático a partir do qual se constrói a leitura de Canudos: a construção de uma imagem dos camponeses, dos pobres, dos trabalhadores urbanos — enfim, daqueles que ousaram se levantar contra a ordem estabelecida — como o signo do atraso e potenciais perigos ao desenvolvimento do país.

FOTOGRAFIAS E REPORTAGENS, A GUERRA DE CANUDOS COMO UM ELEMENTO DA MODERNIDADE

A guerra de Canudos foi retratada e informada aos brasileiros por meio de dois adventos modernos e absolutamente estruturais para a construção da nova consciência racional — que é, ao mesmo tempo, nacional no nascente Brasil República. Fotografias e reportagens foram elementos acionados com vistas a expor ao público, dar ciência e construir os pilares do novo regime republicano. Uma de suas principais missões era combater estes “irracionais”, “monarquistas”, “fanáticos” e “jagunços” que teimavam (teimam) em se contrapor à razão e à República.

A utilização da fotografia e das reportagens revela, não sem ambiguidades e contradições, sua articulação com o Exército e com a construção da República brasileira — o que, segundo a escrita certa de Francisco Foot Hardman (1998, p. 126), desvela o papel desses elementos técnicos, saudados como elementos de modernidade e esclarecimento, na “construção de uma cultura brasileira unitária, [na qual] apagam-se os rastros da violência sob forma de massacre, batismo silenciador ou incorporação dos tiranos ancestrais da sujeição voluntária”.

Euclides da Cunha é contratado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* para cobrir a campanha de Canudos depois de publicar o artigo “A nossa Vendéia”, no qual fazia um paralelo poderoso entre Canudos, Antonio

Conselheiro e seus “jagunços” e a contrarrevolução católica organizada pela aliança entre nobreza e camponeses na Franca, e que “durante tantos anos fustigara a Revolução Francesa por dentro, enquanto as monarquias europeias atacavam de fora” (Galvão, 2016, p. 620).

Este paralelo entre a República francesa e a República brasileira não pararia de pé diante das atrocidades cometidas durante a dizimação dos conselheiristas, perdendo força retórica e política à medida que o Exército avançava na campanha “Corta-Pescoço”. No lugar das “façanhas do Exército contra os conselheiristas que lutavam em defesa da contrarrevolução monarquista e antirrepublicana”, os jornais acabaram por noticiar e expor a face mais violenta da marcha contra Canudos.

É importante notar um elemento que vai além desse deslocamento de aprovação angariado pela campanha de Canudos: o decisivo papel que cumpre a forma *reportagem* — a veiculação da informação em substituição a narrativa partilhada e encharcada de sentidos e significados — na construção da imagem de Canudos, de Conselheiro e de seus seguidores, e de uma narrativa sobre Canudos. Parte do que se soube sobre Conselheiro naquele momento vinha igualmente de reportagens e notícias de jornal, e também de periódicos publicados nas localidades por onde Antonio Conselheiro passara até se fixar em Canudos.

Dado o grau de silenciamento, brutalidade e “apagamento de rastros” (Hardman, 1998) que se operou em Canudos (com a morte de trinta mil pessoas, a degola como vingança pela morte do coronel Moreira César, o incêndio da cidade e, depois, com a construção do Açude Cocorobó, o alagamento da segunda Canudos e de suas ruínas), são poucos os registros documentais presentes na recomposição da história de Canudos — o que, em si, é mais do que um problema: é uma pista de como se constrói (ou se destrói) a história e o direito ao passado no Brasil (Paoli, 1992). Esse “apagamento de rastros”, essa interdição do direito à história e à memória, é antes de tudo uma janela de leitura da construção moderna e modernizadora do país. Diante

disso, salta aos olhos que os registros básicos da campanha de Canudos, a partir dos quais se construiu a opinião nacional à época, legada ao tempo seguinte, sejam justamente as reportagens de Euclides da Cunha, seu livro *Os sertões* e as fotografias de Flávio de Barros.

Daí que Cícero de Almeida aponte o quão “inegável, portanto, [é] a importância dos documentos legados por Flávio de Barros”. Por isso, como insiste o autor em seu texto sobre as imagens produzidas pelo fotógrafo baiano, devemos

considerar estas imagens, cuja produção esta circunscrita as vicissitudes do Exército em Canudos, pela sua intencionalidade e destinação, integrando-as ao contexto que as produziu. São representações que informam muito além das aparências, servindo hoje, paradoxalmente, para romper o silêncio imposto a Antonio Conselheiro e seus seguidores, que pretendeu torna-los personagens sem voz e, portanto, sem história. (Almeida, 2002, p. 272)

A forma reportagem, a informação jornalística, na problematização de Walter Benjamin sobre a modernidade, é a face da morte da narrativa e da transmissão da experiência. A informação é uma forma de morte da possibilidade de experiência, tomada como trabalho de fazimento da própria vida. A possibilidade de narração é a própria noção de experiência estão calcadas na prerrogativa de compartilhamento de um mundo comum. Para Benjamin, a narração é a possibilidade de transmissão de uma experiência supõem uma comunidade entre trabalho, seus ritmos e a palavra, comunidade esta que, uma vez rompida pelo ritmo do trabalho industrial, impossibilita a “sedimentação progressiva de diversas experiências e uma palavra unificadora” (Gagnebin, 1994, pp. 10-1).

Vê-se aí menos uma nostalgia de um tempo de ouro do trabalho artesanal e mais a afirmação de uma analogia entre narrativa e trabalho não alienado e suas respectivas dimensões humanizadoras. “Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e a sua matéria — a vida humana — não seria ela própria uma relação

artesanal” (Benjamin, 1994, p. 221), portanto, um trabalho encharcado de sentidos e saberes, construído a partir da experiência e da relação concreta com o mundo e com a comunidade a que se pertence. A narrativa — a transmissão da experiência — é tomada por Benjamin como uma das formas de humanização, de estar entre homens, para usar uma expressão de Hannah Arendt (2007), de seu compartilhamento da vida com outros — e mais, a incorporação das “coisas narradas à experiência de seus ouvintes”, inserindo-se mutuamente, ouvinte e narrador, no fluxo da humanidade.

Esse movimento de ser traspassado e traspassar o outro refere-se à reflexão de Karl Marx (1993) sobre a constituição dos próprios homens. Nossa constituição como indivíduos depende da relação concreta com o outro — relação de alteridade que comporta uma perda de si, uma exterioridade. Podemos, então, supor que o trabalho artesanal do qual nos fala Benjamin conecta-se com a noção de trabalho não alienado de Marx, que tem lugar na relação com os outros: “a relação dos homens consigo mesmo só é *real*, *objetiva*, através da sua relação com os outros homens” (Marx, 1993, p. 167). Desse modo, a reivindicação benjaminiana de um trabalho das corporações, anterior histórica e analiticamente ao trabalho industrial, alienado, como aquele depositário da possibilidade de engendrar a experiência narrativa, liga-se a reivindicação de um trabalho humanizador, que passa necessariamente pela relação com o outro, que guarda em si as virtualidades de um trabalho criativo e através do qual é possível efetivar a humanidade dos homens, inserindo-nos através da narrativa e do trabalho no mundo dos homens, realizando nossa humanidade.

Uma das formas mais importantes que se firmou sobre a história de Canudos, *Os sertões* é um relato de sua morte, da *civilização* chegando ao pequeno povoado já parcialmente destruído, determinada a aniquilar os homens e mulheres, adultos, velhos e crianças que ousaram levantar-se contra a ideia de um progresso empunhada pelo Exército, e que supunha ultrapassá-los.

A guerra de Canudos foi uma campanha sangrenta e bárbara em nome da civilização, da República, do progresso. Não por acaso, ao final das reportagens de Euclides da Cunha e de tantos outros, lia-se a expressão “Viva a República”, ao mesmo tempo que o Exército degolava seus inimigos com gritos em defesa da mesma República — que, como dissemos, supôs um Outro e precisou da construção desse Outro legitimamente disponível para o massacre: um inteiramente Outro da civilização passível de ser odiado e temido pelos republicanos. Uma das características mais importantes na construção desse inimigo bárbaro e incivilizado foi o fato de que ter sido fotografado e descrito passo a passo em crônicas de jornal — e, depois, mesmo diante da constatação da barbárie que havia sido engendrada contra Canudos, petrificado em uma obra monumental como *Os sertões*.

O lampejo da *des-razão* aqui lançado é simples. As reportagens de guerra escritas por Euclides da Cunha não são uma antítese ou um *mea culpa* do autor diante da carnificina que presenciou, corporificada na publicação de *Os sertões*. São dois momentos diferentes, mas articulados, da construção destes “personagens sem voz, [...], sem história”, no âmago da construção nacional, moderna e modernizadora que a República encarna. Nesse sentido, a fala mais pungente da obra em questão parece ser sobre o atraso. A quarta expedição para Canudos, a guerra contra Canudos, é uma batalha pela República, pelo progresso, mas sobretudo contra o atraso que aqueles sertanejos representavam. Ela liga intrinsecamente aqueles sertanejos ao atraso.

Na recusa dos sertanejos ouvimos, antes de tudo, a defesa de seus modos de vida, enraizados na tradição, na vida construída em comunidade, em laços de pertencimento — cujos códigos não são os do progresso, da neutralidade e da ciência, mas uma forma de viver, ser e existir encarnada —, inventando lentamente uma “vida [que] é ingrata no macio de si; mas traz a esperança mesmo do meio do fel do desespero” (Rosa, 1996). E isso nesse (ou apesar desse)

país em formação, nascido de uma violência primeira e inaugural, de expropriação de terras, corpos, sentidos e culturas, de modos de viver e de ser. A partir desses elementos, podemos aventar uma leitura d'*Os sertões* como monumento de cultura que, ao mesmo tempo, é um monumento de barbárie — pois foi justamente construído/escrito dentro do espírito da civilização e da modernização.

Assim, se nas reportagens de guerra os seguidores do beato e o próprio Conselheiro são (des)figurados e tomados como esse “incompreensível e bárbaro inimigo”, n'*Os sertões* a construção do sertanejo, que é “antes de tudo um forte”, cumpre o papel de petrificar, de amarrar tais sujeitos em seu próprio destino já determinado pelas condições do sertão, numa longa história de miscigenação cujo destino final já esta dado:

Intentamos esboçar, palidamente embora, ante o olhar de futuros historiadores, os traços atuais mais expressivos das sub-racas sertanejas do Brasil. E fazemo-lo porque a sua instabilidade de complexos de fatores múltiplos e diversamente combinados, aliada as vicissitudes históricas e deplorável situação mental em que jazem, as tornam talvez efêmeras, destinadas a próximo desaparecimento ante as exigências crescentes da civilização e a concorrência material intensiva das correntes migratórias que começam a invadir profundamente a nossa terra. (Cunha, em Galvão, 2016, p. 10)

Canudos é a primeira grande batalha da República e talvez a mais emblemática: dirigia-se a uma imagem fantasmagórica do atraso, um passado que nada tinha de passado, uma tradição que precisava ser morta. E isso se fez não só através do aniquilamento do corpo dos conselheiristas na brutalidade das trinta mil mortes, mas pelo fogo que queimou Canudos e pela água que lhe afogou as cinzas quando, mais à frente, ergueram a segunda Canudos. Foi por tudo isso, mas também pela construção de uma imagem de atraso da qual Canudos era a encarnação, que se construiu uma narrativa moderna preciosa, um dos mais altos volumes de nossa cultura. A operação, aqui, é o apagamento

pela exposição e redução do Outro a uma alteridade radical — uma alteridade nua, segundo Rancière (1996) —, na qual a diferença só produz distância e impossibilidade de constituir o mundo comum.

Desde as primeiras reportagens de campo da campanha, os conselheiristas e Canudos vão mudando de figura, deslocando-se da resistência à República, quando eram tomados como monarquistas e fanáticos, até se tornarem vítimas das atrocidades do Exército, ou tipos humanos que emergem da “face não eufórica” (Galvão, 2016, p. 632) da modernização brasileira. Lá e cá, Euclides da Cunha, ainda que coloque em tela uma revisão crítica da ação do Exército, faz tal revisão no mais alto espírito de seu tempo moderno, produzindo, de um lado, como jornalista e membro desse Exército, informação sobre a sua campanha e sobre esse “incompreensível e bárbaro inimigo!” (Cunha, em Galvão, 2000); e, por outro, uma “história que se fechou” (Paoli, 1992, p. 26), construindo tipos humanos e esboçando “os traços atuais mais expressivos das sub-raças sertanejas do Brasil”, mundo sertanejo que está, na perspectiva do escritor, por desaparecer (Cunha, em Galvão, 2016, p. 10).

Estes fios dão algum esteio à afirmação de que há mais continuidades do que rupturas entre um e outro momento. A continuidade está justamente na figuração como falta, na impossibilidade e incompletude desses “tipos humanos” do sertanejo, que, embora seja, antes de tudo, “um forte”, está destinado — e, note-se bem, destinado como fardo, como problema, por suas próprias características, tomado como ser sem agência: seu destino é inescapável — a desaparecer.

As reportagens e *Os sertões* são uma construção de um Outro inteiramente imóvel, petrificado e lido a partir das chaves da modernidade: ou como o mal absoluto que se alia às elites retrogradadas antirrepublicanas, ou como os assolados pelo progresso que, mesmo na versão não demonizada, seguem sendo um imenso negativo. Tentaram resistir à guerra em Canudos contra um Exército, mas não resistirão ao progresso: serão devorados.

Por isso, importa retomar essa construção de um lugar de invisibilidade política no coração das narrativas sobre o atraso e o desenvolvimento que se constituem como discurso e formas de legibilidade do país. O discurso hegemônico sobre o desenvolvimento do Brasil passa — como modo de operação constantemente reatualizado, mas em funcionamento — pela afirmação de um único modo de vida, pautado supostamente por escolhas livres. Algo típico do liberalismo e da modernidade, que projeta um futuro de fartura e acesso ilimitado a informações, bem como a mercadorias e benesses produzidas, mediadas e reguladas pelo mercado. Esse discurso supõe ainda, através da afirmação de um único modo de vida válido, o descredenciamento de classes, grupos sociais e pessoas que se contrapõem a esse projeto de futuro de nação e seu projeto de desenvolvimento. Lá e aqui.

Canudos e os brados de “Viva a República” entoados durante sua destruição soam como “um presságio da atitude-padrão que se consolidou na sociedade brasileira nesses cem anos”, diz Hardman (1998, p. 126). “Precisamos esquecer os milhões [mortos e destruídos] se quisermos continuar encenando a farsa de nossa precária civilização.” Aí está uma das faces mais violentas desse processo: a invisibilidade política a que tais sujeitos são submetidos diariamente, através dos meios de comunicação e das imagens que se constroem sobre eles como entraves ao desenvolvimento e ao projeto nacional dele decorrente.

A invisibilidade política não é a ausência de aparecimento público, e é nisso que reside a maior força desse aniquilamento. Seguindo as pistas de Rancière em *O desentendimento* (1996), a invisibilidade política acontece justamente pela superexposição dos grupos sociais, a cuja reivindicação de viver segundo seus próprios termos se imputa valores e sentidos. Tais valores, no mais das vezes, são externos aos próprios grupos retratados: ou os transforma em exotismo a ser preservado a partir de suas identidades, ou em inimigos a serem combatidos, ou a desviantes que não compreendem a

marcha do progresso e do desenvolvimento. A superexposição das diferenças — como no caso de uma busca pelas raízes da sub-raça dos sertanejos — opera uma elisão dos conflitos políticos⁴⁰ que, potencialmente, se configurariam em torno e a propósito das diferentes concepções de desenvolvimento em disputa nesse processo.

De maneira perversa, o descredenciamento de sua fala e de seu lugar político utiliza o mecanismo de exposição das suas diferenças, transformando-as em “alteridade nua” (Rancière, 1996, p. 120), que não consegue operar o litígio e instituir o conflito. É como se as diferenças expostas a exaustão sublinhassem a constatação: somos diferentes e nossas diferenças somente nos afastam, não há o que debater, não há mundo comum possível diante de tanta diferença. Não quero dizer com isso que vivemos e vemos mais do mesmo: apenas quero sublinhar a recorrência de algumas questões na história recente brasileira e assinalar que tais recorrências não são a sobrevivência de arcaísmos, e sim, a conformação historicamente consubstanciada de relações sociais e de práticas políticas que constituem a nação.

Essa chave de leitura — e daí a importância atual e urgente d’*Os sertões* e de *Canudos* — é que nos ajuda a compreender as contradições e os conflitos presentes nos processos de produção do espaço em curso por ocasião dos projetos de desenvolvimento, seja no centro de Salvador, na Gamboa de Baixo e na Ladeira da Conceição, na Bahia; seja na periferia de São Paulo ou no bairro da Luz, bem no centro da maior cidade sul-americana; seja na disputa pelas formas não contratuais e comunais de produção e propriedade nas comunidades de fundo e fecho de pasto na Canudos que ardia em 1897. É possível perceber, lá e aqui, antes e hoje, a disputa política pelos sentidos do desenvolvimento e do projeto nacional em seu âmbito.

40 Para o tema do desaparecimento das diferenças como artifício de anulação do conflito e, portanto, da política, na acepção do autor, ver o capítulo “Democracia ou consenso” (Rancière, 1996).

No cerne dessa disputa, aciona-se uma velha e conhecida dualidade da história do Brasil: o arcaico e o moderno. Por meio de tal dualidade, os impasses de nossa formação reaparecem e são (re)lidos como empecilho a constituição de um projeto nacional; nesse sentido, a modernização e o desenvolvimento econômico e/ou produtivo aparecem como o polo dinâmico e emancipador capaz de reverter o atraso que nos acorrentava e nos impedia de realizar nosso futuro promissor. Essa leitura dual e, por que não?, dicotômica da sociedade, ao opor esses dois polos, identificou com o atraso grupos sociais e suas formas de vida — especialmente aqueles que ofereceram resistência à instauração das formas ditas modernas de produção.

Francisco Foot Hardman nos diz que poucas revoltas, guerras ou massacres entraram para o imaginário e a “memória nacional” como Canudos e o massacre dos sertanejos. Outros embates populares, como a Guerra do Contestado e seus dez mil mortos, não tiveram a mesma ascensão à memória nacional, ainda que as semelhanças estejam evidentes: o corte religioso de sua mobilização, a repressão armada do Estado republicano recém-instituído, o perfil camponês da população rebelada. O mesmo se pode dizer de conflitos ainda mais invisibilizados, como as revoltas no sertão pernambucano conhecidas como Movimento Pedra Encantada, que comparecem, em outro formato literário, nas obras consideradas regionais *A pedra do reino*, de Ariano Suassuna, ou *Pedra bonita*, de José Lins do Rego.

Talvez a chave, aqui, seja compreender que o silenciamento e o apagamento dos rastros se fizeram justamente no interior da construção da obra de cultura e barbárie que é a empresa literária d’*Os sertões*. Em certa medida, com Euclides da Cunha, Canudos entra para a memória nacional, mas somente como algo petrificado, como lugar de atraso e brutalidade. Canudos e os conselheiristas são uma figuração do atraso, do Outro, de quem a modernização brasileira terá de se ocupar — seja civilizando através da docilização dos corpos rebeldes que, adestrados, tornaram-se parte constitutiva necessária para reprodução do capital

como trabalhadores urbanos; seja massacrando concretamente milhares de subversivos por meio do Exército e de suas campanhas.

Canudos entra para a memória nacional para que esqueçamos a barbárie sobre a qual se erige a modernidade brasileira, para que tenhamos que relegar a esse estado pré-civilizatório, selvagem, irracional — para usar uma expressão mobilizada por Hardman — todos aqueles que reivindicam outro modo de viver e ser, que contestaram (em armas ou na reprodução do “safado da vida”, como dizia Riobaldo, narrador de *Grande sertão: veredas*) a marcha inexorável do desenvolvimento rumo ao futuro através do progresso.

Os *sertões* e antes dele, as reportagens que estruturam justamente a narrativa de “A Luta” pelos olhos de quem venceu a guerra⁴¹ — e também as imagens imortalizadas por Flávio de Barros — seriam assim um monumento no sentido rigoroso do termo: testemunho de um passado superado. “Em uma palavra, a história é concebida nestes termos como um processo acabado e fechado aos significados sociais” (Paoli, 1992, p.25). É por isso que Canudos pode entrar para a história dos vencedores — como mácula, certamente, mas sobretudo porque o que foi já está dito e seus sentidos estão encerrados nele mesmo.

“NARRAR É RESISTIR”

Se é possível dizer, com Guimarães Rosa (1996), que “narrar é resistir”, essa aproximação com Canudos nos abre veredas de interpelação daquilo que foi imortalizado como imagem potente do sertão petrificado. O trabalho da narrativa é, por meio do trabalho da

41 Aqui, a referência viva e intensa não está na fortuna crítica, mas na fala de João Ferreira em sua conferência no trabalho de campo que fizemos em Canudos, no dia 13 de julho de 2018, no Memorial de Canudos, para uma plateia mista de alunos da escola pública e da universidade pública, alunos vindos de Salvador e moradores de Canudos: “estamos há muitos anos ouvindo e contando n’Os *sertões* a história dos vencedores”.

memória, mobilizar no passado centelhas de esperança. Retornar a Canudos não é uma busca pela verdade que foi roubada pelos vencedores, mas disputar os sentidos do que ali foi vivido, em diálogo vivo e tenso com o momento atual. Contar a história dos vencidos não é sacralizar sua presença, não pode ser nem será a construção de uma nova mitologia, com produção e reinvenção constantes das versões instituídas. Não precisamos de novos mártires ou heróis. Escovar a história a contrapelo é antes despetrificar aquilo que foi lido pela sua negação, pelo que não é, por toda interdição.

Se toda tradição é uma invenção, como diz Benjamin, toda relação com o passado é construção e, portanto, não é assunto para reportagens de dados e conclusões deduzidas logicamente: é assunto para conversas, conselhos e narrativas, é um trabalho de memória coletiva que articula muitos mundos, tempos e espaços, transformando o tempo homogêneo e frio do presente tomado como meio entre o que foi e o futuro na marcha inexorável do progresso, para torna-lo um momento pleno de agora, no qual se disputa o passado para libertar os nossos mortos e assim construir um futuro partilhado e precário, dado que não está determinado *ad referendum*.

Os sertões é uma forma expressiva de conhecer para controlar, para prever, para dominar, uma empreitada que vai se contrapondo aos acasos. Mas o acaso, o trágico, o atraso, a “pedra no caminho”, como escreveu Carlos Drummond de Andrade, existiram e estão lá a disputar a vida, a recontar Canudos, a dizer da formação de uma cidade que não submerge. Chegam até nós fragmentos dessas histórias, dessas formas não formatadas, não encaixadas, na contramão da história e do progresso. Talvez deva-se buscar, ao olhar mais uma vez para *Os sertões* e para as fotografias de Flávio de Barros, menos os conteúdos a descobrir e verificar e mais a própria disputa pelo direito ao passado, às formas de subjetivação política que emergem das cenas completivas e vivas que construímos.

O processo de subjetivação política⁴² está em ato nas disputas pelo sensível: nos cordéis, nas histórias contadas de boca em boca quando adentramos o universo de Canudos, nos conselhos e laivos de histórias, nos herdeiros daqueles jaguncos-conselheiristas encarnados — lá e aqui, ainda —, nos filhos daqueles conselheiristas que ainda teimam em permanecer nas terras desertificadas e em produzir uma vida coletiva nos fundos de pasto, nas procissões, nos encontros e desencontros da produção comunitária e cooperativada nos sertões. E, desta maneira, construindo e reconstruindo as lembranças e as chamadas do que foi Canudos, não como um *continuum*, mas como (re)invenção de sua tradição, constrói-se um lugar que se enraíza no mundo em contraponto ao mundo-tempo homogêneo e fragmentado da modernidade, dos circuitos de produção global, vazio de pertencimentos, porque o futuro já está dado pelo progresso e pelo desenvolvimento.

Dito de outra maneira, trata-se de voltar a Canudos não como passado, mas como construção do presente, e logo em disputa, aberto, hoje e antes e no futuro. Trata-se, portanto, de reescrever esta história e esta tradição de luta e vida não através de uma avenida reta, mas de pequenas veredas nas quais nos perdemos e aprendemos a nos encontrar coletivamente. Esse é um pedido que se desdobra em pedidos em nossos círculos acadêmicos, como tarefa da crítica para quem o pensamento importa como arma de produção e disputa dos sentidos do passado no tempo de agora. O direito ao passado é parte do movimento de “despertar as centelhas de esperança do passado”, como ato político no presente. Como sugere Gagnebin (2006, p. 12),

42 “A política e assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação. Por *subjetivação* vamos entender a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identidade portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência. Formalmente, o *ego sum, ego existo* cartesiano e o protótipo desses sujeitos indissociáveis de uma série de operações implicando a produção de um novo campo de experiência. [...] Toda subjetivação política e uma desidentificação, o arrancar a naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque e o espaço de uma contagem dos incontados, do relacionamento entre uma parcela e uma ausência de parcela. (Rancière, 1996, pp. 47-8).

a palavra rememorativa, certamente imprescindível, não tira sua força mais viva da conservação do passado e da perseverança de escritores, historiadores ou filósofos; mas do apelo à felicidade do presente, isto é, em termos filosóficos antigos, da exigência da vida justa dos homens junto a outros homens. Ouvir este apelo do passado significa também estar atento a esse apelo de felicidade e, portanto, de transformação do presente, mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível.

Ouçamos Canudos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cícero Antonio F. de. "O sertão pacificado ou O trabalho de Flávio de Barros no front", em **Cadernos de fotografia brasileira**, n. 1. São Paulo: IMS, dez. 2002.
- ARENDR, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Volume I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CUNHA, Euclides da. **Canudos: diário de uma expedição**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GALVAO, Walnice Nogueira (org.). **Os sertões: campanha de Canudos**. São Paulo: Ubu & Edições Sesc, 2016.
- GALVAO, Walnice Nogueira. **Canudos: diário de uma expedição**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

GALVAO, Walnice Nogueira. "Euclides: cartas do ano da guerra", em HARDMAN, Francisco Foot. **Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento dos rastros**. São Paulo: Unesp, 1998.

HARDMAN, Francisco Foot. "Tróia de taipa: Canudos e os irracionais", em HARDMAN, Francisco Foot. **Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento dos rastros**. São Paulo: Unesp, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

PAOLI, Maria Célia. "Memória, história e cidadania: o direito ao passado", em SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jaques. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.



11

Kalil Tavares Fonteles

**“Está profetizado: a década
de 1980 é a década
da poesia”:**

escrita, tempo e história
no jornal Nação Cariri (1980-1987)

“Está profetizado: a década de 80 é a década da poesia”.

(Nação Cariri ,nº4, 1981.)

Como figurado e relatado em quase todo o *corpus* textual de Nação Cariri, as palavras “*profecia*” e “*profético*” devem guiar uma identidade narrativa, cultural e política que atestam o compartilhado interesse, entre os artistas envolvidos no projeto editorial, de instaurar um regime temporal outro, tempo redentor e profético, que também deve conduzir uma leitura e por que não dizer, teoria social. No jornal Nação Cariri, publicação corrente em dez números, os artistas devem fundar uma compreensão da realidade a partir de uma “*poética do saber*” (RANCIÈRE, 2014, p. 43) nuançada em diferentes registros, seja na poesia ou no artigo científico. Neste artigo, focaremos as análises sobre a produção de uma poética (uma escrita) do saber a partir de Oswald Barroso, poeta e jornalista, e Rosemberg de Moura (Cariy), poeta, cineasta e pesquisador, ambos redatores da publicação cearense.

Como bem salientou Jacques Rancière, a dimensão estética da política está e deverá permanecer em um espaço anterior à dimensão mesma da obra de arte. A maneira como o sensível é organizado e propriamente partilhado corresponde àquilo que estamos procurando neste trabalho, isto é, as *formas* do político em suas múltiplas características do *ver* e do *visível* em uma dada comunidade⁴³. As formas devem dizer, como disseram até agora, o nível da ebulição por que passa o discurso político, seja através de manifestos, artigos, ensaios, editoriais e poemas. O que fica realmente é a *imagem*, frequentemente fantasmática e evasiva, de todos os discursos e formas. É justamente aqui que ancoramos uma maneira mesma de ver os processos sociais à luz de uma poética dos temas e da *imagem* fugidia do *popular*.

Para introduzir a produção poética dos artistas aqui apresentados, em especial naquilo que se refere à amplitude do termo, isto é, o

43 RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005. Pg. 17.

de uma poética da narrativa, uma escrita, um discurso, vale destacar o que Giorgio Agamben revela em seu impressionante artigo sobre o poeta Osip Mandelstam (1891-1938) e o poema “O século”, principalmente no que concerne à questão temporal, uma vez que a obra do autor russo “*não contém uma reflexão sobre o século, mas sobre a relação entre o poeta e o seu tempo, isto é, sobre a contemporaneidade*” (AGAMBEN, 2009, p. 61). O poeta é aquele que mantém os olhos fixos sobre o seu tempo, que diz sobre ele e o transforma no corpo narrado, isto é, altera o fluxo previsível do século, da década, do calendário:

O poeta, enquanto contemporâneo, é essa fratura, é aquilo que impede o tempo de compor-se e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra”. A consideração intempestiva (coliquemos desta forma) instaurada pelo poema é, portanto, essa singular maneira da apreensão do tempo, matéria de todo nosso estudo: é “essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”⁴⁴

O tempo de “*uma dissociação e de um anacronismo*” (AGAMBEN, 2009, p. 62). É assim que devemos nos orientar quando nos aproximamos de uma tentativa de entender as formas de uma experiência de tempo que não passe pela lógica da conhecida tese 14 de Walter Benjamin, “*tempo vazio e homogêneo*” (BENJAMIN, 1987, p. 229) com que o autor alemão se referia às teorias historicistas e mesmo marxistas de seu tempo. À lógica do tempo vazio, as classes revolucionárias deveriam fazer explodir de “*agoras*” o “*continuum da história*” (BENJAMIN, 1987, p. 230). O anacronismo de que fala Agamben certamente compartilha das teses sobre o conceito de História de W. Benjamin a disposição de fraturar o tempo constituído principalmente a partir da História Universal moderna, de clara distinção entre passado e presente, eventos irrepetíveis no curso da cronologia do mundo.

Como dito no início de nosso artigo, o gosto pelo profético deve anunciar, portanto, o conteúdo dessa fratura para os poetas e artistas

44 AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Editora Argos, 2009, pg. 62.

envolvidos no jornal Nação Cariri, na medida em que este regime deve operar, ainda na esteira de Benjamin, um tempo da salvação, “*tempo messiânico*” (BENJAMIN, 1987, p. 231). Não é à toa que tanto Rosemberg Cariry como Oswald Barroso estarão envolvidos mais e mais em uma escrita (uma poética) de uma história popular, a partir do que se convencionou chamar “*religiosidade popular*” (CARIRY, 1982, p. 14). É o imperativo de uma escrita da história a partir dos de baixo, dos pobres e da cultura popular. A continuidade da história do povo se expressa nos constantes capítulos de luta e resistência, desde as Irmandades de pobres no Brasil Colônia até os Sindicatos na década de 1980. O empenho de poetas ao escrever sobre a disciplina histórica, ou melhor, sobre o passado, é o penhor a que devem se entregar as esquerdas no Brasil desde pelo menos a década de 1950, onde para alguns pesquisadores têm-se desenvolvido uma brasilidade revolucionária (RIDENTI, 2010), a ser interrompida justo na década de 1980, recorte temporal de nossa pesquisa. As produções, sejam elas fílmicas, literárias ou teatrais, são índices de uma vontade quase geral de se debruçar sobre a cultura brasileira, seu povo, sua identidade, ali onde arte e sociedade mais se encontraram.

No jornal Nação Cariri, como vimos, o penhor por descobrir os aspectos revolucionários do tempo dos pobres continua, a despeito de qualquer interrupção no ordenamento sociológico. No primeiro número de *Nação Cariri*, de abril de 1980, lê-se em “*Machu-pichu*” Rosemberg Cariry: “*Quem te vê, vê pedras/ templos e salas corroídas/ pelas serpentes do tempo. Quem te vê assim /não sabes que escondes/ sete segredos da vida/ e uma profecia do terceiro mundo*” (CARIRY, 1980, p. 2). O fragmento do poema é uma *profecia* anunciada pelo poeta, que sabe dos segredos de Machu-Pichu. Pois quem vê, vê pedras corroídas, rastros da passagem do passado, do que já não é mais. O que não se sabe da cidade sagrada é o seu potencial profético: ela guarda o “*terceiro mundo*” (CARIRY, 1981, p. 2), que está, por força do poema, fora do tempo - que corrói. Como afinar as tentativas da história, isto é, do tempo, e a força circular da profecia?

Ainda que não vinculado a partidos ou instituições, o discurso profético e político de NC se misturam na forma poética, muito mais em voga, e na forma jornalística, que raro aparece. Somente no sexto número do jornal, publicado em abril/maio de 1982, o espaço é dado ao sujeito: “Com a palavra, o ÍNDIO”, reunião de pronunciamentos e falas de indígenas coletadas de outras publicações. A linguagem que vai prevalecer, portanto, é a artística, despontando por quase todos os números os poemas e as ilustrações de caricaturas indígenas. Afinal, vai-se tornando claro que é nessa linguagem que a circunscrição das expectativas proféticas se dá. A possibilidade que o poema confere à linguagem de emendar uma promessa gerada em razão do tempo:

Uma clareira é o meu olhar antigo/ tesouro dos nativos foragidos/
dessa aldeia que carrego comigo/ pelos caminhos silvestres esquecidos [...] Se outras derrotas ainda conheci/ que me furtaram a primavera e o destino/ sei que às vezes tanta que nasci/ vão sempre amar o escuro que ilumino⁴⁵

Vê-se que o poeta aqui emana a voz da Seiva Guarany, como é notório observar no poema de Floriano Martins publicado ainda no primeiro número do jornal. “Amor cativo e nunca soterrado/ na solidão declarada da memória” (MARTINS, 1980, p. 2) abre espaço para a invenção de um lugar para a literatura, em especial a poesia, que vai-se tornando perceptível entre poemas dessa leva, ainda que descontraídos no tempo e no espaço de suas produções. A sensibilidade que permite conectar tempo e anúncio, resolver o imbróglio do esquecimento: “não sabes que esconde/ sete segredos da vida/ e uma profecia do terceiro mundo” (CARIRY, 1980, p. 2).

É nesse sentido que Nação Cariri tenta, ao levar a discussão para a sua proposta geral, inventar uma teoria do tempo na poesia, mas também um tempo da poesia (BOSI, 1983). Mas não só. O que observamos nos artigos de pesquisa redigidos por Rosemberg Cariry é a defesa da perspectiva da crítica de cultura e, no limite, do rigor

45 MARTINS, Floriano. Seiva Guarany. **Nação Cariri**. Crato, ano I, n. 1, p. 2, abril de 1980.

científico na formação da escrita de um popular que passava a se manifestar já na década de 1970 (deixando claro que essa ideia é uma constante no novo teor dado a um 'renascimento' da sociedade civil em fins de ditadura). Mas não deixa de passar pelo crivo moral e propositivo o projeto de uma Nação Cariri, região universal. Nos poemas, portanto, veem-se delinear a conjunção da escrita de um popular que deve passar necessariamente pelo escrutínio do narrador e do poeta. Faz lembrar, e argumentaremos o porquê, o estudo da constituição poética da obra do historiador E.P Thompson: "A preocupação de defender a agência humana na história diante da constelação althusseriana, é tratada através de argumentos da história e da concepção de literatura a partir de uma ênfase na importância histórica da imaginação literária" (AGRELA, 2019, p. 170).

O estudo conduzido por Raul Ávila de Agrela faz perceber como a constituição da ideia de história se conecta mais e mais com a ideia de cultura no poeta inglês. Em NC, objeto de nossa discussão, o delinear de uma escrita do popular tem muito a ver com a ideia de cultura e poesia de seus colaboradores e editores. Rosemberg Cariry abre o quarto número com a boa vinda: "Está profetizado: a década de 80 é a década da poesia" (Nação Cariri, nº4, 1981)⁴⁶ Está profetizada a década da poesia e o tempo da profecia mitológica kariri. "O tempo é chegado". A possibilidade de juntar ciências humanas e poesia (seu conteúdo apocalíptico, premonitório e moral) é a tônica do eloquente e impressionante primeiro editorial: "Não à lógica formal, à análise fria revestida de ciência, à pesquisa de opinião, ao consumo desvairado, ao rito alienante das estações de TV, à psiquiatria dos inúteis, ao clube

46 Poderíamos dizer que o tempo da poesia tenta resolver o quíproco da 'realidade' social, ainda que entendamos que essa relação interior-exterior só exista aqui porque uma pode, de fato, influenciar a outra – opor-se, revelar o 'sonho de um mundo no qual as coisas seriam diferentes' (ADORNO, 1991, pg. 40). Aqui, faz-se mais e mais entender que a poesia de NC, em especial a de Rosemberg Cariry, tem o poder (sem dúvida um poder moderno e romântico) de distender e anunciar o tempo chegado. Para alguns, a poesia pode revelar a duração (a volta, mas nem isso propriamente) de uma profecia (que ainda não se deu). Essa reatualização molda esses poemas que, nesse sentido, devem guiar a escrita – ou reescrita – de uma história popular.

atômico da imbecilidade, à vampirização elitizada. A hora é do povo” (EDITORIAL, 1980, p. 1).

Primeiro, a crítica à “análise fria revestida de ciência”, esta que, bem ou mal, contorna as tentativas de escrita da cultura do povo desde pelo menos o começo da década de 1970 (PERRUSO, 2009, PÉCAUT, 1991). Com ela, o lugar do intelectual, apolítico ou integrado, tomando partido na defesa da ciência e do discurso rigoroso em franca contraposição à cultura de massa⁴⁷. A descoberta de que a crítica à cultura brasileira não devia passar pelo diálogo silencioso de sua própria constituição enquanto conhecimento é a tônica da crítica desta e sua ligação a uma cultura de massa e dependente, que aqui quer dizer o canal por onde uma ideologia das classes dirigentes definha a cultura subalterna. “O rito alienante das estações de TV” e a análise fria da ciência confundem-se no descompromisso geral do intelectual/poeta. Onde a ciência não vai, aplica-se a estética da poesia.

Vale destacar, por outro lado, que as concepções de arte correntes na publicação diferem em alguns pontos, principalmente os temáticos, ainda que reúnam ao final a similar ideia do poeta e do artista comprometido com a poesia. Se encaramos a composição editorial do Nação Cariri e seu nomes, têm-se, especialmente em seu primeiro e segundo números, a presença marcante dos artistas do Crato atuantes nos movimentos culturais da década de 1960 e 1970. Rosemberg de Moura (Cariry), Geraldo Urano e Luis Carlos Salatiel, principais redatores do primeiro número. À época envolvidos, cada qual à sua maneira, com diferentes frentes. Em Geraldo Urano, o poeta se conecta ao universo de tal maneira individual e astrológicamente, que poderíamos dizer que sua ideia estética estivesse presente em um programa que se desenvolvesse alternativamente à escrita da história popular. A conexão com o universal é livre, portanto, assim como a forma de seus versos:

47 Sobre definições e conceituações: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. Paz e Terra, 2011.

A lua cheia/ vagueia no céu de oslo/ e nos mares/ lá embaixo os
bacalhaus/ amaldiçoam a noruega [...] a paz arribou de dentre
os pinheiros /choram carvalhos e girassóis/ desce a noite sor-
rindo/ na cordilheira de arranha-céus/ e nas profundezas das
constelações [...] cantam/ cantam os habitantes/ secretamente/
a canção da resistência⁴⁸

Geraldo Urano nunca escreveu textos ou artigos de história popular, como Rosemberg Cariry, mas sem dúvida contribuiu com sua contundente crítica à modernidade. Isso talvez se explique pela razão da dessemelhança de seus trabalhos, tendo em vista a caracterização e protagonismo de certos pontos. Em Geraldo Urano, opera, apesar do peso infatigável da modernidade e do finalismo, o curso de uma dialética possível entre modernidade e utopia, o que põe eco em uma resolução mínima: “cantam/secretamente/ a canção da resistência”. No entanto, não deixam de ser perceptíveis a degradação ambiental e social, o isolamento e a técnica imperiosa, que de resto tornam-se o tema espiralado dos trabalhos de Urano. O desastre das baleias, pinheiros e girassóis; a cordilheira de arranha-céus e a única fortaleza dos filmes (cultura de massa), põem no homem um silente tom desesperador, mas resistente.

Vimos que a experiência da poesia organiza e desembaralha aporeticamente os estratos temporais, tendo como base alguns poemas de Rosemberg Cariry e Geraldo Urano, onde os temas do místico, mítico e histórico se encontram e explicam o mundo ou sua incompletude. Notemos agora o ardor e o incômodo de um poeta que precisa expressar-se em artigo em prosa (coisa pequena):

Não é meu feito escrever artigos sobre poesia, pois, sendo poeta (artista e não propriamente um “intelectual” (como gosta de diferenciar o Airton Monte), tenho usado a poesia (minha ainda tão desconhecida poesia) como meio de expressão em todos os sentidos e ela apenas me bastaria para dizer o que quero, não fosse o incrível ouvido de mercador de alguns críticos,

48 Poemas de Geraldo Urano. **Nação Cariri**. Crato, ano I, n.2, p. 3, jul/ago. 1980.

poetas e leitores impregnados de ponto de vista convencionais sobre poesia⁴⁹

O ano de 1981 se inicia com o terceiro número de *Nação Cariri*, tendo como editores Rosemberg Cariry e Oswald Barroso, poeta novo, de Fortaleza, havia há pouco trabalhado na região cearense do Cariri. Oswald Barroso expõe em prosa a voz do poeta e os problemas da poesia de seu tempo. Corta cirurgicamente o lugar sagrado do lirismo poético. Esse primeiro texto acompanha a sua própria poesia que, à diferença de Rosemberg Cariry e Geraldo Urano nos primeiros números, quer falar do poético sem metáforas, sem a crítica moral ao progresso e à civilização; também não almeja expor a voz silenciosa do mito do coração (CARIRY, 1980, p. 4) dos camponeses, mas certamente quer fotografar o punho (CARIRY, 1980, p. 4) do operário em ato. Aqui, o poeta socialista e materialista⁵⁰ invade de bom grado as páginas amarelas com sua primeira exposição.

O incômodo artigo se trata do texto “Recado aos acadêmicos precoces”, na seção estreante “Sobre alguns problemas atuais da poesia” (BARROSO, 1981, p. 11), ocupando toda a página onze. É como se a escrita de Oswald Barroso quisesse arrematar a pulsão antes velada da crítica do estilo burguês do culto à vida e ao mundo. Aqui, se preferirmos, se insere, para além da prognose, o epos revolucionário, a utopia (BOSI, 1983; KOSELLECK, 2015). O tempo do poeta é quando, é hoje. O texto de Barroso tenta delinear em prosa o poder que tem a forma poética de apreender a realidade social e, sem amarras epistemológicas, alterá-la, opor-se a ela.

49 BARROSO, Oswald. Recado aos acadêmicos precoces. *Nação Cariri*. Cariri, ano I, n. 3, p. 11, jan/fev. 1981.

50 Para uma análise da obra, vida e opções biográficas do autor, sugerimos a belíssima trilogia (até o momento com dois volumes) de BARROSO, Oswald. **As desventuras de um rei desencaminhado**: menino amarelo. Fortaleza: Expressão Gráfica: 2018, e do mesmo autor BARROSO, Oswald. **Risco Vermelho**. Fortaleza: Expressão Gráfica: 2019.

A crescente corrente migratória, a miséria e a fome: lugares comuns de dizer do espaço e da população nordestina⁵¹. Mas como resolvê-lo na narrativa? Sabe-se que a década de 1980 é conhecida como a década da crise. Oswald Barroso esclarece. É

crise porque não se edita livro de poesia, e se edita não vende. O público não está preparado, o centro-sul nos asfixia com seu colonialismo, poeta para o povo é sinônimo de idealista, quando não de débil mental, a repressão cultural fechou todos os espaços, o poeta hoje é um triste desconhecido. [...] E nós, em que eramos? Eis não só a pergunta chave, mas a chave para a saída⁵².

Vê-se aqui mais uma vez o plano de inserção e de ação que o poeta potencialmente teria. Nos poemas de Rosemberg Cariry e Geraldo Urano, a tematização dos problemas do povo ou o apelo profético do Terceiro Mundo e sua resistência fazem ecoar a inserção real do artista e de seu trabalho no imaginário da sociedade, esta sem dúvida uma invenção poética. A possibilidade de sair de um reino da ideologia dominante e atingir a sociedade, criando, outrossim, uma sociedade civil consciente (BOSI, 1983, NAPOLITANO, 2017). Aqui, porém, nem as editoras, o público e os livros explicarão a crise da produção poética e, portanto, da produção de sentidos sobre presente, passado e futuro.

Penso que a iniciativa de romper o círculo vicioso cabe primeiramente aos trabalhadores da poesia, e começa com uma reflexão sobre o nosso trabalho. A verdade é que a palavra poesia hoje soa tediosa e caricata ao leitor comum. [...] Mesmo em muitos

51 A forma de ver e apreender a multidão na História é longa e intrincada. As imagens até agora estudadas historicamente partem das instituições, dos partidos, da imprensa ou, de maneira circunstancial, dos movimentos populares autonomamente. Daí a procura pelas formas da resistência. A forma poética também organiza o tempo do povo, ainda que de maneira propositivamente aporética - uma vez que não se propõe à explicação plausível ou científica. O ontem, o hoje e o amanhã se encontram. As adversas secas de 1980-1983 mostram um importante capítulo no qual entidades e grupos políticos tentam apreender as já conhecidas cenas de miséria, onde palavras outrora distantes voltavam: "saques", "flagelados". Noções de história, tais como "economia moral da multidão", do historiador E-P. Thompson, surgem como outro modelo de apreensão possível de uma complicada "cultura popular", ainda muito pejorativamente subsumida. NEVES, Frederico de Castro. **Imagens do Nordeste**: a construção da memória regional. Fortaleza: Secult, 1994.

52 BARROSO. op. cit., p. 11.

poetas dotados de habilidade no manejo das palavras, o leitor paciente esbarra na monotonia encantatória de uma cantilena hermética, a encobrir, quase sempre, as ideias mais pueris⁵³

O trabalho do poeta no rol dos problemas já anteriormente discutidos. A feitura da poesia como problema da ordem do dia, tais como a exploração do mundo, da natureza e das pessoas. Vê-se pouco a pouco como esses temas encontram seu eco no discurso socialista, talvez não tão preocupado com estratégias bélicas e militaristas de tomada de poder, de feitura de cartilhas, de planos. O plano é a possibilidade de agregar valores revolucionários à tópica do estético. Poderíamos explicar essa disposição por diversos meios, um deles ancorado no fato de que Oswald Barroso fez parte da frente de luta no PCdoB desde finais da década de 1960 e esteve muito próximo dos participantes da guerrilha do Araguaia (uma prima fora assassinada àquela altura)⁵⁴. Seria o desencanto com a luta armada a razão da frente pela poesia, portanto? Explicação frágil e empobrecedora, haja vista a estrutura mesma que envolve o tempo da poesia e seus problemas propriamente ontológicos, poderíamos dizer (RICOEUR, 2015).

Sabe-se que o momento é pleno de referências ao discurso de resistência. Desde os estertores frágeis do regime autoritário, toda uma nova noção queria aliar, em alguns casos, o discurso revolucionário à tópica da noção de sociedade civil e democrática que então se formava. Marilena Chauí, por exemplo - e daremos a ela um crédito, pois sua proposta nunca fora a de uma forma estética ou artística - jamais iria vincular os novos ares, os novos atores do político a um ethos revolucionário. Como sabemos, ela o rejeitava. Mas os poetas em Nação Cariri poderiam se colocar e descobrir nesse discurso seu modo de

53 BARROSO. op. cit., p. 11.

54 BARROSO, Oswald. **Risco Vermelho**. Fortaleza: Expressão Gráfica: 2019. Mais tarde, no sexto número de *NC*, uma homenagem aos combatentes do Araguaia. A forma dessa homenagem não poderia ser outra: na sexta edição, a décima página é toda preenchida por poemas feitos àquela altura e no momento da publicação do jornal. Poema brasileiro: ARAGUAIA. **Nação Cariri**. Fortaleza, Ano II, n.6, p. 10, abril/maio. 1982.

dizer do povo e do político. Eles não têm a preocupação conceitual necessária aos críticos, desse modo podem misturar o desencanto do mundo pela técnica e o tempo profético do povo, o discurso socialista e a causa da poesia - precisamente por executar o “nada” da poesia⁵⁵.

E aqui entra a relação que deveríamos abordar, isto é, a do comentário do mundo referencial pela letra da poesia, que a priori não necessita de referencialidade e instituição (e por isso não tem autoridade). Ora, esse é o problema que Oswald Barroso quer resolver. Barroso quer ferir de morte o discurso poético dando-lhe um tempo definível e uma circunspeção histórica. Por isso a poesia devia dizer sem rodeios algo da ordem do real, mas mais que isso devia instituir um espaço quase científico e, portanto, autorizado. Tanto é que “muitas vezes isso acontece mesmo quando os poemas abordam candentes realidades sociais, que, a pretexto de tratamento poético, são reduzidos a nebulosos cantares atemporais e ‘universalistas’, drama metafísico do ser eterno” (BARROSO, 1981, p. 11).

Parece correto perceber no trecho certa tensão com a perspectiva estética-ética já elucidada quando das análises dos poemas de Geraldo Urano, que abordam temas “universalistas”. No entanto, vimos que os temas tratados ali se inserem da tradição poética do canto resistente do homem amarrado ao império da técnica e da cultura massificada. Os cantares atemporais são experiências do tempo narrado do que ainda não é ou do que poderia ser, e por isso acontece a despeito de qualquer mensagem meramente negativa ou imbuída de neutralidade sobre o mundo. De todo modo, parece haver tensão. E isso talvez se explique pela progressiva e irreversível ausência dos poemas e escritos de Urano a partir do terceiro número. É uma suposição, ainda que sua veracidade propriamente dita não nos interesse para a compreensão das tensões sobre o tempo da poesia.

55 CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 - pgs. 110-115.

Para vocês, simbolistas e parnasianos retardatários (mascarados ou não de modernistas), gostaria de transcrever trechos de Ernesto Cardenal à antologia “poesia nueva de Nicarágua”: ‘Exteriorismo é uma palavra criada na Nicarágua para designar o tipo de poesia que nós preferimos, [...] é a poesia criada com as imagens do mundo exterior, o mundo que vemos e apalpamos, e que é, em geral, o mundo específico da poesia⁵⁶.

A poesia definida por Oswald Barroso é a poesia apregoada por Ernesto Cardenal, poeta e padre nicaraguense, ativo partícipe da Teologia da Libertação em seu país quando do movimento sandinista, evento que reaviva uma promessa latino-americana tendo como referência maior a Revolução Cubana de 1959. Veremos como a decisão mística e teológica se assemelha a toda uma disposição ética no campo político, principalmente no trato de uma “religiosidade popular”. É como no texto da peça *Corpo místico*, de Oswald Barroso, publicado em 1997. Ali, a explicação do “milagre de Juazeiro” é contada a partir do misticismo implicado na “segunda transubstanciação”: sangue divino correu da boca da beata:

O sangue precioso de Jesus aqui foi vertido, bendizendo minha boca. Provas são as marcas de Sua luz em meu corpo, feito as cinco chagas, os cinco emblemas, as cinco estrelas do Divino. Por isto, às vezes, quando falo, é Ele que fala, é Ele quem manda seus avisos⁵⁷

Na obra teatral, as falas dos sujeitos aparecem segundo a imaginação literária do autor, é a ficcionalidade necessária à explicação do milagre a partir de um fundamento místico que põem no popular um lugar e uma voz talvez ainda negligenciados. Essa fala motiva a personagem Maria, fala nela uma Palavra que precisa ser dita. “Vocês, pobres e pecadores, famintos e desesperados, são o povo que Deus escolheu para comunicar os seus sinais”, diz Joana, outra beata, aos romeiros.

56 BARROSO, Oswald. Recado aos acadêmicos precoces . **Nação Cariri**. Cariri, ano I, n. 3, p. 11, jan/fev. 1981.

57 BARROSO, Oswald. **Corpo místico: & outros textos para teatro**. UFC, Casa de José de Alencar, Programa Editorial, 1997. pg. 37.

(BARROSO, 1997, pg. 36). Captar os sinais do “outro radical”⁵⁸, revelar seus segredos, tornar visível: eis o esforço profético e poético do sujeito das passagens. O que implica também, não resta dúvidas, inventar um lugar para aqueles que ainda não o tiveram, os que têm fome.

É significativo que O. Barroso, um dos poetas mais ‘materia- listas’ de Nação Cariri, se consagre nesse esforço teológico da pas- sagem, talvez onde “ser o povo” não configure senão a possibilida- de de compreendê-lo radicalmente. Não é bem isso o que fazemos enquanto historiadores, realizadores de uma heterologia⁵⁹? Oswald Barroso não assume um lugar de intelectual, mas de poeta – como o “poeta do povo”, Patativa do Assaré – para compreender os pro- blemas de uma “poesia marginal”, mas também para criar um lugar de escuta, muito mais que um lugar de fala. Não é à toa a citação a Ernesto Cardenal, um dos principais teólogos e ativistas da Nicará- gua, quando menciona a “poesia exteriorista”, poesia “criada com as imagens do mundo exterior, o mundo que vemos e apalpamos, e que é, em geral, o mundo específico da poesia”⁶⁰.

De toda forma, o meio de encarar a poesia e a realidade obser- vadas nos poemas de Oswald Barroso dão o tom do encaminhamento conferido pelo jornal no que tange o debate sobre cultura brasileira, de maneira geral, e sobre a escrita do “popular”, particularmente. O lugar da “cultura popular” assume mais uma vez o campo de compreensão da realidade e a arte passa a ser revolucionária ao dizer do real. A poe- sia quer-se conceitualizar ao ponto de se tornar autorizada. Ademais, a arte revolucionária deve chegar ao povo por meio do artista “exteriorista” (BARROSO, 1981, p.11). Se para alguns críticos o popular-revolucionário

58 RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**: ensaio de poética do saber. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp: 2014. pg. 43.

59 “Qual é, portanto, o estatuto desse discurso que se constitui ao falar de seu outro? Como funciona essa *heterologia* que é a história, *logos* do outro?” cf: CERTEAU, Michel de. **His- tória e Psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, pg. 179.

60 BARROSO. op. cit., p. 11.

não podia mais ser ato delegatário dos intelectuais, a sua promessa estética por sua vez permanecia intacta na poesia. No entanto, não deve ser ignorada toda uma nova sensibilidade que se abre para a real manifestação da cultura do povo em sua outridade, tônica do debate da década de 1980, cenas para próximos capítulos e pesquisas⁶¹.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Lyric poetry and society**. New York: Columbia University Press, 1991.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Editora Argos, 2009.

BARROSO, Oswald. Recado aos acadêmicos precoces. **Nação Cariri**. Cariri, ano I, n. 3, p. 11, jan/fev. 1981.

BARROSO, Oswald. **Risco Vermelho**. Fortaleza: Expressão Gráfica: 2019.

BARROSO, Oswald. **As desventuras de um rei desencaminhado**: menino amarelo. Fortaleza: Expressão Gráfica: 2018

BARROSO, Oswald. **Corpo místico**: & outros textos para teatro. UFC, Casa de José de Alencar, Programa Editorial, 1997. pg. 37.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Floriano. Seiva Guarany. **Nação Cariri**. Crato, ano I, n. 1, p. 2, abril de 1980.

NAÇÃO CARIRI. Fortaleza, Ano II, n.6, p. 10, abril/maio. 1982.

61 Que é um debate muito mais do campo político: a possibilidade ou não do popular se manifestar, comum na década de 1980. Para isso, conferir a partir de diferentes registros o problema da cultura brasileira entre os movimentos culturais da década de 1960, a exemplo dos Centros Populares de Cultura (CPC's), que de resto animam o debate entre as esquerdas anos mais tarde. Cf: NAPOLITANO, Marcos. **Coração Civil**: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985) - ensaio histórico. São Paulo: Intermeios: USP, 2017. (Coleção Entre(H)istória); RIDENTI, Marcelo. **Brasilidade revolucionária**: um século de cultura e política. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

NAÇÃO CARIRI. Fortaleza/Crato, ano I, n.4. Set/Out. 1981

NAPOLITANO, Marcos. **Coração Civil**: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985) - ensaio histórico. São Paulo: Intermeios: USP, 2017. (Coleção Entre(H)istória)

NEVES, Frederico de Castro. **Imagens do Nordeste**: a construção da memória regional. Fortaleza: Secult, 1994

RIDENTI, Marcelo. **Brasilidade revolucionária**: um século de cultura e política. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**: ensaio de poética do saber. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp: 2014. pg. 43.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.



12

Mauro Petersem Domingues

A distopia brasileira:

política, sociedade
e meio ambiente
em Ignácio de Loyola Brandão

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.12)

APRESENTAÇÃO

Pode parecer estranho que um cientista político venha a um encontro sobre pensamento social brasileiro falar de uma obra de ficção futurista. No entanto, já faz alguns anos que esse tipo de literatura tem atraído a atenção de pesquisadores interessados nas conexões entre ela e a vida política nacional, aí incluídos os cientistas políticos. Talvez o caso mais conhecido seja o de Marcello Simão Branco. Graduado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Ciência Política pela USP com uma tese sobre “A democracia federativa brasileira e o papel do Senado no ajuste fiscal dos anos 90” defendida em 2007, Branco é também autor de obras de ficção científica (FC) e tem escritos acadêmicos articulando a literatura de FC à reflexão sobre a política no país (BRANCO: 2010 e 2013). Nessa linha, merece destaque também a obra da crítica literária estadunidense Mary Elizabeth Ginway dedicada à FC produzida no Brasil e na América Latina (GINWAY: 2005 e 2010; GINWAY e BROWN: 2012).

Assim, começo essa apresentação pedindo licença para citar o comentário do colega cientista político Luís Felipe Miguel a propósito do livro “Assembleia estelar”, organizado pelo já citado Marcello S. Branco:

A ficção científica é o mais político dos gêneros literários: seus temas privilegiados são a opressão e a resistência, a guerra, as diferentes modalidades do exercício do poder ou a relação entre o ser humano e o meio ambiente. Os contos deste volume falam de eleições e parlamentos, de estadistas e de ditadores, de guerrilheiros e senadores. Mas falam, principalmente, de mundos alternativos, de realidades possíveis que não se realizaram. Partilham a convicção de que, longe de ser destino, a sociedade humana é fruto das escolhas que seus habitantes fazem. (MIGUEL: 2017)

Num país até há pouco conhecido como “o país do futuro”, os exercícios futuristas feitos no Brasil quase sempre alimentaram imagens otimistas, reproduzindo localmente e extemporaneamente o otimismo

burguês do século XIX acerca do papel da ciência e do progresso tecnológico na melhoria das condições materiais da existência humana (SANTIAGO: 2018). No entanto, a própria experiência da urbanização e da industrialização tardias trouxe consigo também entre nós as reações ao otimismo burguês, seja na linha do conservadorismo romântico de origem rural, seja na leitura de um realismo naturalista, ainda que também fantástico, apontando os aspectos deletérios disso que a civilização burguesa chama de progresso. Tanto as leituras baseadas na nostalgia de um “paraíso perdido” de uma vida rural mais próxima à natureza, como as voltadas para a denúncia da desumanização do modo de vida das grandes cidades, com seus excessos de poluição, de população, de miséria, exclusão e violência, já se fazem presentes na literatura brasileira desde, pelo menos, as primeiras décadas do século XX⁶². Estas, no entanto, ganharam novo impulso a partir da aceleração dos processos de urbanização e industrialização associados ao regime burocrático-autoritário iniciado em 1964. Desde então, emergem entre nós leituras que apontam para um futuro distópico no Brasil, abandonando tanto o bucolismo rural quanto o otimismo futurista urbano, de modo que tanto o campo quanto a cidade assumem nessa literatura uma dimensão de catástrofe. Um cenário de Estado autoritário, violência policial, exclusão social, degradação das condições de vida, associabilidade e colapso ambiental é uma imagem que vem se consolidando em relação ao futuro do “país do futuro”.

Trata o presente artigo de uma visita ao romance “Não verás país nenhum”, de Ignácio Loyola Brandão, lançado em 1981, onde o autor traça um futuro catastrófico para a sociedade brasileira, no qual a devastação ambiental, a crise social e um regime autoritário se combinam para gerar uma realidade distópica. O artigo busca destacar a

62 Romances do chamado naturalismo brasileiro, como “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo, ou do chamado pré-modernismo como “Cemitério dos vivos” de Lima Barreto ou reportagens como “Visões d’Ópio” de João do Rio são exemplos de que nem toda literatura feita no país aderiu ao passadismo rural ou ao entusiasmo otimista do ambiente urbano no país na virada do século XIX para o XX.

relevância dada pelo autor à questão ambiental, que funciona no texto como o indicador maior da perniciosidade do modo de funcionamento da vida social, econômica e política do país.

Na primeira seção discutiremos algumas características relevantes da distopia, do futurismo e da ficção científica como estilos literários e sua vinculação com a crítica política. Na segunda seção buscaremos situar a obra “Não verás país nenhum” no contexto da literatura de ficção científica e de crítica política produzida na fase final da ditadura militar brasileira. Na terceira seção faremos uma breve análise do uso que Brandão faz das categorias de território, meio-ambiente e memória, para realizar uma espécie de acerto de contas da “civilização” brasileira consigo mesma. Na conclusão destacaremos a atualidade da obra, que está para completar 40 anos de seu lançamento, ainda desafiando a nação ao autoconhecimento com um poderoso “decifra-me ou te devoro!”.

UTOPIAS, DISTOPIAS, MUNDOS FUTUROS, OUTROS MUNDOS: A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO CRÍTICA POLÍTICA

Nesta seção tratamos dos conceitos de utopia e distopia e seu uso como instrumento de crítica política.

UTOPIAS, DISTOPIAS E CRÍTICA POLÍTICA

Marcello Simão Branco aponta três motivos pelos quais a ficção científica guarda uma relação de afinidade com a política, a saber:

Primeiro porque temas de caráter político se fazem presentes, ainda que de forma indireta, nos enredos e na caracterização das sociedades em uma história. Em segundo, porque a política é uma das atividades mais presentes, seja em seu contexto próprio (ideologias, instituições, processos de decisão), seja nas pequenas decisões políticas, que realizamos em nosso relacionamento pessoal, social e profissional. (BRANCO: 2010: 10)

O terceiro motivo apontado por Branco é que antes mesmo de se consolidar como um tipo de produção literária focado no impacto futuro de desenvolvimentos tecnológicos oriundos das ciências naturais, a ficção científica teve origem em exercícios de idealização acerca das futuras formas de relacionamento social, em que se propõe a construção de sociedades e formas de Estado ideais. Assim, segundo esse autor, e citando Ray Bradbury, a FC é “a literatura da mudança” e sua finalidade seria a de alertar sobre os erros que podemos cometer no presente e que tendem a levar a possíveis futuros indesejados.

O futurismo, a viagem no tempo ou pelo espaço, o encontro com outros povos ou com civilizações não humanas são recursos costumeiramente usados na FC para produzir um deslocamento do contexto social e político presente e situar a trama em um mundo alternativo. No entanto, diversos desses recursos já estavam em uso na literatura muito antes da ocorrência da revolução industrial. Como exemplos de uma espécie de proficção científica, Branco cita a “Utopia” de Thomas More (1516), a “*Histoire comique des états et empires de la Lune*”, de Cyrano de Bergerac (1656) e “As viagens de Gulliver”, de Johnathan Swift (1726).

De fato, o gênero utopia, no qual nos deteremos um pouco, possui origens bem mais antigas, podendo ser encontrado em obras filosóficas de cunho religioso ou não como “A República” de Platão (século IV a.C.) ou em “Cidade de Deus” de Santo Agostinho (século V).

A revolução científica e industrial trouxe novas esperanças e medos que foram expressos com frequência na literatura que aqui classificamos de ficção científica ou de proficção científica. Medos relativos

a transformações na sociabilidade humana, com o crescimento das cidades e a degradação dos vínculos sociais, e esperanças no sentido de construir sociedades mais justas e racionais. Mas os medos e as esperanças se expressam também em relação às transformações no meio físico e no próprio corpo humano, seja no sentido de superar as adversidades do clima ou as barreiras das distâncias, seja de produzir corpos mais saudáveis e inteligências mais elevadas ou, por outro lado, provocar catástrofes ambientais ou mutações no corpo humano que fizessem surgir doenças que exterminem a humanidade ou dessem origem a monstros. Nessa última linha, não há como deixar de lembrar de “Frankenstein” (1818) e de “O último homem” (1826), obras da escritora britânica Mary Shelley, um dos grandes nomes do romantismo inglês do início dos oitocentos (SHELLEY: 2013).

Os avanços do capitalismo europeu levaram ao desenvolvimento das primeiras cidades globais como Londres e Paris. A potência da grande indústria, os avanços científicos e tecnológicos convivem na sociedade burguesa com a expansão da miséria urbana e seus correlatos de marginalidade social e violência. Seja para lidar com sua própria população e território, seja para disputar o controle e exercer a exploração sobre povos e territórios fora do continente europeu, as grandes potências capitalistas passaram a aplicar a ciência no sentido de construir poderosas máquinas de dominação, com meios físicos (máquinas de guerra) e humanos (exércitos e burocracias) de administração da violência. Ciências como a criminologia, a biologia forense, o racismo “científico”, a eugenia vão configurando um mundo onde noções de superioridade e inferioridade racial e biológica justificam novas estruturas de dominação colonial e novas técnicas de controle das chamadas “classes perigosas”. Assim, não são apenas as ciências da natureza e suas tecnologias que estão na origem das esperanças e medos que povoam as utopias e distopias do mundo nos últimos séculos. Também as ciências humanas puras e aplicadas geraram avanços tecnológicos de administração de pessoas e povos que sustentam a crescente

sensação de encarceramento, de atomização, de esvaziamento do sentido da vida sob o impacto de rotinas de controle e padronização.

Sem querer colocar um autor como Franz Kafka no rol dos escritores de ficção científica, o que seria absurdo, vale destacar a importância de sua obra como influência sobre o desenvolvimento do gênero. Contos como “A metamorfose” (publicado em 1915) e “A colônia penal” (publicado em 1919) e romances como “O processo” (publicado em 1925) e “O castelo” (publicado em 1926), são obras de grande impacto na literatura (e no cinema) do Ocidente em geral e, também, na ficção científica, antecipando o pessimismo que se instalaria na produção literária europeia após a Grande Depressão, a ascensão dos regimes totalitários e a barbárie da II Guerra Mundial. A imagem da condição de isolamento e desnorreamento dos seres humanos diante de uma ordem que surge como um sistema ao mesmo tempo onipresente e impenetrável (incompreensível), uma grande máquina-mundo opressiva, presente na obra de Kafka, se tornará um motivo recorrente da ficção científica do pós-guerra.

Refletindo sobre essas diferentes formas da literatura utópica, Lyman Tower Sargent busca uma melhor definição do gênero e seus diferentes tipos. Para Sargent, a utopia seria um termo genérico que remete a um não lugar, a mundos alternativos, tenham esses valência positiva ou negativa. As utopias que remetem a um mundo ou lugar bom, o autor atribui o rótulo de “eutopia” e as que se referem a um mundo ou lugar ruim, “distopia”. Já o rótulo de “anti-utopia”, o autor reserva para outro tipo de escrita, literária ou não, que se dedica a negar a possibilidade de ocorrência de utopias ou a criticar os discursos utópicos (SARGENT: 1994).

No verbete “distopia” de sua enciclopédia intitulada “Science fact and science fiction”, Brian Stableford nos informa que talvez o termo tenha sido usado pela primeira vez por John Stuart Mill em 1868 como um antônimo para utopia. Segundo Stableford,

A especulação distópica descreve sociedades hipotéticas que são consideravelmente piores que a nossa própria, tendendo ao pior imaginável, ainda que esse extremo dificilmente possa ser alcançado.

Embora muitas sociedades descritas em sátiras sejam distópicas, o termo é usualmente aplicado a imagens relativamente sérias de futuros em que o totalitarismo, economias implacáveis e/ou o ímpeto de um determinismo tecnológico trouxeram consequências funestas. (STABLEFORD: 2006: 133)

Continuando com Stableford,

Ainda que a profundidade de sua angústia tenha sido antecipada de uma forma mais sarcástica em “Ape and Essence” (1948) de Aldous Huxley, foi “1984” de Orwell que se tornou o modelo para a maior parte da ficção subsequente em que o futuro é imaginado – como o personagem O’Brien de Orwell o imaginou – como uma bota metafórica pisando eternamente uma face humana, simplesmente porque ela pode. (Idem: idem: 134)

Também segundo Anderson Martins Pereira, o termo “distopia”

foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo John Stuart Mill em uma de suas falas no parlamento inglês no ano de 1868; o conceito, porém, só ganhou certo destaque no século XX. O conceito hoje representa um gênero essencialmente arraigado na sociedade, e dentre suas características mais marcantes estão a discussão de valores éticos ou morais e a denúncia de suas possíveis deturpações. Para este efeito, as distopias criam uma sociedade atroz, em que os indivíduos que ali coexistem carecem de direitos básicos; e, no universo da obra ficcional, estas prerrogativas são consideradas essenciais para o que se entende por condição humana. (PEREIRA: 2018: 224)

A julgar pela afirmação de Pereira, o termo “distopia”, como seu correlato “utopia”, do qual deriva, sempre teve uso político, servindo como um instrumento de denúncia de realidades sociais consideradas aviltantes por quem dele se utiliza.

Segundo o já citado Marcello S. Branco,

Em geral podemos definir as distopias como regimes políticos utópicos ao contrário, que perverteram os supostos ideais virtuosos em que teriam sido concebidos. Se a utopia trabalha com a noção de esperança de um mundo melhor que não existe, a distopia a converte em cenários reais de medo e pesadelo (BRANCO: 2013:139)

Embora bem menos famoso que seu antônimo “utopia”, o substantivo “distopia” vem se tornando comum nos comentários acadêmicos e não acadêmicos acerca da realidade atual. Uma rápida pesquisa no site de busca do Google mostra que o termo se encontra presente em cerca de 3,2 milhões de páginas inseridas na WEB apenas neste último ano no Brasil. O termo equivalente em língua inglesa “dystopia” foi encontrado em cerca de 11,8 milhões de páginas em todo o mundo no último ano. Considerando o peso da língua inglesa na WEB, podemos perceber que o uso do termo “distopia” entre nós brasileiros tem sido significativamente maior que o feito pelos usuários de outros idiomas neste último ano.

Como veremos, também como estilo literário as distopias registraram uma maior presença a partir de eventos como a II Guerra Mundial, o Holocausto e o cenário da Guerra Fria, como sua ameaça de hecatombe nuclear. Especialmente a partir do final da década de 1960 e início da de 1970 registra-se onda de conscientização acerca da finitude dos recursos naturais e do acúmulo das ameaças que sistemas econômicos baseados em escalas crescentes de produção e consumo representam para a continuidade da vida (não só humana) no planeta. Desde então formou-se um conjunto de temas que se ligam de variadas formas para configurar, tanto em romances como em séries de TV, filmes e jogos eletrônicos, cenários distópicos onde acidentes nucleares, manipulação genética, guerra biológica, degradação ambiental, acirramento da exploração do trabalho, da concentração da riqueza e da exclusão social dão origem a mutações catastróficas no ambiente e nos próprios seres humanos, respondidas com a implantação de regimes autoritários, senão totalitários, em

que os recursos tecnológicos são utilizados para manter uma severa vigilância sobre a população e uma aplicação implacável de violência pelo Estado. Genocídios, deslocamentos em massa de populações, campos de refugiados se tornam lugares comuns na produção ficcional da segunda metade do século XX e início do século XXI.

Mais recentemente Raffaella Baccolini tem sido uma das responsáveis por um esforço de repensar o lugar da literatura utópica e distópica na atualidade. Para Baccolini, o gênero utopia veio sendo apropriado como uma mercadoria e, assim, tem perdido a dimensão crítica que costuma caracterizá-lo, tornando-se domesticado. Daí que o viés distópico teria se afirmado ao longo das últimas décadas do século XX como o lugar da crítica. Para Baccolini, no entanto, mesmo a distopia vem sofrendo esse mesmo processo de comodificação e domesticação, citando como exemplos o sucesso de público da passagem para o cinema da trilogia “Hunger games” de Suzanne Collins e para a TV do romance “Handmaid’s tail”, de Margaret Atwood (BACCOLINI: 2020).

O que importa fixar aqui é que, para os estudiosos do gênero, a distopia não apresenta pretensões opostas às da utopia. Ambos os gêneros pretendem, a partir da construção de mundos imaginados, promover a crítica da sociedade em que se inserem, seja pelo contraste com uma sociedade idealizada como superior, seja pela indicação do agravamento das características negativas já presentes, pelo menos em germe, na sociedade sua contemporânea. No entanto, como aponta Baccolini, tanto a utopia quanto a distopia podem ser apropriadas pela indústria do entretenimento, sofrendo um processo de domesticação que lhes retire grande parte de seu impacto crítico.

O que pretendemos com essa pequena digressão é fundamentar a aplicação do rótulo de distopia e os instrumentos de interpretação de obras de ficção científica à obra “Não verás país nenhum”, de Ignácio de Loyola Brandão. Apesar da obra não apelar para viagens no tempo ou espaciais, e não dar ênfase a grandes

inovações científicas e tecnológicas na construção de sua trama e ambientação, defendemos a classificação da obra nessas duas categorias, de distopia e de ficção científica.

FICÇÃO CIENTÍFICA, CIÊNCIA, POLÍTICA E LITERATURA

Não é de meu interesse me alongar no mérito de questões que costumam ocupar lugar importante em artigos que tratam do livro “Não verás país nenhum” da perspectiva da crítica literária, a saber, se este corresponde legitimamente ao gênero da ficção científica e se possui os atributos que caracterizam as (poucas) obras do gênero às quais se atribui alto valor literário. Tais questões escapam à minha competência de cientista político. No entanto penso que como praticante de uma ciência social, mesmo sobre esses assuntos, há algumas considerações que podem vir a calhar neste artigo.

Gérard Klein, autor consagrado da ficção científica francesa e de formação sociológica, se refere assim à natureza de uma obra de ficção científica:

Minha impressão é que a ficção científica não procede diretamente da ciência, nem da filosofia, mas das imagens (eikons) e representações abstratas (eidons) que as ciências (do mesmo modo que a filosofia) produzem, com muita frequência inadvertidamente. (KLEIN: 2001: 120)

Tais imagens e representações, ainda que originadas da pesquisa científica, são, segundo Klein, assimiladas pela cultura popular e transformadas em algo muitas vezes distante de sua origem científica. Nas palavras de Klein, essas imagens e representações rapidamente tornam-se um conhecimento público e continuam a enriquecer a imaginação comum, contaminadas por outras imagens e representações

bem como por conceitos ideológicos, religiosos e filosóficos anteriores. (KLEIN: Idem: Idem). Assim, segundo esse autor, o que definiria as estórias de ficção científica seria o fato de que estas “contém, ao menos em alguma medida, traços dos *eikons* e *eidons* sem os quais elas não poderiam funcionar como ficções” (Idem: 121).

Para Klein, o que distinguiria uma obra de ficção científica das obras propriamente científicas seria que as primeiras apresentam uma elaboração, própria do autor ou pertencente ao imaginário social, composta a partir de imagens e representações abstratas elaboradas pela ciência. As imagens e representações presentes na obra de ficção científica, ainda que derivadas das produzidas pela ciência, não se confundem com estas, sendo muitas vezes tomadas pelos cientistas como absurdos, exageros ou simples fantasia, em última instância, ficção. O recurso comum de se situar a trama das obras de ficção científica no futuro corresponderia assim a uma necessidade de que a “elaboração imaginativa de imagens da ciência” esteja situada *em um lugar além da ciência* (Klein: 2001: 125). Desdobrando esse argumento de Klein, podemos perceber que a referência a experiências clandestinas, praticadas de forma velada por serem consideradas ilegais ou antiéticas, ou secretas, resguardadas por interesses militares e de segurança, cumprem um papel importante nas obras de ficção científica quando estas pretendem situar sua trama no tempo presente, uma vez que asseguram um aspecto invisível e inusitado da ciência, relativamente desconhecido mesmo daqueles que lhe são contemporâneos. Como diz Klein, num momento em que a ciência e a produção tecnológica se dão em grandes corporações, o mistério de sua produção já não mais pode ser atribuído ao isolamento de um cientista maluco em seu laboratório de fundo de quintal, e passa a exigir uma nova narrativa.

Por outro lado, não bastaria a referência a essas imagens e representações para tornar qualquer obra uma verdadeira ficção científica. Para tal, os elementos derivados da ciência teriam que jogar um papel central na trama, de modo que, sem eles, essa simplesmente

não poderia existir. Ou seja, obras de ficção podem abrigar elementos desse imaginário científico que, porém, sem jogar um papel central na trama, não seriam suficientes para classificá-las como pertencentes ao gênero da ficção científica.

Como nos lembra Fabiana Pereira, para a maior parte dos autores e críticos de ficção científica como literatura, esse gênero está ligado à apropriação ficcional de elementos oriundos das chamadas *hard sciences*, a saber, a Física, a Química, a Astrofísica, a Astrobiologia, a pesquisa genética, o que dá às obras do gênero um aspecto de curiosidade e entretenimento mas as limita em sua capacidade de refletir sobre os dramas humanos, em seus aspectos sociais ou psicológicos, característicos das grandes obras literárias. No entanto, se expandimos a imagem de ciência para além das ciências da natureza e caminhamos na direção das Ciências Humanas, da Sociologia, da Antropologia, da História ou da Psicanálise, para citar algumas, poderemos perceber que também essas ciências estão presentes no imaginário social, alimentando imagens e representações que também são apropriadas pela literatura de ficção na criação de mundos alternativos (PEREIRA: 2005).

As distopias que apresentam regimes tirânicos e despóticos costumam conciliar a presença de um forte aparato tecnológico, seja ele bélico, de vigilância (como em “1984”, de George Orwell), seja de controle genético ou bioquímico (como em “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley) com técnicas de condicionamento psicológico, de manipulação da comunicação, de organização do trabalho e da própria hierarquia social, de administração da vida cotidiana e de aplicação da violência pelo Estado. Nesse sentido é muito interessante observar o lugar que uma ciência como a linguística ocupa no processo de dominação descrito por George Orwell em seu famoso e já citado romance “1984” ou o papel desempenhado pela censura às obras literárias em “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury.

A chamada “ficção científica” embora quase sempre recheada por aparatos tecnológicos, viagens espaciais e seres extraterrestres, nunca deixa de fora as relações de poder e dominação, as estruturas sociais, os costumes e os afetos. Temas como superpopulação, guerras e genocídios, exploração econômica e disputas imperialistas por recursos naturais estão sempre presentes nessa literatura, assim como as questões de gênero e o choque entre culturas. Arriscaria dizer que tais obras ganham maior valor literário na medida em que seus autores conseguem articular a descrição desse meio físico e tecnológico com os usos e implicações sociais e psicológicas destes sobre os personagens. Assim, e seguindo a pista deixada por Gérard Klein, diríamos que a qualidade literária da obra de ficção científica estaria não na simples referência a elementos concretos do pensamento científico, mas no uso criativo e poético desses elementos para constituir realidades alternativas, outros mundos possíveis, onde novas formas de sociabilidade e subjetividade emergem.

BRASIL: FICÇÃO CIENTÍFICA OU LITERATURA CRÍTICA?

Em “A fantástica margem: O cânone e a ficção científica brasileira”, Fabiana da Câmara Gonçalves Pereira se propõe a investigar o processo de marginalização da literatura de ficção científica no Brasil. Segundo a autora, embora seja possível encontrar desde pelo menos a metade do século XIX obras do gênero produzidas no Brasil, tal produção sempre sofreu com certa barreira de invisibilidade entre nós.

Pereira observa, no entanto, que um efeito não antecipado da pesada censura que se abateu sobre a produção literária brasileira nos anos 1970 foi a de provocar uma migração de autores considerados “sérios” ou “canônicos” para o campo da ficção científica, menos visado pela censura. No dizer da autora,

Algumas estratégias narrativas da ficção científica, como o deslocamento e a extrapolação, permitiram a alguns autores experimentar o gênero para endereçar suas críticas ao governo e à situação brasileira de maneira satírica, mais ou menos segura e indireta. Resulta daí que, na década de 1970, as convenções narrativas da ficção científica foram utilizadas, prioritariamente, como um instrumento de resistência. (PEREIRA: 2005: 41)

Segundo Pereira, citando Elisabeth Ginway, muitos escritores brasileiros do *mainstream* tentaram escrever ficção científica, mas acabaram por escrever ficção distópica, em que a trama gira em torno de uma *tecnocracia desumana (que) impõe regras cruéis e impessoais à sociedade brasileira a fim de torná-la uma potência mundial*. (PEREIRA: 2005: 41). Mas, segundo Pereira, ao incluir a análise dessas “ficções distópicas” em seu livro dedicado à ficção científica brasileira, Ginway (GINWAY: 2004) reconhece que, apesar de lhes faltarem alguns elementos iconográficos que costumam caracterizar o gênero, essas devem ser consideradas como pertencentes a ele pois partilham de sua estrutura narrativa.

Um dos motivos que levariam a essa polêmica acerca da inclusão ou não no gênero da ficção científica de obras como “Fazenda modelo – Novela pecuária” de Chico Buarque (1974), “A adaptação do funcionário Ruam” de Mauro Chaves (1975), “O fruto do vosso ventre” de Humberto Salles (1976) e “Não verás país nenhum” de Ignácio de Loyola Brandão (1982) seria sua ênfase nos elementos de natureza sociológica ou política (*soft sciences*) e menos naqueles derivados das ciências duras (*hard sciences*). Ainda segundo Pereira, “a maior parte da ficção científica brasileira deste período aponta para os perigos inerentes à tecnologia, que nas mãos do regime totalitário se tornava um eficaz instrumento de controle e repressão políticos”. (PEREIRA: 2005:41-2)

Desenvolvendo um pouco mais essa questão da presença das ciências duras e macias na ficção científica, destacamos o tratamento dado a ela por Gérard Klein em “*From the images of science to*

science fiction” (KLEIN: 2000). Segundo Klein, mais que incorporar a produção científica a suas obras literárias, o que os autores de ficção científica fazem é incorporar imagens popularizadas da ciência, imagens e representações que passaram a compor um imaginário social e um conhecimento público, um senso comum (ainda que distante das chamadas verdades científicas), tal como já se sucedia com conceitos de base religiosa, ideológica ou filosófica. Assim, elementos teóricos (conceitos como a gravidade, a ideia de buraco negro, ou a forma do átomo), e aparatos técnicos da pesquisa científica (como os laboratórios e seus equipamentos) podem ser incorporados na narrativa da ficção científica, ainda que seu uso na ficção guarde pouca relação com os sentidos e usos que de fato recebem na pesquisa científica.

Para Klein, o que caracteriza a ficção científica não é apenas o uso desse imaginário acerca da ciência como elemento central das histórias. O que a ficção científica faz – segundo Klein, precisa fazer – é ir além da ciência. Assim, as inovações propostas pela ciência na compreensão de aspectos da realidade são apropriadas pelos autores de ficção e extrapoladas para produzir, ao mesmo tempo, um efeito de surpresa diante de uma realidade nova e outro efeito de reconhecimento, de certa credibilidade, uma vez que o cenário proposto parece possuir algum fundamento científico. Seja viajando para o futuro ou para “o outro lado do universo” ao atravessar um buraco negro, ou recriando através da manipulação genética espécies há muito extintas como os dinossauros, as histórias de ficção científica criam a fantasia a partir de aspectos popularizados da ciência, como as teorias relativas ao espaço e tempo da moderna física, ou os conhecimentos da paleontologia e os desenvolvimentos técnicos da engenharia genética. (KLEIN: 2000). A própria transformação no modo de se fazer ciência do século XIX ao XX levou a uma mudança na sua representação na ficção: o cientista maluco, isolado em algum porão ou castelo abandonado onde busca ocultar da sociedade experiências eticamente questionáveis viu-se substituído pelos magnatas da indústria, que constroem em

suas corporações divisões secretas de pesquisa de modo maximizar seus projetos de riqueza e poder.

Nesse sentido, não há dúvida que as narrativas distópicas que povoam a literatura contemporânea fazem amplo uso de conceitos e teorias originados das ciências humanas, a saber, da história, da sociologia, da antropologia, da psicologia social e da psicanálise, da ciência política, da economia, da comunicação e diversas outras. Os cenários imaginados em que enormes máquinas burocráticas oprimem os indivíduos levando-os a processos de alienação ou revolta, de isolamento social ou de construção de novas identidades coletivas refletem, ainda que de uma forma vulgarizada e distorcida, ampla produção intelectual do campo das ciências humanas e da filosofia social.

A próxima seção pretende demonstrar, ainda que rapidamente, a forma como “Não verás país nenhum”, de Ignácio Loyola Brandão, transpôs para a realidade brasileira diversos elementos dessa literatura distópica e de ficção científica. Como pretendemos demonstrar, Brandão foi muito bem sucedido em identificar nas condições sociais e políticas vigentes no Brasil dos anos 1970 as tendências à formação de um futuro distópico para o país, como expresso ironicamente no título de seu livro.

O LUGAR DE “NÃO VERÁS PAÍS NENHUM” NA LITERATURA DE FC BRASILEIRA

A Ficção Científica na literatura brasileira

A tradição da crítica literária mundial tende a atribuir à literatura de ficção científica um caráter de escapismo, daí a considerando o oposto do que seria uma literatura engajada. Juntamente ao baixo prestígio da FC como estilo literário, esse diagnóstico de escapismo

e não-engajamento levou a que até recentemente os aspectos claramente políticos da literatura de FC fossem pouco considerados pelos que analisam as relações entre literatura e política. Segundo Fabiana Pereira, a esse diagnóstico de escapismo se alia uma característica importante da forma como a literatura, e sua “missão”, é compreendida entre nós brasileiros. Segundo Pereira, o cânone literário nacional seria marcadamente naturalista.

Ao contrário dos demais países da América Latina, nos quais, por exemplo, o realismo mágico teve uma importância central, a cultura brasileira privilegiou as expressões estritamente realistas. Em segundo lugar, este cânone biparte-se entre a vertente erudita – de origens acentuadamente européias e, mais tarde, norte-americanas, forças que legitimizam nossas elites no nível nacional e internacional – e a folclórica, ou popular – cujas obras encarnam os mitos da nacionalidade e são selecionadas para canonização pelas mesmas elites eruditas, tornando-se um capital simbólico através do qual o intelectual periférico se diferencia, positivamente, de seus pares de Primeiro Mundo. (...) Neste contexto, a literatura de massa de origens estrangeiras, e com ela a ficção científica, simplesmente não se encaixa no equilíbrio simbólico das importações culturais. Não é suficientemente erudita, nem enraizada no solo popular mestiço, dois aspectos institucionalmente valorizados como características genuínas da cultura nacional. (PEREIRA: 2005: 118-9)

Até a década dos 60 do século passado, a FC viveu no Brasil confinada numa espécie de gueto que reunia autores, tradutores e leitores do gênero. Segundo Marcello Simão Branco, a ditadura civil-militar implantada em 1964 levou a um declínio da produção e consumo da literatura de FC, rompendo-se o intercâmbio então existente entre os produtores e uma geração de fãs do gênero que formavam, no dizer de Branco, uma comunidade. No entanto, ainda segundo Branco, e de forma surpreendente, uma das respostas mais efetivas à censura que passou a atingir pesadamente a produção literária no país foi o interesse de autores de fora do campo da FC pelo gênero (BRANCO: 2013).

Gama e Girollo reafirmam essa adesão ao gênero da FC ocorrida durante a ditadura militar no Brasil por parte de escritores do dito *mainstream* literário, o que contribuiu não só para mantê-la viva, mas, mesmo, para fazê-la alcançar novos públicos entre nós nesse período, apesar da persistência da rejeição pela crítica literária. Segundo esses autores, havia por parte da crítica *uma predisposição a considerar apenas os ataques concretos ao Regime Militar, realizados por meio da literatura, como exemplo de obras engajadas.* (GAMA e GIROLLO: 2019: 74)

Mas foi exatamente por ser considerada um gênero pouco politizado, trabalhando com tempos e espaços alternativos e, muitas vezes, fantásticos, que a FC teria se prestado à construção de metáforas e à veiculação de críticas veladas ao regime e à realidade socioeconômica do país. Assim, para Branco, a literatura de FC da década de 1970 seria marcada pelas distopias, ao passo que o afrouxamento do regime autoritário ao final da década já se refletiria claramente no que classifica como uma “ficção da abertura” ou “literatura da transição” (BRANCO: 2013: 132). É nessa última categoria que Branco situa a obra “Não verás país nenhum”, de Ignácio de Loyola Brandão.

“Não verás país nenhum” na literatura de Ficção Científica brasileira

Se a literatura de ficção científica é uma literatura da mudança, como a caracterizou Ray Bradbury, especialmente no gênero das distopias esse encontro entre avanços científico-tecnológicos e dominação política tem o sentido de prevenir o leitor sobre as terríveis possibilidades que se abrigam no futuro, de modo a lhe alertar acerca de quais caminhos evitar. Assim, podemos dizer que, ao escrever “Não verás país nenhum” ali pelo final da terrível década de 1970, momento em que se anunciava claramente que em breve o Brasil sairia do jugo de um regime ditatorial e ingressaria em nova experiência democrática, Brandão

pretendeu lançar um sinal de alerta sobre as responsabilidades que o novo momento colocava, sob pena de que, em futuro próximo, voltássemos a cair em novo período autoritário, com implicações, dessa vez, insuperáveis, o que fica explícito no título de seu romance. Nesse sentido, como exortação às novas gerações e a sua própria geração para que protegessem o país e evitassem a catástrofe futura, a ironia do título do livro de Brandão fica ofuscada por uma verdadeira cumplicidade de propósitos para com o poeta Olavo Bilac: a salvação da pátria.

O Brasil de “Não verás país nenhum”: a política.

Brandão situa a trama de seu livro em algum momento num futuro não muito distante em que vigora um novo regime autoritário no Brasil: o Esquema. O livro é basicamente composto das reflexões de um ex-professor de História aposentado compulsoriamente de seu emprego numa universidade, fichado como “rebelde” e levado a assumir um cargo de baixa qualificação numa repartição burocrática. Há nas reflexões de Souza um misto de sentimentos, onde a revolta pelo nível de degradação circundante se junta à sensação de impotência, ao medo e ao estarecimento.

Publicado em 1981, “Não verás país nenhum” é farto de referências a fatos ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970, com destaque para a repressão política e aspectos da política econômica desenvolvimentista adotada pelo regime militar. Por trás das mudanças de uma aparente democratização, a década de 1980 é apresentada como de maior liberdade para a contestação pública, sem que, no entanto, os grupos dominantes, o “Esquema”, sejam removidos

de suas posições de poder⁶³. Desse modo, os anos 1980 são apresentados como um interregno em que a repressão violenta aos movimentos de contestação não é uma alternativa viável. Mas, apesar da contestação nas ruas, nos círculos decisórios dá-se uma transição em que o poder passa a se concentrar numa nova elite tecnocrática saída de dentro do Exército, os “militécnicos”.

Paralelamente a essa hesitação do Esquema em reprimir a contestação, ocorre a expansão de grupos paramilitares que formam um outro segmento de poder, os “civiltares”.

O fato é que se instala um regime híbrido, que confunde os intelectuais. Souza assim reflete sobre o regime e sua capacidade de se fazer não identificável:

Dos anos setenta em diante, fomos conduzidos dentro de indefinições. Rodeados por coordenadas paradoxais. Sistemas duros, ares democráticos. Repressões justificadas e justificativas aceitas. Democracias em clima de ditadura. Regimes amorfos a respeito dos quais não sabíamos pensar.

Nunca nos ocorreu que era uma nova forma de sistema. Sem contornos definidos. O nosso erro foi procurar na própria história os moldes. Esquecidos que os tempos e os homens tinham se modificado, substancialmente. Como poderíamos chamar a esta nova fórmula? Sistemas dissimuladores? (Idem: idem: 40)

63 Um país onde há séculos se deita falação. Desde a carta de Pero Vaz de Caminha. A falação foi uma característica que os Esquemas souberam capitalizar, introduzindo na psicologia popular. Fizeram com que a falação se transformasse numa cortina de fumaça, encobrindo tudo que fosse possível.

O processo de falação obedece a uma sequência invariável. Um primeiro momento, o da chamada denúncia. Alguém levanta o problema. Em seguida, uma fase delicada. A das vezes indignadas, governamentais ou não, que se erguem exigindo providências. O terceiro momento requer habilidade.

É a fase das promessas. Garante-se a formação de comissões de inquérito, promovem-se passeatas controladas, editoriais consentidos na imprensa, entrevistas categóricas. Este período é essencial, exige uma avalanche de falação contínua, exacerbada, exasperante. Falar até o total sufoco. Não deixar ninguém raciocinar. Repisar indefinidamente o assunto, até o ponto de completa saturação. Falar, falar até o esgotamento.

E então, de repente, ninguém mais pode ouvir sequer comentar as tais denúncias. Elas se esvaziam. Os que tentam são classificados como Intolerantemente Aborrecidos.

A confusão ideológica teria sido a marca dos anos oitenta. Marcados pela abertura ou afrouxamento dos aspectos mais repressivos que caracterizaram a década anterior, os “Abertos Oitenta” são descritos por Souza da seguinte forma:

Confusão ideológica, desencontros. Governo pensava uma coisa, oposição outra, mas oposição e governo pensavam igual, ao mesmo tempo. Direita tomava atitudes de esquerda e a esquerda de direita. Nenhuma posição era confortável, trazia segurança. (Idem: idem: 78)

Um fato marca a memória de Souza a respeito da emergência dos aspectos repressivos do novo regime: a cassação de um professor universitário, um biólogo que reagiu aos projetos governamentais de exploração da Amazônia que a levaram a se tornar um deserto.

Fomos ingênuos. Como eu, muitos. Tínhamos nas mãos posições através das quais era possível, lentamente, instilar um gesto de lucidez, um pouco de consciência. Semente de inquietação. Alarme. Mesmo com toda a vigilância. Afinal, um professor em quem alunos confiam, é muito mais que um pai.

Sim, aquele cientista protestou. Teve coragem. Quem lembra seu nome, hoje? Havia na universidade um livro negro. Intenso relato da perseguição que professores, pesquisadores, médicos, cientistas, sofreram. Até o momento em que os registros não adiantaram. A exceção virou normalidade.

Convivemos com ela, nos habituamos. O cientista punido não me sai da cabeça. Eu estava no hall da universidade, quando ele passou. Soube antes, pelos noticiários da tarde. Ficou esperando, o reitor desceu com um comunicado para a sala dele. Saiu, sem abrir uma gaveta, sem levar um só papel.

Ao passar por nós, no hall, parecia o mesmo homem de todos os dias. Nem a cabeça abaixada, derrotado. Nem erguida, sinal de orgulho e indiferença. Homem normal. Tinha acabado de perder os seus direitos. O de professor, o de circular, comprar, conversar com os outros. O de viver, enfim. (Idem: idem: 39)

O Brasil de “Não verás país nenhum”: território e meio-ambiente.

No Brasil do futuro a água é artigo raro. Há postos dedicados a recolher a urina das pessoas para reciclar a água e vende-la. No entanto, Souza desconfia que a escassez não se aplique a todos. Há notícias de que grupos privilegiados têm até piscinas cobertas. De todo modo a ameaça de uma seca aguda está colocada faz tempo pelos cientistas. No entanto, O anticientificismo é uma marca dos novos tempos. Ao refletir sobre a ameaça de escassez aguda de água, Souza rememora o trajeto que levou ao ocaso da ciência no país.

Esta emergência é esperada há algum tempo. Algum? Eu nem tinha começado neste escritório e já lia sobre os constantes sinais vermelhos que a natureza vem emitindo. É o alerta, declaravam os cientistas. Os poucos cientistas que tinham sobrevivido e tentavam criar defesas.

Cientistas. Categoria mínima, marginalizada. Numa fase quase pré-histórica, o povo era alheio aos seus avisos. Mais tarde, o Esquema percebeu a situação, manipulou jornais e televisão e fomentou a ironia. Foi quando surgiu a expressão galhofeira “paranóia científica”.

Qualquer ato era “paranóia científica”. Um cientista esclarecido, consciente, naquela época, equivalia a ser judeu nos dias de nazismo. Coisa perseguida, maldita, que se camuflava. No entanto, gente continuava a estudar, falar, denunciar. A provocar a opinião pública.

A maioria dos cientistas foi cassada. Outros se retiraram, aceitando convites estrangeiros. Houve quem se aposentou, mudou de atividade. Muitos institutos foram fechados, enquanto uma nova ordem crescia e dominava: a dos Militecnos ou tecnocratas avançados da nova geração. (Idem: idem: 18)

A aplicação desenvolvimento do país do modelo militarizado e tecnocrático de tomada de decisão ao levou, por um lado, ao desmatamento e à desertificação da Amazônia e, por outro, à venda de

extensas frações do território a potências estrangeiras, formando as chamadas “reservas estrangeiras” ou “multinter”. De um modo ou de outro, aos efeitos ambientais catastróficos se juntaram os impactos sobre a população, resultando em miséria e migração forçada.

Numa passagem do livro, Brandão descreve o processo de desmatamento através de um diálogo entre Souza e um ex-colega de faculdade.

O Esquema decidia a portas fechadas. De repente, vinha uma campanha de preparação. Algumas semanas de amortecimento e ficávamos anestesiados para o choque. Por oito anos abastecemos o mundo de madeira. Convencidos de que não havia problemas, aceitamos que vendessem trechos da Amazônia. Pequenos trechos, diziam. Áreas escolhidas por cientistas, para que não se alterassem os ecossistemas. Até que um dia, as fotos tiradas pelos satélites revelaram a devastação. Todo o miolo da floresta estava dizimado, irremediavelmente. O resto durou pouco, em alguns anos, o deserto tomou conta.

— O Esquema era inteligente. Negava, negava, e agia ocultamente. Quando se viu, estavam no chão 250 milhões de hectares de florestas. Como nunca mais há de haver outra. Tudo no chão.

— E continuamos endividados.

— Mas ganhamos a Nona Maravilha.

— Ganhamos também tempestades de areia, dignas de países desenvolvidos.

Não temos mais que invejar os furacões norte-americanos. As tempestades dizimaram o Maranhão e o Piauí. O deserto avançou para o mar.

— Sergipe sofreu duas tempestades de lama, Aracaju foi soterrada. O mar, lá, tem ondas de trinta, quarenta metros.

— Furioso. Tão furioso quanto o Esquema, quando os grupos de defesa do meio fizeram uma denúncia internacional. O Esquema ficou desmascarado.

— E se importou? Estava todo mundo ganhando. O escândalo que foi o Grupo dos Oito assinando concessões para as madeiras estrangeiras! Oito pessoas ganharam mais dinheiro que toda a população em dez anos de trabalho. (Idem: idem: 63-4)

Em diálogo entre Souza e um migrante, Brandão assim retrata o processo da formação das reservas e da migração forçada dos brasileiros.

Tivemos que sair de nosso pedaço, das cidades. Expulsos simplesmente, sem ter a quem recorrer. Expatriados. Conhece?

Ser um expatriado dentro do seu próprio país? Fomos empurrados para fora de nossos estados. Um dia, nos embarcaram em ônibus e nos levaram. Nos abandonaram a duzentos quilômetros de Maceió.

— Quando foi isso?

— Há uns dois anos. Chegava gente de todos os lados. Famílias inteiras expulsas das multinter. Os estrangeiros traziam sua própria gente. Quando utilizavam os brasileiros era para os serviços braçais, servis. Faziam conosco a mesma coisa que fizemos com os negros e índios, quinhentos anos atrás.

— E o governo?

— As reservas foram entregues incondicionalmente. Eram território estrangeiro, com leis próprias, uma estrutura trazida pronta dos países de origem. Não intervenção fazia parte dos acordos.

— Não posso acreditar.

— Nem vendo o que está à sua volta? De onde acha que esse povo vem? Por que vem? (Idem: idem: 105)

É interessante observar que a ficção de Brandão reelabora medos antigos da nacionalidade brasileira. A chamada internacionalização da Amazônia aparece entre as preocupações do Imperador Pedro II diante do interesse do governo dos EUA em assegurar a navegação internacional ao longo do rio Amazonas e para lá transpor os negros que seriam libertos após a vitória da União sobre os confederados na

Guerra de Secessão⁶⁴. Preocupava-se o Imperador com o apoio que tais ideias recebiam no Brasil por parte de Tavares Bastos, influente líder liberal, então Deputado Geral pela província de Alagoas. Para Pedro II, o problema maior não estaria em liberar a circulação internacional de navios ao longo do rio, o que de fato poderia servir como um indutor do desenvolvimento da produção e do comércio na região, mas que isso só fosse feito quando os interesses nacionais já estivessem fortemente assentados na região de modo a impedir as pretensões de anexação pela emergente potência do norte (LUZ: 1968; MEDEIROS: 2012).

Mas a internacionalização da Amazônia já é uma preocupação tardia. Desde o primeiro século de ocupação e conquista da América, Portugal esteve às voltas com as incursões estrangeiras no território de sua colônia e, posteriormente, teve que enfrentar movimentos da população local que tendiam para a emancipação de frações do território. Já com o país independente, o período regencial foi fortemente marcado por movimentos separatistas que ameaçaram fragmentar o Império do Brasil em diversas repúblicas, tal como ocorrido nas antigas colônias espanholas no continente americano. A manutenção da unidade territorial brasileira e da escravidão como instituição vigente em todo esse vasto território foram os pontos mais relevantes dos governos conservadores no Brasil Imperial. Tais medos de perda territorial marcam, portanto, o pensamento nacional desde sua origem.

No contexto da República, abolida a escravidão, consolidou-se a convicção entre intelectuais e autoridades brasileiras de que somente a real ocupação e uso do território poderiam servir de garantia contra possíveis tentativas de anexação. Diante da ativa expansão territorial dos EUA em sua marcha para o oeste (e sua crescente intervenção na América Central e no Caribe) e da colonização dos continentes africano e asiático pelas potências europeias, o receio de que o extenso território brasileiro se tornasse objeto das ambições estrangeiras não se mostrava fora de

64 Calcula-se que ao término da Guerra de Secessão foram libertados cerca de quatro milhões de escravos negros nos EUA.

propósito. Os esforços de atração de imigrantes por parte de governos e agentes privados no Brasil visando a formação de uma mão de obra substitutiva à de origem africana antes e depois da abolição aumentaram dramaticamente o contingente de estrangeiros em território nacional, gerando temor de que esses imigrantes servissem de base para as pretensões territoriais de seus países de origem. Tais preocupações estiveram na base da decisão dos artífices da nova forma de governo de colocar na primeira Constituição republicana dispositivo que nacionalizou como cidadãos brasileiros os estrangeiros presentes no país na data da proclamação da República e os que possuíam imóveis no país, salvo declaração dos próprios em contrário. Por outro lado, a pouca presença de brasileiros em regiões como a Amazônia continuou a preocupar as autoridades. É nesse sentido que deve ser interpretada a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais em 1910. Nacionalizar o imigrante estrangeiro e os povos indígenas era considerado fundamental para sustentar as pretensões nacionais sobre o território.

A partir da Primeira República, as disputas entre grupos mais privatistas que viam em nosso vasto território a oportunidade de atrair investimentos estrangeiros para o país e grupos que viam nesse movimento algo próximo à traição contra a pátria e uma entrega de nossa terra aos estrangeiros passou a marcar a vida nacional. A temática dos recursos naturais e, mais recentemente, da preservação do meio-ambiente veio a se somar à questão do controle e propriedade da terra, dominante até então em uma sociedade basicamente agrária, adicionando novos elementos à complexa disputa entre “nacionalistas” e “entreguistas”.

NATUREZA E IDENTIDADE NACIONAL

É vasta a literatura que articula a identidade nacional aos aspectos de nossa paisagem natural. A natureza foi um elemento fundamental do movimento romântico e na literatura a relação entre a chamada

“alma dos povos” e o meio físico no qual cada um desses povos se desenvolveu passou a ser uma chave de compreensão de suas identidades nacionais. No Brasil, no entanto, essa relação entre homem e natureza adquiriu contornos um pouco mais intensos que em outras sociedades. Segundo Flávia Paula Carvalho,

A presença da natureza na literatura brasileira envolve mais que uma atitude poética. A expressão laudatória que revela o encantamento diante do esplendor da natureza tropical está, muitas vezes, servindo de pretexto à exaltação patriótica. Daí talvez o fato de a presença de descrições de nossas belezas naturais, além da grande frequência no poema, ser ainda mais incidente na prosa, nos nossos romances e contos, e até em textos não literários.

A valorização da natureza e a conseqüente abundância de textos que fazem sua descrição ou panegírico, é um fenômeno universal. Mas, entre nós, esse motivo chegou a assumir um aspecto normativo. O poeta ou o romancista pareciam não admitir, na narrativa ou no poema, mesmo de caráter puramente confessional, a ausência da paisagem. (CARVALHO: 2005: 21)

Diante uma organização política que afirmava seu direito à existência independente no “concerto das nações”, a incapacidade de fundar essa identidade nacional no povo realmente existente, em sua maioria composto por negros escravizados, povos indígenas, aos quais não se reconhecia cidadania, e homens brancos pobres em grande parte submetidos a um domínio também senhorial, o sentimento nacional no Brasil se desloca do “povo”, elemento humano da nacionalidade, para o território e suas características físicas. A “tropicalidade” do país é alçada, desde o início da vida independente do país, à condição de ícone da nacionalidade. No hino nacional, as margens plácidas do Ipiranga, o sol da liberdade, o formoso céu da pátria, risinho e límpido, o Cruzeiro, os lindos campos e bosques falam de um país gigante pela própria natureza.

Quase um século depois, e como reação às pesadas críticas dos pensadores naturalistas⁶⁵, uma literatura ufanista e dita patriótica repisaria esses mesmos argumentos em torno da grandeza natural do país. É nesse contexto que o poeta Olavo Bilac publica o poema “A pátria”, de que Brandão vai buscar o título de seu romance, e que reproduzimos abaixo.

A PÁTRIA

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
 Criança! não verás nenhum país como este!
 Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
 A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
 Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!

Boa terra! jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha...

Quem com o seu suor a fecunda e umedece,
 Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!

Criança! não verás país nenhum como este:
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!
 (BILAC: 1929)

Publicado originalmente em 1904, esse poema de Bilac expressa muitas das características marcantes de sua obra. Republicano convicto, Bilac acreditava na formação de uma nova geração de brasileiros capazes, pela educação, de amar e dedicar suas vidas ao

65 Nas últimas décadas do século XIX, uma vertente da literatura realista assumiu a forma de pesada crítica à sociedade brasileira e de sua viabilidade como nação independente. Fortemente influenciados pelo chamado “racismo científico” que pregava uma hierarquia entre as “raças” humanas e combatia a miscigenação como uma degradação biológica da espécie humana, os autores naturalistas viam na composição étnica da sociedade brasileira um fator que lhe interditava os caminhos para o progresso e a civilização. Sobre esse tema, ver BOSI: 1992.

engrandecimento da pátria. Para isso dedicou muitos de seus esforços a uma literatura voltada para a educação cívica de crianças e jovens⁶⁶. É dele, inclusive, a letra do Hino à Bandeira (1989), escrito nos primeiros dias da República como uma tentativa de ressignificar esse símbolo nacional dando nova conotação aos elementos nela presentes que remetiam às casas de Habsburgo e de Bragança e à fé católica. O verde dos Bragança tornou-se “a verdura sem par dessas matas”.

Uma tão persistente identificação da nacionalidade com seu ambiente natural dá à degradação das paisagens naturais um tom político evidente. Daí a ironia do título do romance de Brandão, invertendo o sentido da fala de Bilac. Se o poeta exalta a juventude a amar a pátria uma vez que não encontrará lugar melhor que ela para viver, o romanista afirma que o país caminha para sua destruição.

No romance “Não verás país nenhum”, como já registrado, grande parte da narrativa se desdobra na forma de lembranças de Souza. Nessas lembranças registra-se a destruição de nossa paisagem natural e de boa parte das condições de habitabilidade do território brasileiro, atingido por um processo de desertificação que levou, como já registrado, à crônica escassez de água numa metrópole como São Paulo. Destruídos os rios, no entanto, da antiga grandeza e beleza restou somente a memória institucional, na forma de um museu, ao qual Souza tinha o hábito de visitar quase que diariamente, como a uma espécie de oásis em meio à metrópole.

Às 14 horas de hoje, o Museu dos Rios Brasileiros, conhecido popularmente pela designação de a Casa dos Vidros de Água, localizado no que antigamente foi o Largo do Arouche, recebeu uma afluência fora do comum. De repente, para espanto dos vigilantes, centenas de pessoas começaram a entrar e a se espalhar. Aparentemente, queriam apenas olhar os milhares de litros que continham as águas dos rios, riachos, ribeirões, nascentes, lagos, lagoas, fontes e olhos de água de todo o Brasil. A Casa

66 Sobre a produção didática de Olavo Bilac, ver SANTOS: 2010.

dos Vidros de Água foi o mais completo e admirado museu hidrográfico do mundo, apreciado por especialistas do universo inteiro que ali sempre fizeram suas pesquisas hídricas. Organizado na década de oitenta por cientistas da Universidade de São Paulo, do Rio Grande do Sul, do Espírito Santo e da Paraíba, teve a colaboração de pesquisadores de todo o país. A cooperação popular foi grande. Levou-se doze anos para se atingir a perfeição atual. Em dezenas de salas, cada uma abrangendo uma região, podia-se ver os litros, de colorações diferentes, além de gravuras, fotos, mapas, gráficos, legendas. A biblioteca e a filmoteca completavam o conjunto. A discoteca guardava relíquias, como o ruído das cachoeiras, principalmente da Foz do Iguaçu, o som da extinta pororoca, o murmúrio de regatos. Quando os vigilantes se despreocuparam, relaxando a fiscalização, tudo aconteceu. Em questão de minutos. Sem que houvesse qualquer chance de impedir. As pessoas passaram a abrir os vidros e a beber a água. Bebiam e se molhavam. Saíam com as roupas ensopadas. Quando os Civiltares chegaram, minutos depois, sobrava um só vidro fechado. A maioria dos depredadores fugiu, arrebatando portas e janelas. Alguns foram presos. Suspeita-se que tenham sido aliciados por alguma organização. Sabe-se que no começo da tarde, espalhou-se o boato de que a Casa dos Vidros de Água estava sem corpo de guarda. E que havia muita água estocada lá dentro. (Idem: idem: 101)

A narrativa da destruição do museu dá conta de sua inorganicidade diante da nova realidade vivida pelo país e população. No livro, representa a passagem definitiva do tempo anterior, agora um pretérito perfeito, encerrado, do qual não se pode nem se deve guardar sequer a memória. A História e suas instituições perderam o sentido diante da nova realidade.

HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA E ARREPENDIMENTO

A referência à memória histórica é uma constante em “Não verás país nenhum”. De fato, o livro abre com um documento histórico, um alvará datado de julho de 1770 emitido pelo Conde Oeiras, título

honorífico concedido pelo rei a seu primeiro-ministro, o Marquês de Pombal, no sentido de garantir a provisão das cascas de mangue aos fabricantes de couros atanados, proibindo a extração dessas árvores para uso como lenha por parte de outros moradores das capitâneas do Rio de Janeiro, Pernambuco, Santos, Paraíba, Rio Grande e Ceará (Ceará) a menos que estas árvores já tivessem sido descascadas, sob pena de multa aos infratores. O documento demonstra as preocupações de Pombal com a destruição dos manguezais no Brasil, que vinha prejudicando a indústria de couros e o comércio da colônia.

Aparentemente deslocado do conjunto do livro, a presença desse documento parece sinalizar o quanto a sociedade brasileira vem reincidindo no erro histórico da destruição indiscriminada de seu meio-ambiente, acelerando assim o esgotamento de seus recursos naturais e prejudicando suas oportunidades de progresso material e social.

Brandão situa a trama de seu livro em algum momento num futuro não muito distante em que vigora um novo regime autoritário no Brasil: o Esquema. O livro é basicamente composto das reflexões de um ex-professor de História aposentado compulsoriamente de seu emprego numa universidade, fichado como “rebelde” e levado a assumir um cargo de baixa qualificação numa repartição burocrática. Há nas reflexões de Souza um misto de sentimentos, onde a revolta pelo nível de degradação circundante se junta à sensação de impotência, ao medo e ao estarecimento.

A escolha de colocar como protagonista um professor de história não é irrelevante. De fato, toda a trama gira em torno da percepção de uma alteração profunda do sentido da existência humana, marcada pela simultânea perda do passado, como memória e como herança, e do futuro, como perspectiva e esperança. Passado e futuro são substituídos por um presente esvaziado de sentido, repetitivo, e pela luta pelo suprimento das necessidades básicas para a sobrevivência ao passo que a morte é algo onipresente no dia a dia dos personagens.

Tomávamos o café da manhã juntos, todos os dias. Depois ela me acompanhava até a porta. Eu colocava o chapéu (voltou o seu uso), acariciava seu ombro esquerdo (nem sei mais se há prazer nisto) e consultava o relógio. Ficava angustiado se não estivesse dentro do horário. (posição 84)

Os calendários desta casa permanecem sempre no primeiro do ano. O 1 vermelho, fraternidade universal. O vermelho desbota-se, torna-se rosado ao fim do ano. Todos os dias, Adelaide limpa. Horas e horas tirando o pó das folhinhas, na sala, cozinha, quarto. Ansiosamente.

O 1 eterno. Não é preciso marcar o tempo, basta abandoná-lo, ela me disse uma vez. De que adianta saber que dia é hoje? As horas sim, são importantes. O dia é bem dividido. Cada hora uma coisa certa. Melhor viver um dia só, sem fim. O que tiver de acontecer, é dentro dele. (posição 95)

No começo do ano, recolhia os calendários, fazia um pacote com papel pardo. No dia 05, ao sair, pedia: “Não se esqueça do papel!”. Repetiu, trinta e dois anos. Nunca me lembrava, ela jamais se esquecia. Dizia a frase, irremediavelmente, ao nos despedirmos, treze para as oito. (posição 108)

Onze mil e setecentos dias intocados. Empoeirados, amarelados, não utilizados, conservados. (posição 108)

Assim, nossa vida se distendia como um elástico. Esticava-se ao ponto máximo, atingindo o estado de tensão, incômoda inquietação. (posição 119)

A perda que parece ser a fundamental na vida do casal Souza e Adelaide é apresentada já no primeiro capítulo do livro. O título sinótico dá o tom dessas perdas: As sirenes tocaram a noite inteira sem parar. Todavia, pior que as sirenes, foi o navio que afundava, enquanto as cabeças das crianças explodiam. (posição 73)

A mãe dela chamava o marido de pai. Mas nós? Onde está nosso filho? Nem sei se tivemos. Pode parecer um absurdo, mas é verdade. Podem acreditar. Pela minha honra. Tudo se confunde na minha cabeça, o que foi e o que deveria ser. O que era realmente e aquilo que eu gostaria que fosse. (posição 131)

O título do primeiro capítulo se refere à decisão do casal de enviar seu único filho para fora do país após uma catástrofe nuclear com a usina de Angra dos Reis. Diversos pais se reuniram e decidiram fretar um velho transatlântico e enviar seus filhos para o exterior na esperança de lhes dar uma expectativa melhor de futuro. No entanto, após o embarque não mais tiveram notícias dos filhos, de modo que a incerteza acerca de seus destinos passou a povoar de medos a mente dos pais.

Me lembro que, quando caminhamos para a deliberação definitiva, nossos passos pesavam mais que a inquietação. De maneira estranha, ao ouvir o final da votação, estávamos seguros. Atrevidos. Serenos de que não havia outra maneira. Porque, olhando em volta, não víamos o presente. E o futuro, onde estava?

Ficou enterrado nas areias contaminadas de Angra dos Reis.

Tinha escorrido pelo leito seco dos rios. Perdido nas dunas amarelas do deserto amazônico. Estraçalhado nas ruínas dos postos de gasolina. Tinha sumido nos incêndios de bairros, vilas, cidades, matos e campos. (posição 5017)

Essa identificação do futuro do país com as novas gerações, os filhos, não é nenhuma novidade. No entanto, a situação aqui parece invertida. Em geral se cobra que as novas gerações deem continuidade à nação. No caso em questão, é a nação que não oferece condições para que a nova geração nela se constitua. A destruição do país leva a que seus filhos fiquem expostos à condição de emigrarem em busca de um futuro. De certo modo, ao enviarem seus filhos para o exterior, os pais cometeram um suicídio coletivo, passando a viver os dias sem futuro e com um passado que, perdido, buscam, sem sucesso, esquecer.

Em meio a um delírio, Souza revê o sonho de Adelaide, que tantas vezes lhe foi contado.

Uma explosão rápida, seca. Como a de uma lâmpada quente mergulhada em água gelada. Estourando com barulho abafado. Dolorosas lâmpadas elétricas se apagando no meio de um mar gelado. Cordões de lâmpadas festivas apagando-se. Cordões de enfeite de rua, de praça, natal, carnaval, quermesse.

Lâmpadas coloridas. Surgem às centenas, aos milhares. Uma festa. Tem de ser, porque consigo ouvir perfeitamente os gritos.

Estranho, não há música. Gritos em pleno silêncio, e o ruído das águas. Agitadas. Por que agitadas, se em volta é tranquilo? Os estouros secos se sucedem.

Tudo que vejo é a imensidão da água, o barulho de ondas rolando, batendo. As lâmpadas se apagam e não descubro se a água fustiga as rochas. Olha aí a palavra de novo. Ora, vou ficar me preocupando com palavras? Não! Há um casco escuro. Um casco de navio que afunda.

A imagem é muito clara e não entendo. Jamais estive no mar, nunca viajei de navio. Navio, lâmpadas estourando, gritos, explosões como se fossem cabeças. Meu Deus, é o sonho de Adelaide. Delírio meu, não pode ser. Estou mergulhado em pleno sonho, e num sonho que não é meu.

Cada manhã, ela me contava e eu me apavorava. Não queria admitir. Por nada. Nem podia pensar que o navio das nossas crianças pudesse ter afundado. (posição 4993)

O acidente nuclear, a destruição da Amazônia e uma série de outras hecatombes narradas no livro levaram o país a uma mudança climática profunda que afeta a economia, as relações de poder e as condições de saúde da população. A onipresença da morte se declara já nos primeiros parágrafos do livro.

Mefítico. O fedor vem dos cadáveres, do lixo e dos excrementos que se amontoam além dos Círculos Oficiais Permitidos, para lá dos Acampamentos Paupérrimos. Que não me ouçam designar tais regiões pelos apelidos populares. Mal sei o que me pode acontecer. Isolamento, acho.

Tentaram tudo para eliminar esse cheiro de morte e decomposição que nos agonia continuamente. Será que tentaram? Nada conseguiram. Os caminhões, alegremente pintados de amarelo e verde, despejam mortos, noite e dia. Sabemos, porque tais coisas sempre se sabem. É assim!

Exílio, perseguição, censura, militarização da vida, carestia, medo. Publicado em 1981, "Não verás país nenhum" é farto de referências a fatos ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970, com destaque para a repressão política e aspectos da política econômica

desenvolvimentista adotada pelo regime militar. Por trás das mudanças de uma aparente democratização, a década de 1980 é narrada no passado e apresentada como um período de maiores liberdades políticas para a contestação pública, sem que, no entanto, os grupos dominantes, o “Esquema”, tivessem sido removidos de suas posições de poder⁶⁷. Desse modo, os anos 1980 são apresentados como um interregno em que a repressão violenta aos movimentos de contestação não foram uma alternativa viável. Mas, apesar da contestação nas ruas, nos círculos decisórios deu-se uma transição em que o poder passou a se concentrar nas mãos de uma nova elite tecnocrática saída de dentro do Exército, os “militécnicos”.

Paralelamente a essa hesitação do Esquema em reprimir a contestação, ocorreu a expansão de grupos paramilitares que formaram um outro segmento de poder, os “civiltares”. O fato é que se instalou um regime híbrido, que confundia os intelectuais. Souza assim reflete sobre o regime e sua capacidade de se fazer não identificável:

Dos anos setenta em diante, fomos conduzidos dentro de indefinições. Rodeados por coordenadas paradoxais. Sistemas duros, ares democráticos. Repressões justificadas e justificativas aceitas. Democracias em clima de ditadura. Regimes amorfos a respeito dos quais não sabíamos pensar.

Nunca nos ocorreu que era uma nova forma de sistema. Sem contornos definidos. O nosso erro foi procurar na própria história

67 Um país onde há séculos se deita falação. Desde a carta de Pero Vaz de Caminha. A falação foi uma característica que os Esquemas souberam capitalizar, introduzindo na psicologia popular. Fizeram com que a falação se transformasse numa cortina de fumaça, encobrendo tudo que fosse possível.

O processo de falação obedece a uma sequência invariável. Um primeiro momento, o da chamada denúncia. Alguém levanta o problema. Em seguida, uma fase delicada. A das vozes indignadas, governamentais ou não, que se erguem exigindo providências. O terceiro momento requer habilidade.

É a fase das promessas. Garante-se a formação de comissões de inquérito, promovem-se passeatas controladas, editoriais consentidos na imprensa, entrevistas categóricas. Este período é essencial, exige uma avalanche de falação contínua, exacerbada, exasperante. Falar até o total sufoco. Não deixar ninguém raciocinar. Repisar indefinidamente o assunto, até o ponto de completa saturação. Falar, falar até o esgotamento.

E então, de repente, ninguém mais pode ouvir sequer comentar as tais denúncias. Elas se esvaziam. Os que tentam são classificados como Intolerantemente Aborrecidos.

os moldes. Esquecidos que os tempos e os homens tinham se modificado, substancialmente. Como poderíamos chamar a esta nova fórmula? Sistemas dissimuladores? (Idem: idem: 40)

A confusão ideológica teria sido a marca dos anos oitenta. Marcados pela abertura ou afrouxamento dos aspectos mais repressivos que caracterizaram a década anterior, os “Abertos Oitenta” são descritos por Souza da seguinte forma:

Confusão ideológica, desencontros. Governo pensava uma coisa, oposição outra, mas oposição e governo pensavam igual, ao mesmo tempo. Direita tomava atitudes de esquerda e a esquerda de direita. Nenhuma posição era confortável, trazia segurança. (Idem: idem: 78)

Um fato marca a memória de Souza a respeito da emergência dos aspectos repressivos do novo regime: a cassação de um professor universitário, um biólogo que reagiu aos projetos governamentais de exploração da Amazônia que a levaram a se tornar um deserto.

Fomos ingênuos. Como eu, muitos. Tínhamos nas mãos posições através das quais era possível, lentamente, instilar um gesto de lucidez, um pouco de consciência. Semente de inquietação. Alarme. Mesmo com toda a vigilância. Afinal, um professor em quem alunos confiam, é muito mais que um pai.

Sim, aquele cientista protestou. Teve coragem. Quem lembra seu nome, hoje? Havia na universidade um livro negro. Intenso relato da perseguição que professores, pesquisadores, médicos, cientistas, sofreram. Até o momento em que os registros não adiantaram. A exceção virou normalidade.

Convivemos com ela, nos habituamos. O cientista punido não me sai da cabeça. Eu estava no *hall* da universidade, quando ele passou. Soube antes, pelos noticiários da tarde. Ficou esperando, o reitor desceu com um comunicado para a sala dele. Saiu, sem abrir uma gaveta, sem levar um só papel.

Ao passar por nós, no *hall*, parecia o mesmo homem de todos os dias. Nem a cabeça abaixada, derrotado. Nem erguida, sinal de orgulho e indiferença. Homem normal. Tinha acabado de

perder os seus direitos. O de professor, o de circular, comprar, conversar com os outros. O de viver, enfim. (Idem: idem: 39)

Através da ficção, Brandão reflete sobre a relação dos brasileiros com a memória histórica do país. As lembranças de Souza permitem a Brandão fazer referência à experiência concreta da vigilância sobre o mundo acadêmico e os processos de denúncia contra professores e estudantes que se abateram sobre a vida universitária brasileira a partir de 1968. A falta de uma reação mais enérgica do meio universitário aos desmandos do regime é expressa num sentimento de culpa e arrependimento nas lembranças de Souza.

Quando eu dava aulas, os estudantes perguntavam sobre tais tempos. Eram alunos que as escolas reputavam incômodos e terminavam afastados dos cursos. A direção ouvia as gravações das aulas e me chamava. Para que eu informasse quem tinha me interrogado. Denunciasse.

No início, recusava. Havia justificativas. Naquelas classes de trezentos alunos, eu alegava, era impossível saber quem tinha feito a Pergunta Intragável, como dizia a direção. Que tamanho terão as classes hoje? Quinhentos, seiscentos alunos. Bem que gostaria de saber.

Depois, a situação foi ficando mais difícil, era sempre em minhas aulas que as perguntas intragáveis surgiam. A direção queria saber por quê. Que tipo de coisas eu andava dizendo fora das classes. Mandaram me seguir, plantonaram minha casa, interceptaram meu telefone.

Solucionaram, obrigando a pessoa interessada em perguntar a se identificar, antes. Muitos se calaram, outros preferiram enfrentar punições. “Essa época de locupletação não existiu. Foi calúnia», garantia a direção. «Fala-se muito, mas onde os documentos? Invenções, mitos. (BRANDÃO: 1981: 12)

Nas duas citações anteriores podemos perceber a conexão que Souza faz entre as responsabilidades de pai e de professor. “Um professor em quem alunos confiam é muito mais que um pai”. Souza demonstra o sentimento de ter falhado para com seus alunos e com o

país. Sua responsabilidade como intelectual era de perceber o rumo em que a sociedade ia e ter mobilizado as forças necessárias para corrigir-lhe a rota. No entanto, seus esquemas de interpretação falharam, se mostraram inadequados.

Não calculávamos os resultados. A reação foi violenta. Deixou-nos confusos. Que raio de pesquisadores éramos nós se não tínhamos sequer possibilidades de analisar lucidamente a situação? Pessoas com as nossas informações da realidade política e social deviam estar preparadas.

Prontas a calcular, misturar dados, observar. Concluir os caminhos aos quais estávamos sendo levados. Nem era questão de previsão. Bastava contemplar os fatos e tirar ilações naturais. Como beber água quando se tem sede. A punição daquele homem foi a chave que nos forneceram, o aviso.

Não a utilizamos. Levei alguns meses perplexo, até a vergonha tomar conta de mim. Senti que deveria ter atravessado o hall e me colocado ao lado do professor. Tivéssemos todos feito isso, algo poderia ter mudado. Os gestos decisivos faltaram em bons momentos de nossa história. (posição 835)

CONCLUSÃO

“Não verás país nenhum” cumpre o papel típico das utopias e distopias. Um alerta para que nos demos conta do que anda de errado em nossas próprias sociedades. Diferente das utopias e distopias, no entanto, não se trata de contrastar a sociedade do autor, e de seus leitores, com uma outra sociedade, estranha, situada num não lugar muito diferente do deles (nosso). “Não verás país nenhum” é uma viagem no tempo. Viagem dupla, em que o narrador fala de um passado que, para nós, leitores, é em parte também nosso passado, mas em parte futuro, que pode vir a ser o nosso. É um livro de memórias do futuro. Se o narrado fosse uma estória de uma sociedade melhor, seria

o que os especialistas chamam de eucronia, uma utopia colocada em outro tempo, de um tempo melhor para se viver. Mas não se trata de uma utopia, e sim de uma distopia, da narrativa de um futuro terrível. Um futuro possível de nossa própria sociedade. Um futuro cujas origens estão bem profundamente enraizadas e visíveis para os que se propõem a refletir sobre essa sociedade.

Ao lançar mão de sua viagem no tempo, Brandão coloca no protagonista de seu romance as angústias de uma ou mais gerações de brasileiros que sentem que o tempo de corrigir os rumos de nossa sociedade está se esgotando. O livro, portanto, é um chamado à reflexão e à ação política.

Passados quarenta anos do lançamento de “Não verás país nenhum” é triste constatar que o livro passou a ser visto em muitos sentidos como profético. E que ainda continuamos paralisados como observadores de uma peça trágica que continua a se desenrolar diante de nossos olhos.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Octávio. “Brazilian Science fiction and the visual arts: from political cartoons to contemporary comics”. In: GINWAY, Mary Elizabeth; BROWN, J. Andrew (Editors). **Latin American science fiction; theory and practice**. Palgrave MacMillan: New York, 2012. Chapter 10. pp. 185-202.

BACCOLINI, Raffaella (2020), “‘Hope isn’t stupid’: The Appropriation of **Dystopia**”. **mediAzioni** 27: D39-D49. ISSN 1974-4382.

BENTIVOGLIO, Julio. **História & distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI**. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

BENTIVOGLIO, Julio; CUNHA, Marcelo Durão R. da; BRITO, Thiago Vieira (Org.). **Distopia, literatura e história**. Vitória: Editora Milfontes, 2017.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANCO, Marcello Simão. "Ventos de mudança: a ficção científica brasileira e a transição democrática". **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina (PR): UEL, 2013. v. 34, nº 2. pp. 131-148. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/15087/14378>.

BRANCO, Marcello Simão. "Afinidades eletivas entre ficção científica e política". In: BRANCO, Marcello Simão (Editor). **Assembleia estelar: histórias de ficção científica política**. São Paulo: Editora Devir, 2010.

BRANCO, Marcello Simão (Org.). **Assembleia estelar: histórias de ficção científica política**. São Paulo: Editora Devir, 2010.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola Brandão. **Não verás país nenhum**. São Paulo: Global, 2012. 1ª edição digital.

CARVALHO, Flávia Paula. **A natureza na literatura brasileira: regionalismo pré-modernista**. São Paulo: HUCITEC / Terceira Margem, 2005.

GAMA, Vitor Castelões; GIROLDO, Ramiro. "Ficção brasileira no regime ditatorial: reações do homem 'médio'". In: *Raído* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Dourados (MS): UFGD, 2019. v. 13, nº 32. pp. 73-86.

GAYLARD, Gerald. "Postcolonial science fiction: the desert planet". In: HOAGHLAND, Ericka; SARWAL, Reema (Editors). **Science fiction, imperialism and the Third World: essays on post-colonial literature and film**. Jefferson (North Carolina/USA): McFarland & Company, Inc., Publishers, 2010. pp. 21-36.

GINWAY, Mary Elisabeth. **Brazilian Science Fiction: Cultural myths and nationhood in the land of the future**. Lewisburg: Bucknell University Press, 2004.

GINWAY, M. Elizabeth. **Ficção científica brasileira: mitos culturais e nacionalidade no país do futuro**. São Paulo: Devir, 2005.

GINWAY, M. Elizabeth. **Visão alienígena: ensaios sobre ficção científica brasileira**. São Paulo: Devir, 2010.

GINWAY, Mary Elisabeth; BROWN, J. Andrew (Editors). **Latin American science fiction; theory and practice**. Palgrave MacMillan: New York, 2012.

HOAGHLAND, Ericka; SARWAL, Reema (Editors). **Science fiction, imperialism and the Third World: essays on post-colonial literature and film**. Jefferson (North Carolina/USA): McFarland & Company, Inc., Publishers, 2010. Introduction. pp. 5-19.

KLEIN, Gérard. "From the images of science to science fiction". In: PARRINDER, Patrick (Editor). **Learning from other worlds: estrangement, cognition and the politics of science fiction and utopia**. Durham (North Carolina/USA): Duke University Press, 2001. pp. 119-126.

LUZ, Nícia Vilela. **A Amazônia para os negros Americanos: As origens de uma controvérsia internacional**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1968.

MEDEIROS, Rodrigo A. Lima de. *Decodificando a internacionalização da Amazônia em narrativas e práticas institucionais: governos da natureza no Brasil e nos EUA*. Brasília (DF): UnB, 2012. **Tese de doutoramento** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados sobre as Américas. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11296/1/2012_RodrigoAugustoLimadeMedeiros.pdf

MIGUEL, Luis Felipe. **Comentários em Assembleia Estelar**. Disponível em: <https://devir.com.br/assembleia-estelar/>

MOYLAN, Tom. “Look in to the dark: on dystopia and the *Novum*””. In: PAR-RINDER, Patrick (Editor). **Learning from other worlds: estrangement, cognition and the politics of science fiction and utopia**. Durham (North Carolina/ USA): Duke University Press, 2001. pp. 51-71.

PEREIRA, Ânderson Martins. “Tendências distópicas no Brasil: a fantasia como possibilidade de lidar com o pesadelo na literatura nacional””. In: **ALEA: estudos neolatinos**. UFRJ: Rio de Janeiro, 2018. v. 20/3. pp. 223-238. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v20n3/1807-0299-alea-20-03-223.pdf>.

PEREIRA, Fabiana Camara Gonçalves. *Fantástica Margem: o cânone e a ficção científica brasileira*. **Dissertação** (Mestrado em Letras - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2005.

ROBERTS, Adam. **A verdadeira história da ficção científica: do preconceito à conquista das massas**. São Paulo: Editora Seoman, 2018.

SANTIAGO, Silviano. **Genealogia da ferocidade: ensaio**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2018.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**: Livro de leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910). São Paulo: PUC-ES, 2010. Dissertação de mestrado defendida junto à PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10815/1/Alexsandro%20do%20Nascimento%20Santos.pdf>

SARGENT, Lyman Tower. “The three faces of utopianism revisited””. In **Utopian Studies**. The Pennsylvania State University Press. Nº 5 (1). 1994. pp. 1-37.

SHELLEY, Mary. **Delphi complete works of Mary Shelley**. Delphi Classics: 2013. E-book edition.

STABLEFORD, Brian. **Science fact and science fiction: An encyclopedia**. New York/London: Routledge: 2006.

13

Tálisson Melo de Souza

“Mitos e magia”, 1ª Bienal Latino-americana de São Paulo (1978):

interpretações da arte brasileira
entre “antropofagia”, “mestiçagem”
e “globalização”

POR UM PERCURSO DE PESQUISA EM EXPOSIÇÕES DE ARTE

Em 2015, defendi minha dissertação de mestrado (no Programa de Pós-Graduação em Artes Cultura e Linguagens da Universidade Federal de Juiz de Fora), resultante de pesquisa voltada a um processo que identificava como “emergência da curadoria de exposições de arte contemporânea no Brasil”, focando o estudo sobre as Bienais de São Paulo em meados da década de 1980. Meu interesse inicial era situar a consolidação da curadoria em termos de uma “posição profissional”, com base na proposta de abordagem formulada pelos sociólogos Nathalie Heinich e Michel Pollak (1996); mas também considerando alegações dos próprios agentes que passavam a ocupar essas posições na época, e que reivindicavam, para além de sua atuação ‘mediadora’ do universo artístico, um reconhecimento de sua prática como também crítica e criativa. Nesse sentido, as 18ª e 19ª Bienais de São Paulo se revelaram objetos bastante profícuos para mapear as condições de realização desse processo e os debates nos quais se deu imerso.

A “curadoria geral” de ambas exposições mencionadas se deu sob a ‘varinha de condão’ de Sheila Leirner, crítica de arte paulistana, atuante na imprensa desde pelo menos 1975, cuja formação acadêmica se deu principalmente em Paris, na primeira metade dos 1970, por meio de cursos relacionados às artes, arquitetura e comunicação. Desde sua atividade como crítica de arte, Leirner vinha afirmando um caráter “criativo” ou “autoral” para uma atividade que de modo geral se projetava publicamente como uma mediação cultural ‘neutra’ – sintetizando essas questões em artigo mais recente (SOUZA, 2019).

Logo após defendido esse trabalho, sob título “As 18ª e 19ª Bienais Internacionais de São Paulo: curadoria entre a prática e o debate no Brasil” (SOUZA, 2015), iniciei um período de estágio no *Departamento de Documentación y Conservación* do *Museo de Arte Contemporáneo*

da *Universidad de Chile*, em Santiago. Na ocasião, atuei principalmente como tradutor de documentos e pesquisador dedicado principalmente às obras de artistas do Brasil que compunham aquela coleção, sendo a maior parte delas composta de gravuras enviadas às *Bienales Americanas de Grabado* que se realizaram naquele Museu entre 1963 e 1970. Dessa experiência de vivo contato com registros do intercâmbio entre Brasil e Chile por meio de bienais de arte, acabei puxando alguns dos fios soltos deixados no desenvolvimento de minha dissertação.

Dentre tantos aspectos que não havia podido aprofundar no trabalho conclusivo do mestrado, um dos que mais me inquietava era necessidade por compreender um processo que se vê afirmado na historiografia sobre as Bienais de São Paulo de uma maneira pouco aprofundada até então, que era o “abandono” das categorias geopolíticas no âmbito das curadorias de Walter Zanini (nas 16^a e 17^a edições, de 1981 e 1983, respectivamente), e aprofundando-se com os projetos de Leirner (entre 1985 e 1887). Em geral, os principais trabalhos monográficos sobre as Bienais disponíveis no período da pesquisa de mestrado (2013-2014), apontavam para o momento de emergência da posição de “curador geral” com Walter Zanini à frente da 16^a Bial, 1981, e associavam a isso uma “abolição das divisões por nacionalidade” como princípios eminente para organização das mostras e disposição das obras no espaço expositivo (ver: AMARANTE, 1989; ALAMBERT & CANHÊTE, 2004; GONÇALVES, 2004).

Instigou-me muito entender melhor como as categorias geopolíticas tinham algum papel na organização e conceituação desses eventos. No Chile, realizei levantamento em arquivos institucionais para compreender os trâmites que levaram à composição das sucessivas representações chilenas nas Bienais paulistas desse período que vinha mapeando desde a dissertação, os 1980. Percebi que existiam uma série de fatores ligados aos canais de projeção dessa produção artística das diferentes nacionalidades que participavam dentro de

cada um daqueles recortes espaço-temporais que se concretizavam na forma de eventos discursivo-expositivos.

De volta ao Brasil, ainda em 2015, elaborei um projeto de pesquisa sociológica no qual eu pretendia investigar como se deu o processo de transformação do status das categorias geopolíticas nos projetos curatoriais da Bienais de São Paulo entre 1979 e 1989, abrangendo seis edições internacionais do evento ao longo de uma década marcada pela transição de regimes políticos no país – considerando o ano da Anistia e o ano da eleição presidencial democrática seguida da Constituinte como marcadores de um arco histórico para a redemocratização. Com essa proposta de pesquisa apliquei a uma vaga de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual ingressei em 2016, quando retomei um calendário de consultas constantes ao Arquivo Histórico Wanda Svevo da Fundação Bienal de São Paulo.

“MITOS E MAGIA”, A 1ª BIENAL LATINO-AMERICANA DE SÃO PAULO (1978)

Logo que comecei a me debruçar no material documental que daria suporte à base empírica da pesquisa, identifiquei a necessidade de fazer um recuo de pelo menos um ano daquele arco histórico proposto inicialmente para incluir a 1ª Bienal Latino-americana de São Paulo, realizada em 1978. Cotejando registros de sua preparação no âmbito interno da Fundação Bienal com repercussão que obtivera na imprensa nacional à época, especialmente entre a crítica de arte e o jornalismo cultural, pude observar que essa exposição significou uma ‘exploração’ por parte da instituição no sentido de criar um evento de escopo regional/transnacional depois de haver promovido quatro edições de Bienais Nacionais, entre 1970 e 1976.

Essas edições 'nacionais' foram promovidas após uma manifestação generalizada da parte de artistas e críticos de arte do Brasil e do exterior que tomaram a 10ª Bienal, 1969, como meio de projetar internacionalmente uma rejeição ao estado de coisas impetrado pela ditadura no país. Esse "boicote" decorreu de alguns episódios de censura que marcaram a 9ª Bienal, em 1967, e um adensamento dos mecanismos de repressão que se seguiu ao Ato Institucional de número 5, decretado em dezembro de 1968, afetando diretamente uma série de exposições de artes visuais, além de outras manifestações artístico-culturais no país – a mostra realizada no MAM do Rio de Janeiro em 1969 com obras de artistas selecionados a representar o Brasil na *Biennale des Jeunes de Paris* daquele ano foi fechada por policiais do regime, e o envio brasileiro ao certame francês foi cancelado através do Itamaraty (ver: SCHOERDER, 2011). A Bienal Nacional de Artes Plásticas, que havia sido inaugurada em 1966, em Salvador, também teve sua segunda edição censurada em 1968, abrindo espaço para que outra entidade se imbuísse da missão de organizar congregações bianuais da produção artística a partir de um mapeamento nacional.

Começando com a chamada "Pré-Bienal", em 1970, a Fundação Bienal se propunha selecionar e expor obras de artistas de todo território brasileiro para uma avaliação e composição do conjunto que representaria o país na Bienal Internacional seguinte (ver: ZAGO, 2013). Essa foi também uma estratégia de atração, ou também uma 'exploração' (como propus pensar na minha tese), de novos recursos e contextos de produção artística uma vez que um número amplo de artistas relevantes para a cena cultural da época no Brasil tinha assinado o "boicote internacional", ou se encontravam no exterior (em exílios políticos e/ou "artísticos" – ver: JAREMTCHUK, 2016).

Ao mesmo tempo, esse método de garantir uma cobertura ampla da participação nacional realizando um 'rastreamento' por todos os Estados da federação é bastante análogo ao *modus operandi* institucional sob a Ideologia da Segurança Nacional, particularmente no

que concerne às políticas de telecomunicações com o fortalecimento do investimento nas fronteiras terrestres do território e sua cobertura em direção ao interior do país. Para cada uma das quatro Bienais Nacionais, se criaram núcleos de seleção em vários Estados para fazer o levantamento da produção artística a compor as seções estaduais dos eventos nacionais. Essa série chegou a sua última edição em 1976 sendo caracterizada como um “mero salão nacional” que não se distinguia de outras exposições realizadas no período, e a Fundação Bial passava a anunciar a possibilidade de substituí-la dando início a uma série de Bienais Latino-americanas a se inaugurar em 1978.

Com o afastamento e falecimento do mecenas-fundador da entidade, o empresário Francisco Matarazzo Sobrinho, a partir de 1977 a Fundação Bial passava a se reestruturar com um quadro de empresários em sua Diretoria e delegando maior autonomia ao quadro técnico-artístico que compunha seu Conselho de Arte e Cultura, tendo efeitos parciais sobre as 14^a e 15^a Bienais Internacionais – que também foram objeto de minha investigação na tese (SOUZA, 2021). Sendo instalada entre o fim das Bienais Nacionais e a continuidade das Bienais Internacionais, a 1^a Bienal Latino-americana acabou sendo a única edição de escopo regional/transnacional promovida pela instituição. Diante de uma crise institucional e financeira que se agravava no âmbito interno da Fundação Bial, em 1980, sua segunda edição foi cancelada em favor da realização de um Encontro de Consulta aos Críticos de Arte da América Latina, em três dias de discussões, que culminou em uma votação que definiu a interrupção da série de Bienais Latino-americanas, encaminhando sugestão de integração de uma “ênfase sobre a arte da América Latina” nas Bienais Internacionais que se seguiriam.

À medida em que buscava entender todo esse processo de transformações institucionais, fui imergindo num estudo histórico sobre momentos cada vez mais anteriores a essa exposição de 1978, porque identifiquei uma série de caminhos abertos pelo menos desde

a virada dos 1960 para os 1970. Um deles foi um eixo Chile-Cuba, que se manteve intenso nos anos de governo da Unidad Popular com Salvador Allende na presidência do país desde 1970, até golpe militar de 1973, que instaurou a ditadura de Augusto Pinochet. Outro eixo se dava de maneira mais ampla geograficamente, através da Unesco, abarcando esses dois países mas numa agenda itinerante, composta de reuniões, publicações e exposições, sendo o encontro realizado em Quito em 1970 um de seus principais marcos iniciais. Aproximando-se da segunda metade dos 1970, um deslocamento geográfico e político-ideológico dos vetores de força que compunham esses eixos, passando a convergir para uma terceira via intermediada por grandes universidades estadunidenses, sendo o Simpósio de Austin, de 1975, o evento que mobilizou maior número de agentes dos diversos países da região e posicionou de maneira mais sistemática uma agenda de reavaliação da produção artística 'latino-americana'.

Com atividades cada vez mais intensas dedicadas à categoria "arte latino-americana", o ano de 1978 foi todo atravessado por uma culminação de iniciativas em várias cidades da América Latina, compondo um calendário bastante denso de eventos de discussão e exposição, reunindo artistas e intelectuais para pensar e interpretar a produção artística que por eles circulava, definindo seus denominadores comuns e sua distinção em relação à arte do resto do mundo. Entre tantas cidades – Rio de Janeiro, Cidade do México, Caracas, Ouro Preto, Santa Cruz de La Sierra, Valparaíso, Bogotá, San Juan de Porto Rico –, São Paulo era apenas mais um ponto de convergência. Embora contando com certa centralidade que a Bienal lhe atribuía enquanto uma das instituições mais duradouras na região em promoção de eventos artísticos internacionais, a 1ª Bienal Latino-americana de São Paulo de fato não chegou a atrair nem mesmo o conjunto de países da região que participavam de suas edições internacionais. Incluindo a representação do próprio Brasil, país sede do evento, essa Bienal contou com mais doze delegações estrangeiras: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, El Salvador, Equador,

Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. A ausência da Venezuela, determinada há poucos dias da inauguração, significou uma de seus principais desfalques.

“MITOS E ANTROPOFAGIA” OU A “MESTIÇAGEM” COMO DENOMINADOR COMUM:

Sugiro fortemente a leitura da minha tese para uma análise mais aprofundada sobre o evento e uma reconstituição de seu projeto, preparação, expografia e repercussão; contudo, neste artigo, trago alguns elementos cruciais para o argumento que desenvolvo acerca da “antropofagia” em três tempos nas exposições de arte. O projeto de organização da 1ª Bienal Latino-americana de São Paulo, foi definido em fevereiro de 1978 por agentes do CAC e colaboradores convidados, entre os quais se destacaram: Juan Acha, crítico peruano radicado no México; Silvia Ambrosini, crítica e comissária da Argentina; Fernando Mourão, sociólogo e professor da USP, diretor de seu Centro de Estudos Africanos; Antonio Porro, antropólogo e professor especialista em civilizações do México pré-colombino; e a crítica Aracy Amaral, que à época era diretora da Pinacoteca do Estado, convidada a integrar o CAC, mas tendo recusado atuar na organização do evento para além de uma consulta pontual na reunião de elaboração do Regulamento.

Já no começo de março, aspectos do Regulamento da 1ª Bienal latino-americana entendidos como inovadores em relação ao que se havia convencionado formular para as Bienais Internacionais mobilizava diversas reações, que se apoiavam nesse primeiro fato de concreção do projeto para emitir seus juízos acerca da ideia mais geral de se fazer uma Bienal de escopo regional (latino-americano). A interposição dessa escala regional/transnacional entre as discussões

por definição de uma “arte nacional” frente a uma “arte internacional” engendrou uma série de discussões e o material textual que as registra é muito profícuo à investigação dos modos como agentes intermediários da cultura no Brasil colocavam em cena uma série de interpretações da arte, da cultura, do país e do mundo em seu tempo, refinando sistemas classificatórios das atividades criativas que muito comumente recorria a categorias geopolíticas, ainda que em perspectivas heterogêneas, reforçando algumas fronteiras em detrimento de outras que era questionadas ou obliteradas, e propondo definições de contornos para outras territorialidades, nas quais se buscava projetar sentidos de identidade (por meio de seus conteúdos simbólicos – visual, iconográfico, ideacional, conceitual, histórico, político...).

No Regulamento definido dessa primeira reunião entre especialistas de dentro e de fora da FBSP, os pontos que singularizavam o projeto da Bienal Latino-americana das mostras de escopo nacional e internacional realizadas ao longo dos 1970 são: 1) uma temática, “Mitos e Magia”, que guiaria as delegações diplomáticas de países participantes na seleção de suas representações; e 2) um critério de classificação das obras enviadas à exposição que daria bases a sua disposição no espaço do Pavilhão, as “categorias antropológicas” reorganizariam o conjunto de representações nacionais sem seguir com as divisões por nacionalidades, estabelecendo quatro grupos que reuniriam as obras a despeito de sua procedência geopolítica, mas por suas “origens” comuns – essas seriam a “indígena”, a “africana”, a “euroasiática” e a “mestiça”. Analisando o processo de preparação e montagem dessa Bienal, identifiquei um desencadeamento de ruídos de comunicação e desencontros de interesses institucionais entre CAC e Diretoria da FBSP, agentes do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, e órgãos oficiais de países estrangeiros. Esses fatores interferiram na concreção do projeto ao ponto de inviabilizar a efetivação de seus princípios regulamentares, que só definiram a expografia parcialmente, sendo as “origens” sinalizadas

no interior de cada seção do espaço expositivo que seguia eminentemente a separação dos conjuntos de obras por nacionalidades.

Por outro lado, diversas acepções do temário “Mitos e Magia” se fizeram presentes nas representações de todos os treze países participantes. A dimensão ‘mágica’ da produção artística selecionada para a exibição se apresentava na iconografia religiosa e ritualística de várias obras, em efeitos sensoriais e abordagens conceituais de muitas outras que evocavam experiências místicas e sobrenaturais, sendo a cultura popular um repertório imagético e material amplamente recorrido. A dimensão “mítica” também se manifestava nas indicações diretas a mitos populares, do folclore, das fábulas, das cosmologias de diversos povos e de uma série de ícones – da religião, da política e da indústria cultural. Em ambos casos se incluíam apropriações também irônicas e críticas de objetos de culto, que iam desde a figura de Emiliano Zapata e as caveiras das *fiestas de los muertos*, até as engrenagens de locomotivas que se sedimentavam como símbolos primários do advento da vida moderna, ou as imagens eletrônicas da televisão que anunciavam um transformação em curso das formas de comunicação, passando por salas com objetos de coleções etnológicas relativas a povos nativos do Paraguai, terreiros de Candomblé do Brasil, e vários elementos comuns de festividades, como procissões, carnavais e folias.

Dessa forma, a 1ª Bienal Latino-americana reuniu e aproximou de maneira ostensiva as linguagens artísticas modernas e contemporâneas que se praticavam nos vários países participantes, bem como as relacionava a um amplo contingente de produções categorizadas como “primitivas”, “naif”, “folclóricas” e “étnicas”, além de uma série de objetos que compunham acervos não necessariamente ‘artísticos’, como a chamada “arte indígena”, a poesia de cordel, instrumentos rituais, ex-votos e ícones de santos e orixás. Pouco mais que 50% do total de obras expostas foram adscritas à categoria de “origem mestiça”, enquanto as de “origem euroasiática” e “africana” não chegavam a compor nem 10% do total cada uma, tendo a “origem indígena”

coberto cerca de 23% da exposição. Essa ênfase na “mestiçagem” encontrava respaldo no debate candente desde pelo menos 1970, quando críticos de arte da América Latina se reuniram em Quito para uma primeira reunião promovida pela Unesco sobre o tema. A composição “mestiça” da arte latino-americana era constantemente salientada como denominador comum entre o que se criava nos diferentes contextos da região desde o Barroco colonial.

De acordo com o crítico Roberto Pontual, em sua cobertura dos preparativos para a 1ª Bienal latino-americana no Jornal do Brasil, o próprio título “Mitos e Magia” teria sido adaptado na reunião de formulação do Regulamento a partir da sugestão de membros do CAC pelo temário “Mitos e Antropofagia”, que colocaria uma noção diretamente vinculado ao modernismo paulistano como eixo para a interpretação da produção artística latino-americana como um todo. Os princípios da “antropofagia”, no entanto, se refletiram na predominância da categoria “mestiça”, seguida da “indígena”, e uma evidente resistência a se associar a uma “origem europeia”.

UM “ANTHROPOPHAGIC EFFECT” NA “GLOBALIZAÇÃO” DA ARTE CONTEMPORÂNEA?

O ano de 1978 também foi marcado por incêndio catastrófico no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, quando grande parte das obras integrantes da exposição “Arte Agora III – América Latina: Geometria Sensível” foi consumida pelas chamas, incluindo-se nesse conjunto um acervo inestimável de pinturas do uruguaio Joaquín Torres García – um dos nomes da “arte latino-americana” com maior projeção internacional, tendo sido essas obras expostas no MAM de Paris

poucos anos antes. Seguindo o episódio do incêndio, várias propostas de reconstrução da instituição propunham sua reformulação para além da reconstituição física do prédio, entre elas, uma das mais divulgadas, ainda que não efetivada, foi a do crítico Mário Pedrosa, recém-regressado de anos em exílio político. Pedrosa propunha a criação, no espaço do MAM-Rio, do que chamava de “O Museu das Origens”, que contaria com cinco seções dedicadas a matrizes diversas da produção artística: ... *do Índio, de Arte Virgem (Museu do Inconsciente), do Negro, de Arte Moderna e de Artes Populares – todos afins embora independentes entre si* (PEDROSA, 1978, *apud* SANT’ANNA, 2014). É no mínimo curioso o modo como esse projeto de Pedrosa se vê espelhado de alguma maneira num documento anterior a sua primeira repercussão posterior ao incêndio, que é o próprio Regulamento de “Mitos e Magia” – objeto para outras investigações...

1978 foi ainda o ano de aniversário de 50 anos de duas obras-documentos do modernismo paulistano, o “Manifesto Antropófago” de Oswald de Andrade, e a rapsódia “Macunaíma, um herói sem nenhum caráter”, Mário de Andrade – ambas correspondentes a uma construção alegórica da cultura brasileira como composta de diversas “origens” e resultante numa formação singular. De acordo com o crítico Roberto Pontual, essa noção estava na base da proposição temática da 1ª Bienal Latino-americana, mesmo não tendo chegado a formar seu título:

[...] sobretudo, depois de 1964, das mostras Opinião, da montagem de O Rei da Vela, da Nova Objetividade brasileira, e da disposição tropicalista – o conceito oswaldiano de antropofagia parece ter-se tornado idéia fixa no meio cultural e artístico brasileiro. Fertilizando saídas novas, algumas vezes; desculpando superficialidades, outras tantas; ou fomentando equívocos, na maioria dos casos. A própria Bienal de São Paulo pensou, inicialmente, em fazer de Mitos e Antropofagia o tema de sua próxima edição inaugural: ficou, no fim, com uma variante: Mitos e Magia. (PONTUAL, 24/4/1978: 2)

Na transcrição das comunicações apresentadas no Simpósio que ocorreu nos três dias seguidos à inauguração da Bienal, em novembro de 1978, encontro uma série de expressões usadas para se pensar a produção artística de diferentes países e da região como um todo, e que são análogas em certo nível ao que se propunha com a “antropofagia”, eram elas: “arte mestiça”, “híbrida”, “encontro de culturas” e “sincretismo”. Esses conceitos buscavam definir o que se localizava como denominador comum da cultura regional/transnacional, geralmente se naturalizando ou neutralizando violências, conflitos, assimetrias, hierarquizações, desigualdades e marginalizações que compuseram continuamente as relações entre as três ‘origens’ mais relevantes demográfica e historicamente – a indígena, a africana e a europeia.

Com essa série de encontros em eventos de discussão e exposição sobre e de artes visuais, que ocorreram intensamente no ano de 1978, as várias questões giravam em torno de uma indagação mais geral que pode ser sintetizada num antigo dilema: Quem nós somos? Quem seriam esses míticos e magos da América Latina que produzem a camada simbólica de uma identidade regional?

Essas perguntas também se encontram, de maneira mais programática, porém, na intervenção gráfica da artista estadunidense Barbara Kruger na gigantesca exposição “*Magiciens de La Terre*”, de 1989, curada por Jean-Hubrt Martin, ocupando parte do *Centre Georges Pompidou* e todo o hall central do recém-inaugurado *Parc de La Villette*. Em seu cartaz encabeçado pela pergunta *Qui sont les magiciens de la terre?*, Kruger elencou uma série de possibilidades que iam muito além dos artes: *Les médecins? Les politiciens? Les écrivains? Les marchands d’arms? Les paysans? Les artistes? Les profs? Les chauffeurs de taxi?....* e mais duas dezenas de profissões.

Para uma historiografia da arte que se volta cada vez mais ao papel central das exposições, “*Magiciens de la Terre*” é afirmada como um marco de virada na forma como a arte contemporânea (ocidental)

era associada a outras matrizes de produção simbólica e estética em demais contextos étnicos e culturais. Essa historiografia, de modo recorrente, situa essa mostra como a primeira grande panorâmica que colocou em cena uma abordagem ‘multiculturalista’ ou ‘global(izante)’ da arte. Como aqui não cabe um aprofundamento sobre a exposição, me ateno em trazer um exemplo relacionado à arte brasileira, mostrando qual foi a produção do país que se fez expor nesse evento.

De 1989 em diante, as exposições de arte passariam a refletir um “*Magicien effect*” (BARRIENDOS, 2013). E nesse trilho historiográfico, também se aponta a 24ª Bienal Internacional de São Paulo, de 1998, curada por Paulo Herkenhoff, como a “Bienal da Antropofagia”, na qual esse conceito é novamente tomado como base para a elaboração de um projeto curatorial na Bienal paulista, interpretando, selecionando e classificando não só “arte e cultura brasileiras”, mas ‘devorando’ obras de outros contextos para compor um “núcleo histórico” de avaliação da produção artística no país em diálogo com outras matrizes.

A percepção de no aniversário de 50 anos do “Manifesto Antropófago” de Oswald de Andrade, em 1978, envolvendo “Mitos e Magia” como ‘exploração’ singular no curso de Bienais promovidas pela FBSP se fez opaco na minha experiência enquanto artista visual e visitante assíduo de exposições de arte contemporânea ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado. E uma série de mostras que pude visitar em 2019 foram paradigmáticas, como que se complementando e rearticulando conceitos que eu vinha mapeando a partir da pesquisa empírica com documentos do período estudado (1978-1989), e do contato com uma historiografia e um debate acerca das exposições de arte.

Em fevereiro de 2019, quando realizava estágio de pesquisa doutoral no *Center for Cultural Sociology* da *Yale University*, pude visitar o *New Museum* de Nova York, quando uma exposição individual do artista Jeffrey Gibson havia acabado de ser inaugurada. O título da mostra era

"*The Anthropophagic Effect*", e essa menção se revelou como evocação direta ao "Manifesto Antropófago" de Oswald de Andrade quando, ao entrar no recinto da exposição, logo à porta, recebi um folder com paratexto sobre a exposição. De um lado do papel uma reprodução das composições tipográficas-cromáticas-geométricas do artista, em que se podia ler o título da exposição, e do outro lado, uma página de fundo branco preenchida pela transcrição de uma entrevista que o artista concedera a uma curadora, e no meio desse texto uma reprodução da primeira página do "Manifesto" como veio a público em 1928, através da Revista de Antropofagia, com um desenho de Tarsila do Amaral ao centro, o "Abaporu", versão visual da alegoria antropofágica. Eu nunca havia ouvido falar de Gibson, e dessa forma fui apresentado a ele. Percorri a exposição observando o riquíssimo ambiente que suas instalações criavam, em muitos aspectos intervindo fortemente no "cubo branco" das galerias do museu. Seu trabalho também integrava de uma maneira muito singular materialidades e visualidades que comumente davam as bases de definições categóricas do que seria artes visuais, design gráfico, design têxtil e artesanato. Em cada uma de suas instalações, trajes, fotografias, banners, standards e adornos, todas essas categorias se misturavam. Encaminhando-me para outra exposição naquele Museu, pude ler uma curta apresentação do artista no paratexto que me havia sido entregue na entrada: Jeffrey Gibson nasceu em 1975, no Colorado, e descende do povo indígena Mississippi Choctaw-Cherokee; aquela exposição resultava de um período que trabalhou como artista residente pelo programa do *Department of Education and Public Engagement* sediado pelo próprio *New Museum*. Quanto àquela exposição especificamente, o texto afirmava que a alusão ao "Manifesto" de Andrade tinha o sentido de situar as comunidades indígenas como "devoradoras" da cultura do colonizador para *in order to reject domination and radically transform Western culture to their own ends*.

De volta ao Brasil ainda em 2019, pude visitar no começo de maio, em Niterói, a exposição "ReAntropofagia", no Centro de Artes

da Universidade Federal Fluminense, que integrava o evento multidisciplinar “Brasil: A Margem 2019 – Teko Porã, cosmovisão e expressividades indígenas”. Com curadoria do artista, designer e ativista Denilson Baniwa, que leva em seu nome uma designação de origem, de uma aldeia Baniwa à beira do Rio Negro, no Amazonas. A mostra era constituída de obras assinadas por treze artistas e dois coletivos, todos/as/es indígenas (além do próprio Denilson, Jaider Esbell, Daiara Tukano, Sueli Maxakali, Aredze Xukurú, Salissa Rosa, Edgar Kanaykō, Graça Graúna, Naná Kaigang, Moara Brasil, João Nyn, Gustavo Caboco, We’e’ena Tikuna, Larici Moraes, os coletivos Movimento dos Artistas Huni Kuin e Associação Cultural de Realizadores Indígenas). No discurso de Denilson Baniwa sobre seu trabalho, mesmo antes dessa exposição, anunciava uma espécie de *ethos* que daria base à apropriação que se faz da noção de “antropofagia” – ou reapropriação, como deixa explícito no título da mostra:

[...] estamos ocupando um território simbólico e hegemônico que historicamente construiu um imaginário da identidade nacional de forma excludente e discriminatória. Essa ocupação se verifica justamente pelo não reconhecimento que indígenas possam ser produtores de arte e conhecimento além do que está preestabelecido pelo imaginário da Academia e da sociedade. Os povos nativos sempre foram representados, expostos e estudados por meio do seu silenciamento. Dessa forma a arte produzida por indígenas, seja ela qual for (artes plásticas, cinema, teatro, fotografia etc.), nunca estará destituída de seu sentido e intenção política, mesmo que inconscientemente. (BANIWA, 2018, apud DINATO, 2019: 280)

Proponho uma reflexão sobre as transformações, em termos de mútuas implicações, entre arte e sociedade ao longo dos 90 anos que distam temporalmente o “Manifesto Antropófago” da “ReAntropofagia”. Considerando as duas exposições mencionadas acima, ambas criadas por integrantes de comunidades indígenas, artistas e ativistas ligados diretamente aos movimentos indígenas em seus países, as vejo inseridas numa sócio-história das exposições de arte que pode

elucidar as diferentes maneiras como conceitos, interpretações e sistemas classificatórios (da arte e da vida social) podem ser reencenados e ressignificados no curso de disputas, cooperações e negociações que se dão na esfera pública, sendo as exposições de arte um contexto chave para sua produção estética e simbólica.

Contando com as ênfases que propus – sobre “Mitos e Magia” (1978), a 1ª Bienal Latino-americana de São Paulo, com seu temário e as categorias de “origem”; “*Magiciens de la Terre*”, com a busca por confrontar as linguagens artísticas contemporâneas ocidentais com a produção estética calcada em outras cosmovisões; e a 24ª Bienal Internacional de São Paulo, com seu “Núcleo Histórico: Antropofagias e Histórias de Canibalismo”, que alocava um conceito meta-cultural fundamental para se pensar o Brasil como eixo para se elaborar um projeto curatorial que reunia obras de outras ‘origens’, especialmente da Europa –, essa sócio-história das exposições demonstra como, no bojo de um intenso processo de “globalização” da arte contemporânea, artistas indígenas passam a devorar sistematicamente as técnicas, visualidades, discursividades de uma matriz presumidamente ocidental, para questionar seus próprios limites, exclusões históricas, apropriações violentas carregadas de hierarquizações e marginalizações daquilo que se construía como alteridade na busca da definição de identidade nacionais que marcaram a história da arte desde o século XIX.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Francisco; CANHÊTE, Polyana. **Bienais de São Paulo**: da era do Museu à era dos curadores. São Paulo: Boitempo, 2004.

AMARANTE, Leonor. **As Bienais de São Paulo**: 1951 a 1987. São Paulo: Projeto, 1989.

BARRIENDOS, Joaquín. **La idea del arte latinoamericano**: estudios globales del arte, geografías subalternas y regionalismos críticos. Tese (doutorado em História da Arte), *Universidad de Barcelona*, 2013.

DINATO, Daniel. "ReAntropofagia: a retomada territorial da arte". In: **MODOS** - Revista de História da Arte, v.3, n.3, 2019, pp.276-284.

GONÇALVES, Liseth R. **Entre Cenografias**: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX. São Paulo: EdUSP, 2004.

HEINICH, Nathalie; POLLAK, Michel. "*From museum curator to exhibition auteur: Inventing a singular position*" [1988]. In R. Greenberg et al. (Eds.) **Thinking About Exhibitions**. Londres: Routledge, 1996, pp.231-250.

JAREMTCHUK, Dária. "'Exílio artístico' e fracasso profissional: artistas brasileiros em Nova Iorque nas décadas de 1960 e 1970". In: **ARS**, V.14, N.28, São Paulo, pp. 283-296, 2016.

SANT'ANNA, Sabrina. "Presságios e projetos: o incêndio do MAM e os rumos da arte contemporânea". In: **VIS**, V.13, M.1, s/p, 2014.

SCHOEREDER, Caroline. X Bienal de São Paulo: sob os efeitos da contestação. Dissertação (mestrado em Artes) ECA-USP, São Paulo, 2012.

SOUZA, Tálisson M. **Arte contemporânea, mediação e geopolítica nas Bienais de São Paulo (1978-1983)**. Tese (doutorado em Sociologia e Antropologia), UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Tálisson M. "Crítico / criar / curar arte: Sheila Leirner e sua "Grande Obra" na imprensa e em exposições". In: **Teoria e Cultura**, v.14, n.1, 2019, pp.117-133.

SOUZA, Tálisson M. **As 18ª e 19ª Bienais de São Paulo**: curadoria entre a prática e o debate no Brasil. Dissertação (mestrado em Artes, Cultura e Linguagens) UFJF, Juiz de Fora, 2015.

ZAGO, Renata. **As Bienais Nacionais de São Paulo: 1970-76**. Tese (doutorado em Artes Visuais), IA-UNICAMP, Campinas-SP, 2013.



14

Thais Oliveira da Rosa

cultural Afro-Brasileira:

uma poética de aproximação
através da visualidade

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95767.14](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95767.14)

INTRODUÇÃO

Partindo de reflexões e questionamentos pessoais, a presente pesquisa se desdobra no campo cultural na temática étnica/racial, através da construção de uma poética em artes visuais que busca evocar uma aproximação por meio da visualidade à cultura afro-brasileira. O mote da pesquisa se desenvolve a partir de percepções autobiográficas, e a uma necessidade de aproximar-se a referenciais que contemplem a si. A partir de então se constrói a consciência do quanto a falta de elementos, e debates sobre negritude e à cultura afro-brasileira ao longo da vida da artista, moldam a visão de si, enquanto mulher negra. Dentro deste contexto propõe-se a investigação da importância de referências que contemplem culturalmente e a visualidade de pessoas negras. Através da abordagem dos conceitos da feminista norte-americana Patricia Hill Collins de autoavaliações e autodeterminações que tratam da ressignificação do olhar sobre si a partir da dissolução de estereótipos e visões externas sobre as mulheres negras. Para que seja possível a desconstrução do olhar racista sobre si e sobre imagens atuais e antigas da população negra do Brasil, faz-se uso dos conceitos de dispositivo e profanação de Giorgio Agamben, juntamente na produção de subjetividades a partir da utilização de dispositivos fotograficos. A pesquisa busca ressignificar imagens de antepassados escravizados bem como tornar visível a história e narrativa dessas pessoas que contribuirão na construção cultural e histórica do nosso país.

A POÉTICA DA APROXIMAÇÃO

Partindo de reflexões e questionamentos pessoais, a presente pesquisa discute subjetividades étnico/raciais, através da construção de uma poética em artes visuais que se objetiva a aproximação por meio

da visualidade à cultura afro-brasileira. Pesquisam-se percepções autobiográficas, investigam-se referências que contemplem culturalmente a visualidade de pessoas negras. O carácter autobiográfico presente na pesquisa se desenvolve através de percepções e anseios inerentes na construção de uma consciência racial. Desconstruir o mito da diversidade racial nacional, entender os lugares que o povo negro brasileiro ocupa e sua dimensão enquanto população faz com que entendemos melhor a necessidade de práticas, abordagens e discussões que levistem os questionamentos e problemáticas que existem nesses contextos.

O apagamento da cultura afro-brasileira não diz respeito apenas a dissolução de suas manifestações, mas no modo como são representados, em grande parte a representação visual da população negra na totalidade foi apresentada de modo unilateral, do ponto de vista externo, colonizado. Imagens que carregam dor, sofrimento e estereótipos de inferiorização e subalternidade. Não é de se espantar que ninguém queira em primeiro momento ser associado a essas questões, tais abordagens apenas dão seguimento ao afastamento da identidade cultural, fazendo com que o sentimento de pertencimento não aconteça.

Na arte as representações afro-brasileiras sempre marcaram presença, porém a conquista por espaços que apresentem narrativas e visualidades do ponto de vista de artistas negros vem sendo difundida principalmente na arte contemporânea. Artistas brasileiros como Rosana Paulino, Ayrson Heráclito, Dalton Paula são alguns dos nomes que se destacam com produções artísticas que abordam a cultura afro-brasileira de modo subjetivo, ressignificando visualidades, trazendo discussões pertinentes para o campo da arte e explorando a dimensão cultural afro-brasileira. Assim como a curadora Diane Lima que tem como foco de sua prática curatorial a perspectiva decolonial de mulheres negras. Onde questiona os padrões e as representações de corpos, geografias e epistemologias na história da arte, partindo do pressuposto de que instituições e práticas científicas de saber delimitam o que é belo, o que tem valor e o que deve ser visto.

Considerando a generalizada ausência de mulheres negras assumindo essa posição, falamos de uma prática curatorial que, além de trazer um arcabouço de saberes contemporâneos e ancestrais próprios das culturas afro-diaspóricas, se dá na experiência vivida. (LIMA, 2018, p. 247)

A presente pesquisa visa tornar possível uma aproximação a cultura afro-brasileira através da visualidade, de modo a ressignificar o olhar sobre si através da desconstrução do olhar que carrega estereótipos e racialidades na visão pelo outro. Sob a perspectiva dos estudos decoloniais, a pesquisa trata de uma autonomia sociocultural e epistêmica para estimular e promover prática autônomas, subjetivas e autobiográficas que elucidem as colonizações de poder e tornem possível, meios que reconstruam a realidade e promovam maneira de coexistir. A poética visual que discorre neste capítulo teve seu início em processos artísticos relacionadas a gravura e por meio do contato com imagens e referências visuais que contemplavam a visualidade afro. A união desses elementos, a prática artística e as imagens de pessoas negras tornaram possível construir uma relação de proximidade a cultura afro, inicialmente e posteriormente a cultura afro-brasileira. O distanciamento a cultura afro-brasileira a partir da experiência da artista Thais Oliveira, aponta para uma ausência do entendimento da própria identidade além do desconhecimento da própria origem ancestral, herança dos inúmeros processos de apagamento cultural decorrente da diáspora. O conhecimento da história e origem da população afro-brasileira é uma das maneiras de aproximar a comunidade de sua gênese, entender quem construiu os caminhos que nos fizeram chegar até aqui e entender os desafios que nos foram apresentados ao longo do trajeto. Um dos principais efeitos que o desconhecimento da história afro-brasileira e o de não reconhecer o seu lugar diante dos acontecimentos, entender que não somos coadjuvantes da nossa luta é um passo importante para que se construa uma ligação de proximidade da população negra com sua narrativa. O escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o denomina "bomba cultural" o efeito que aniquila a crença das

pessoas nelas mesmas e partir de um distanciamento da própria origem cultural sobre uma perspectiva colonial onde uma cultura age de modo dominante sobre a outra.

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que ela queiram se distanciar dessa terra devastada. (WA THIONG'O, 2005, p. 3 apud BERNARDINO-COSTA et al., 2019 p. 13)

A construção da poética apresentada aqui parte deste princípio, de tomar conhecimento através das elucidações dos processos de colonização de poder, entendendo a história sobre a população negra no Brasil e seus contextos e construindo uma relação junto a cultura afro-brasileira por meio da visualidade e da arte. O processo de construção das obras sempre foi parte importante em todos os deslocamentos anteriores da pesquisa, a aproximação com a visualidade de referenciais afros colaboram significativamente para a construção de uma auto-estima e de representações que contemplem a si enquanto pessoa negra. A resignificação do olhar sobre o outro também só foi possível ao contato próximo com visualidades e processos artísticos que propunham uma relação muito cuidadosa com a construção das imagens, como nos processos em gravura. Através da gravura em metal e principalmente a xilogravura era possível criar um vínculo muito subjetivo através dos processos minuciosos que estão inseridos nas técnicas. Na gravura em metal o cuidado com os tons de preto e cinza proporcionavam ter uma atenção a visualidade retinta das peles, as estampas e a diversidade dos adornos que se apresentavam nas imagens de grupos étnicos do continente africano que eram utilizadas como referências inicialmente. Já a xilogravura propunha uma dinâmica em relação aos traços físicos, faciais e a maneira como as imagens podiam ser exploradas manualmente por meio da técnica. Nos processos em xilogravura usam-se as

ferramentas que se denominam “goivas” e são usadas para entalhar a madeira, ou seja, tirar as partes que se deseja deixar em branco na madeira, dando luz as figuras através do vazio que ficará no material assim construindo a imagem entre luz e sombra. Poeticamente essa parte do processo construía uma relação de molde onde tanto a imagem estava em processo como quem a trabalhava manualmente. A medida em que a imagem ia se constituindo a artista estava sendo moldada juntamente através desse processo de aproximação e construção.

A série de obras produzidas em 2020 tem como nome “Ver(se) através” (ANEXO A), e apresenta características da técnica de gravura – técnica presente na pesquisa desde seu início, através do cobrimento em tinta preta acrílica de autorretratos impressos em papel fotográfico e no “entalhe” desta camada de tinta é possível extrair a imagem de referenciais visuais do século XIX com o auxílio de goivas dando alusão à xilogravura. Essa construção poética atrelada a xilogravura expõe o processo que permeia a experiência individual da artista em imergir nas suas questões mais profundas e em construir uma consciência racial através de uma abordagem autônoma com o auxílio da arte. A justaposição presente nas obras aborda relações pessoais que envolvem análises feitas sobre a visualidade afro-brasileira, perceber as diferenças e as semelhanças com outras pessoas negras e entender como se ver visualmente em relação ao outro. Essa noção de “outro” também é abordada na poética, partindo da noção de outro que vem do “descobrimento” do Novo mundo, onde viajantes e missionários narravam suas experiências com os nativos, segundo Laplantine (2003) a visão do “outro”, surge com a gênese do pensamento antropológico por meio dos relatos, e das imagens produzidas a partir dessas relações entre diferentes perspectivas de mundo, especificamente da visão dos colonizadores.

A gênese da reflexão antropológica _é contemporânea _a descoberta do Novo Mundo. O Renascimento explora espaços até então desconhecidos e começa a elaborar discursos sobre os habitantes que povoam aqueles espaços. A grande

questão que é então colocada, e que nasce desse primeiro confronto visual com a alteridade, _e a seguinte: aqueles que acabaram de serem descobertos pertencem a humanidade? O critério essencial para saber se convém atribuir-lhes um estatuto humano _e, nessa _época, religioso: O selvagem tem uma alma? (LAPLANTINE, 2003, p. 25)

Essa visão de outro que Leplantine expõe também traz reflexões sobre os universalismos e relativismo culturais, visão que parte de um lugar específico e esconde certa inferioridade a respeito da cultura do outro, e superioridade pela sua perspectiva de mundo principalmente a partir de um olhar eurocêntrico na qual a pesquisa apresentada aqui busca se distanciar e ir ao encontro de produzir novas perspectivas que contemplem diferentes visões e principalmente as afro-diaspóricas.

A utilização dos autorretratos neste momento da pesquisa segue em direção ao objetivo principal de aproximar e ressignificar o olhar sobre si, porém, outro ponto importante é a noção de dispositivos, que estão inseridas no uso das fotografias e no ato de registrar a si mesmo por um câmera fotográfica. O dispositivo fotográfico também esta presente nas fotografias do século XIX que são utilizadas como referências visuais para construção das obras “Ver(se) através”. A utilização de dispositivos é algo presente tanto nas produções mencionadas acima, como nas fotografias referenciais, entretanto ambas estão separadas por um longo período entre suas criações, assim como as motivações que as rodeiam. Nas série de imagens do fotografo Alberto Hanschel do século XIX a fotografia se apresenta pelo olhar colonizado do fotógrafo, um olhar que busca catalogar, investigar, captar as diferenças e explorar as visualidades daquelas pessoas como algo fora da norma tratando as diferenças como particularidades exóticas. A fotografia nesse contexto desenvolve a função de tratar a diferença como uma condição inferior, primitiva e distante.

Já nos autorretratos a utilização do dispositivo tem o sentido que análise, de modo distinto, não mais a partir do outro, mas pelo olhar

de si, buscando entender as suas individualidades e criando subjetividades através da justaposição com as imagens do século XIX que estão trabalhadas manualmente. Essa justaposição entre as visualidades propõe uma comparação entre ambas, na busca da artista por entender em que sentido a sua existência se relaciona com as pessoas negras do século XIX, justapostos com a sua imagem. Essa comparação busca encontrar as semelhanças e em que sentido uma existência se liga a outra.

Sobre a utilização de dispositivos Agamben (2005) ressalta que “A estratégia que devemos adotar no nosso corpo a corpo com os dispositivos não podem ser simples, já que se trata de libertar o que foi capturado e separado através de dispositivos e restituí-los a um possível uso comum” (AGAMBEN 2005, p. 14). Porém, esse uso comum não seria o ideal, mas sim a profanação, restituir o uso de modo lúdico e revolucionário. O conceito de profanação por Agamben (2005) tem sua origem no direito e na religião romana, que considerava sagrado tudo o que de algum modo pertencia aos deuses, algo celestial e de uso restrito. Sendo sagrado o que não tinha contato com a esfera humana, profano era tudo o que tinha uso comum aos homens e mulheres. “Profano”, podia escrever assim o grande jurista Trebazio, “diz-se, em sentido próprio, daquilo que, de sagrado ou religioso que era, é restituído ao uso e a propriedade dos homens”. (AGAMBEN. 2005, p. 14). O ato de profanar os dispositivos possibilita que os indivíduos não mais sejam configurados a maneira preestabelecida, mas abre para oportunidades de se criar maneiras de usar os dispositivos. O uso lúdico dos dispositivos está correlacionado a profanação, ao propor uma abordagem lúdica se está profanando e ao profanar se está criando uma abertura para que se crie possibilidades lúdicas de uso. “O lúdico vive na regra, mas não se submete totalmente a ela, pois sempre é possível fazer dela um revolucionário uso novo” (BAPTISTA, 2015, p. 20).

Na direção de ressignificar o olhar sobre si por meio dos processos que envolvem a poética, as autodefinições e autoavaliações, conceitos da feminista negra, e socióloga norte-americana Patricia Hill Collin

seguem na mesma direção que a pesquisa busca em propor uma abordagem autônoma que retome relações e reconfigure a realidade, assim como menciona os estudos decoloniais. As autodefinições e autoavaliações tratam de uma ressignificação da visão das mulheres negras sobre elas mesmas, desconstruindo a visão externa que é colocada sobre elas através de estereótipos que buscam moldar suas existências.

Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras. (COLLINS, 2016, p. 102)

Collins (2016) aponta que as autoavaliações e autodeterminações remodelam o diálogo que rodeia a narrativas das mulheres negras, partindo de uma perspectiva que é modelada externamente e determina a imagem dessas mulheres por uma visão distorcida, para outra que se baseia nos fundamentos e definições de si.

Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos. (COLLINS, 2016, p. 104)

As ressignificações de si, são possíveis através desta poética visual graças as elucidações que os processos de conhecimento sobre a história da população afro-brasileira e nos aprofundamentos sobre questões pessoais que vão de encontro á problemáticas socioculturais propôs a artista. Através da tomada de consciência sobre os múltiplos processos que nos distanciam da cultura afro-brasileira no país é possível entender o quanto é importante a abordagens que narrativas,

poéticas e práticas artísticas que dialoguem com questões étnico-raciais no país e que contemplem a população negra. Construindo assim oportunidades de que outras pessoas tenham conhecimentos sobre suas origens e de outras perspectivas da história que nos é contada sobre a cultura afro-brasileira. O pensamento decolonial partindo de um pressuposto que busca não equacionar com a colonialidade e a modernidade propõe estabelecer e elucidar as colonialidades do poder apontando para a construção e abordagens de narrativas não hegemônicas assim como está poética se propõe a produzir.

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 10)

Nesta perspectiva de dialogar com a realidade e produzir maneira de coexistir, em 2020 e ainda em 2021 foi necessário reconfigurar alguns contextos e nas produções artísticas não diferiu, a pandemia da covid-19 nos fez repensar uma série de coisas, e no contexto artístico foi preciso pensar de maneira de estabelecer as produções para se adequar a realidade. Sendo assim foi necessário buscar estratégias que contemplassem o contexto atual com as pesquisas em artes visuais. E é em meio a essas necessidades que nos interpelam que se criam formas, perspectivas e estratégias para lidar com a realidade pensando a partir dessas implicações. A utilização dos autorretratos com a inserção da auto-imagem nas obras foi uma das estratégias necessárias para que a produção se adequasse e dialogasse com o que vivemos, mesmo que a trajetória da poética já previa essa ligação mais íntima da artista o contexto atual encurtou esse processo fazendo com que fosse necessário adotar essa abordagem agora. Uma pesquisa que dialoga com questões tão pessoais não é nada tão fácil de lidar em meio a essas questões atuais, pois as influências externas acabam intervindo fortemente no processo e nos

deslocamentos da pesquisa. Sendo necessária uma atenção maior por parte da artista para acompanhar com sinceridade e coerência as necessidades da pesquisa com o meio externo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo**. Outra travessia revista de literatura, Ilha de Santa Catarina, n.5. p. 9-16. 2005.

BAPTISTA, M.R. **A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben**. Revista Estação Literária, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Revista Sociedade e Estado. V.31, N.1 Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010269922016000100099&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 29, de janeiro de 2021.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIMA, Diane. **Não me espere na retina**. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos • SUR 28 - v.15 n.28 • 245 – 257, Dez, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/nao-me-aguarde-na-retina/>. Acesso em: 29, de setembro de 2020.

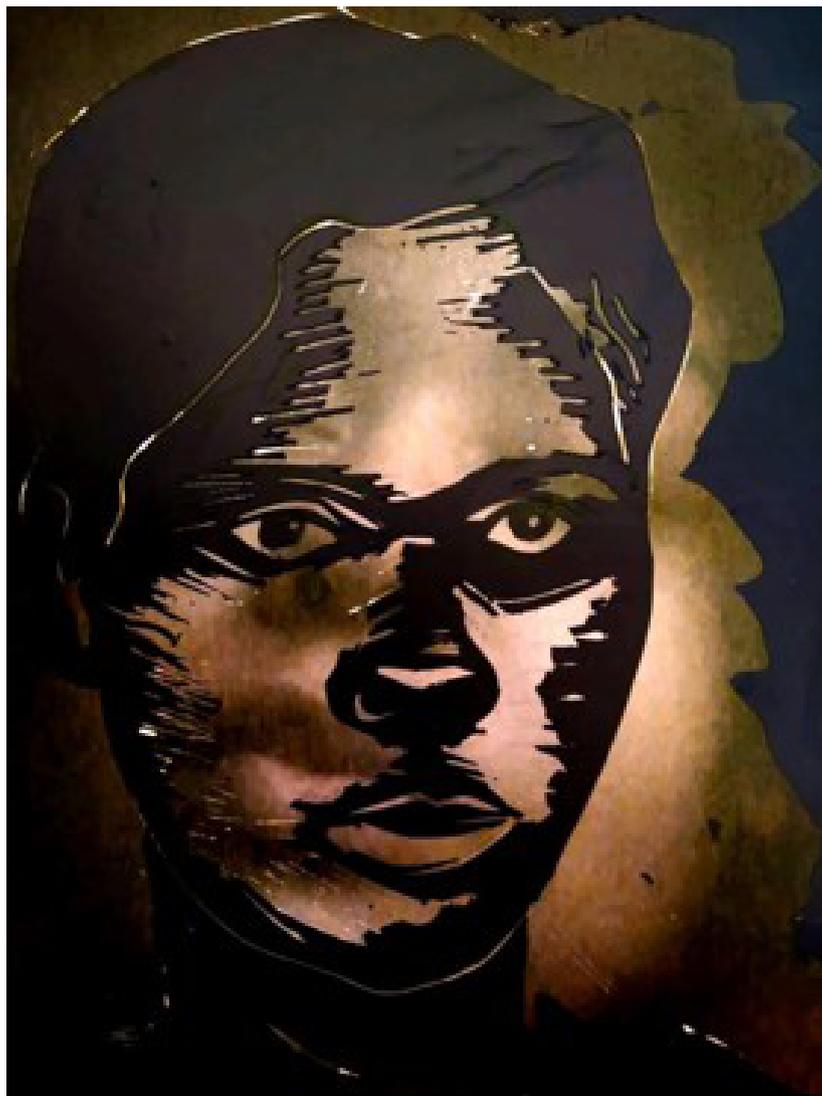
Anexo A

Figura 1 - Thais Oliveira, Série “Ver(se) através” 2020



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2 - Thais Oliveira, Série “Ver(se) através” 2020



Fonte: Acervo pessoal.



15

Wellington Silva

Bruno Borja

ESCRavidão e interpretação do Brasil em dois contos de Machado de Assis:

O caso da vara e Pai contra mãe

INTRODUÇÃO

Príncipe do estilo. Fundador da Academia Brasileira de Letras. Maior escritor brasileiro de todos os tempos. Bruxo do Cosme Velho. Homem subterrâneo. Afrodescendente. Mestre na periferia do capitalismo. Se não faltam epítetos a qualificar Machado de Assis (1839-1908) e sua obra, tampouco lhe faltam ângulos críticos a interpretá-la. A obra dá provas de vivacidade e profundidade com que o escritor superou seus contemporâneos, aprendeu com os clássicos, tudo disso resultando na captação da estrutura profunda da formação social brasileira e seu lugar no mundo, ou seja, uma verdadeira interpretação do Brasil através da ficção.

A noção de intérprete do Brasil, que pode causar estranheza quando referida a um ficcionista, é fortemente empregada em autores das ciências humanas e sociais. Foram muitos os intelectuais que se puseram a tarefa de desvendar o enigma da formação social brasileira. Contudo, reivindicar essa posição para um escritor, ainda que ele seja Machado de Assis, soa a alguns como transgressão, incompreensão da especificidade artística, ou mácula no reino asséptico da linguagem literária.

Por outro lado, tampouco surpreende que a larga fortuna crítica de Machado de Assis, bem como seu prestígio na cultura nacional, seja passível de leituras e interpretações, por vezes, antagônicas. Exemplo evidente são as variadas visões da crítica acerca da relação do escritor com a escravidão, chegando mesmo a caracterizá-lo por um suposto absentismo político. Entrando neste debate, o objetivo do artigo é apresentar, nos meandros da ficção de Machado, uma interpretação da escravidão no Brasil. Para tanto, abordaremos dois contos clássicos: *O caso da vara* (1891) e *Pai contra mãe* (1906).

Reivindicamos a relação produtiva entre arte e sociedade, entre forma literária e processo social. Relação essa que, ao procurar

desvendar os termos específicos de cada um dos polos, produz um conhecimento superior à justaposição daquelas partes. Notadamente, procuramos compreender a fase realista de Machado, partindo do pressuposto que o conceito de realismo serve à estética marxista para frisar na arte o seu caráter de conhecimento da essência da realidade (KONDER, 1967, p. 218).

Como atitude metodológica para desvendar a forma literária machadiana, o realismo precisa ser abordado no que diz respeito à particularidade nacional. Assim compreendido, o realismo crítico é também um instrumento de compreensão da realidade brasileira. O aspecto central para tanto é deslindar a especificidade das relações materiais que fundamentam a formação social brasileira em relação à forma literária criada por Machado. Ou seja, como a escravidão configurou um dispositivo artístico, situado histórico-socialmente no Brasil do Segundo Reinado, mas que é capaz de iluminar criticamente o Brasil do século 21.

ESCRavidÃO E INTERPRETAÇÃO DO BRASIL EM MACHADO DE ASSIS

Para situar Machado de Assis no campo das interpretações do Brasil, recorreremos a Astrojildo Pereira, em *Romancista do Segundo Reinado*, de 1939, que nos indica a conexão íntima entre o trabalho artístico e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Assim, busca relacionar dados histórico-sociais da época do Segundo Reinado com observações formais de contos e romances, sobre os tipos de personagens, enquadramentos narrativos e pontos de vista do narrador.

Com sobriedade, Astrojildo atesta que a relação de Machado com seu tempo estava determinada por sua personalidade, pelas condições do quadro histórico nacional, assim como por suas crenças políticas. Segundo sua formulação, existe uma consonância íntima e

profunda entre o labor literário de Machado de Assis e o sentido da evolução política e social do Brasil (PEREIRA, 1991, p. 14).

Vale ressaltar, em particular, a abordagem do autor acerca da escravidão em Machado, a fim de marcar sua posição em um campo cheio de disputas em torno do legado do artista. Como se sabe, este é um dos vetores polêmicos da fortuna crítica do escritor, em que oscilam interpretações de representação ficcional historicamente possível a acusações de falta de engajamento na luta abolicionista.

Mesmo sendo a escravidão o signo organizador do sistema social do Segundo Reinado, o escritor não a apresenta parcialmente, em sua dimensão íntima. O ficcionista vê a escravidão como uma totalidade de práticas sociais, mas não é transformado pelo crítico em um revolucionário *avant la lettre*, já que não há na sua obra nenhuma intenção reformista imediata a favor da emancipação dos escravos. Isto não quer dizer que ele não condene nem combata a escravidão. Condena e combate, mas a seu modo, indiretamente (PEREIRA, 1991, p. 22).

Ressalte-se o comentário acerca do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), em que o memorialista tenta justificar que as origens das práticas odiosas de venda e castigo de escravizados, por parte de seu cunhado, são *puro efeito de relações sociais* (ASSIS, 2008, p. 620). Para Astrojildo, os argumentos da elite nacional, representados por Machado, comprovam sua consciência crítica e histórica.

Outro autor que filia Machado ao campo das interpretações do Brasil é Nelson Werneck Sodré. Em *História da Literatura Brasileira*, aborda a temática apresentando um panorama de autores de fins do século 19, a fim de sinalizar o espectro intelectual da conjuntura nacional. Sodré argumenta pela tendência à representação urbana na ficção brasileira, fazendo da cidade o centro dinâmico das transformações, e não mais o campo. Assim, a cidade passa a ser o lócus para a captação literária das modificações estruturais do país, sendo Machado um dos principais intérpretes do Brasil urbano através da ficção.

O tema da escravidão é abordado por Sodré, confrontando posições de um suposto Machado absenteísta, isento de participação no grande debate nacional de então. Para Sodré, a inserção do artista na polêmica abolicionista se dá por meio da especificidade artística e de seu trabalho formal. Vida e obra de Machado estão imbricadas na análise, inseridas na quadra histórica do Segundo Reinado, quando elementos coloniais estão em decadência e se afirmam os fundamentos da nação.

A carreira de Machado de Assis, desse modo, acompanha o desenvolvimento econômico, político e social do país, naquela fase em que se esboça a sua fisionomia nacional, em que começam a decair os elementos coloniais e começam a surgir ou a crescer os elementos destinados a dar-lhe uma fisionomia e todas as características de nação. (SODRÉ, 1976, p. 498)

No que diz respeito à particularidade nacional, este debate se reveste pela especificidade das relações sociais que fundamentam a formação social brasileira, isto é, cabe-nos comentar como a forma literária específica criada por Machado se configura no Brasil escravocrata do Segundo Reinado. O aprofundamento da concepção realista na literatura de Machado de Assis demanda considerar a particularidade nacional, descortinando uma interpretação do Brasil. Assim compreendendo, sustentamos que o realismo de Machado se mostra como um instrumento de interpretação da realidade brasileira, cuja base material se calcava na força de trabalho escravizada, mesclada com o liberalismo importado da Europa.

Ou seja, uma contradição ideológica em que a defesa dos interesses escravocratas se veste de um figurino liberal inconsistente, porém efetivo ao reforçar os laços de dominação social e viabilizar a entrada do país na modernidade burguesa. Roberto Schwarz, em *Um mestre na periferia do capitalismo*, nos ensina acerca dos “funcionamentos anômalos” do liberalismo clássico burguês do século 19 aclimatado à sociedade brasileira, cuja base material se calcava na força de trabalho escravizada.

Contrariamente ao que as aparências de atraso fazem supor, a causa última da absurda formação social brasileira está nos avanços do capital e na ordem planetária criada por eles, de cuja **atualidade** as condutas disparatadas de nossa classe dominante são parte tão legítima e expressiva quanto o decoro vitoriano. Isso posto, digamos que o Brasil se abria ao comércio das nações e virtualmente à totalidade da cultura contemporânea mediante a expansão de modalidades sociais que se estavam tornando a execração do mundo civilizado. (SCHWARZ, 2000, p. 39, grifo do autor)

Como defende Schwarz (2000), esse será um dos principais motivos literários de Machado, particularmente em sua fase realista: a denúncia do liberalismo de fachada da aristocracia escravocrata brasileira.

É bem consolidada a distinção da obra machadiana, com sua adesão ao realismo a partir da publicação do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e dos contos de *Papéis avulsos* (1882). Há um salto qualitativo rumo aos experimentos realistas, cuja criação de personagens e situações ficcionais típicas permite à sensibilidade estética captar a mudança dos tempos. Ao traçar um panorama do Império decadente e da transição ao capitalismo no Brasil, Machado alcança uma “vitória do realismo”, nos termos de Lukács (2009), retratando a sociedade burguesa em seu momento de consolidação, com seus tipos e conflitos característicos.

Nos romances e contos de Machado, encontramos elementos para formular uma interpretação do Brasil, tal como no campo das ciências humanas e sociais viriam a ser produzidas. Na peculiaridade estética, que cabe à literatura, Machado aborda temas centrais da sociedade brasileira: o patriarcalismo e o patrimonialismo da aristocracia decadente; o privilégio de classe e o poder de arbítrio da aristocracia; as exíguas possibilidades de ascensão social de pessoas pobres livres na ordem escravocrata, dependentes do clientelismo e do favor das classes dominantes; a violência das relações sociais e do sistema de dominação, especialmente contra a população escravizada.

No entanto, Machado traz tais temas com uma característica ficcional particular, usa o enredo da ordem familiar para expor, como pano de fundo totalizante, a ordem social escravista. O seu universo ficcional é a corte do Império, a cidade do Rio de Janeiro, expressão das mais avançadas aspirações de modernidade brasileira. No entanto, perpassada por elementos arcaicos arraigados, particularmente o patriarcalismo e o escravismo. Isso nos permite entender por que, ao ficcionalizar a sociedade brasileira moderna em construção, Machado aborda tais temas em conjunto: será preferencialmente no âmbito da família patriarcal que o escritor tratará da escravidão.

Além disso, ao retratar o universo urbano carioca, Machado terá sempre em vista a escravidão urbana, fenômeno característico da particularidade histórica da formação social brasileira. No século 19, o Rio de Janeiro se configura como o principal porto de tráfico de escravizados das Américas, tendo sua população amplamente constituída por pessoas escravizadas.

O Rio de Janeiro apresenta a mais forte concentração urbana de escravos do Novo Mundo. Pensa-se sempre na escravidão em um contexto rural com os negros atrelados ao trabalho do campo. No Rio, temos um escravismo urbano em toda sua plenitude e complexidade. Dispomos de um censo demográfico muito preciso sobre o Rio de Janeiro e a zona rural integrada ao município efetuado em 1849. [...] o município do Rio (zona urbana e rural) possuía 266.000 habitantes dos quais 110.000 eram escravos. Se nos limitarmos à delimitação urbana do município, o número de habitantes era de 206.000 dos quais 79.000 eram escravos. Eis uma grande cidade de influência europeia, talvez a maior capital ocidental do hemisfério sul desta época, que possuía a maior concentração urbana de escravos depois do Império romano. (ALENCASTRO, 2002, p. 2)

Ao buscar a universalidade burguesa nos temas urbanos da maior cidade do país, Machado se depara com uma evidente particularidade histórica: a escravidão urbana. Esta se fará onipresente na moderna sociedade brasileira, seja nos espaços privados da aristocracia,

seja nos espaços públicos da corte imperial. Assim, se descortina um elenco de tipos característicos da escravidão urbana: crias de casa, escravos de ganho, carregadores, moleques de recado, escravizados domésticos etc. E seu revés correspondente, outro elenco de tipos que caracterizam as relações sociais escravistas: proprietários, traficantes, caçadores de escravizados fugidos, legisladores etc.

No entanto, como nota crítica, cabe observar a ressalva de Sanseverino (2018), segundo a qual as pessoas escravizadas não constituem personagens complexos e individualizados na obra de Machado. São representados sempre de forma despersonalizada, coisificada, sem uma história própria de trajetória vida. Em geral estão associados à história da família patriarcal ao qual pertencem enquanto propriedade privada ou à história de personagens mediadores das relações sociais escravistas entre proprietário e escravizado.

De fato, essa perspectiva traduz em ficção uma dimensão típica da sociedade da época, quando era vedada à pessoa escravizada seu traço de personalidade própria, subjugada à condição de objeto pela brutalização da violência. Ainda assim, como parte da obra ficcional, isso se apresenta como um limite evidente da crítica machadiana à escravidão. O que não invalida totalmente a posição antiescravista do autor, mas a qualifica num espectro político de conciliação com os poderes estabelecidos.

Com essa qualificação da escravidão na interpretação do Brasil de Machado de Assis, passamos à análise de dois contos realistas sobre o tema e suas contradições na sociedade brasileira: *O caso da vara* (1891) e *Pai contra mãe* (1906).

O CASO DA VARA – VIOLÊNCIA ESCRAVOCRATA ENTRE ANEDOTA E DEPENDÊNCIA PESSOAL

Publicado em 1891, na *Gazeta de Notícias*, e, posteriormente, inserido em *Páginas recolhidas*, de 1899, *O Caso da Vara* é um dos principais contos em que se articulam artisticamente dependência pessoal e escravidão. Registre-se desde já o tom irônico de tal peça, lançada no alvorecer da República, cujas ambientações temática e histórica remontam à escravidão e ao Império, no qual se estruturam, por meio da característica análise machadiana de comportamentos de classe, planos narrativos marcado por favores, crueldades e violências.

Ao lado destes dados factuais, lemos no início do conto, ao lado da frase translúcida de abertura, (*Damião fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto.*), uma referência temporal tão significativa quanto carregada de dúvida: *Não sei bem o ano; foi antes de 1850* (ASSIS, 2008, p. 576). O narrador nos dá pistas de sua presença sutil, simulando inocente indefinição quanto à notação cronológica. Sendo assim, apresenta-nos um enredo em que flagra, primeiro, o refúgio do menino Damião, seminarista por obrigação tirânica paterna, em casa de Sinhá Rita, senhora de temperamento volúvel na narrativa, que vive das rendas produzidas por suas meninas escravizadas. Em seguida, a dramática escolha do rapaz entre beneficiar o mais fraco socialmente ou ser beneficiado pelo poder do mais forte.

De modo ligeiro, a referência à década de 1850 é significativa, pois, como anotou o historiador Sidney Chalhoub, este é período de conciliação dos partidos políticos, de hegemonia incontestada da classe senhorial-escravista, de apogeu do Império, segundo as representações dominantes no período em que Machado escrevia (CHALHOUB, 2003, p.80), ao mesmo tempo em que marca a promulgação da importante lei Eusébio de Queirós, que extingue o tráfico de escravizados.

Isso sugere uma temporalidade futura para o conto em questão. Isto é, a narrativa que se passa antes de 1850 ilustraria o substrato social que motivaria os dispositivos jurídicos de anos depois.

A visada refinada do escritor também é sugerida através de uma singela passagem do prefácio de Páginas Recolhida. Nela, Machado assinala a circulação pregressa de sua motivação atual para reunião em livro: Saíram primeiro nas folhas volantes do jornalismo, em data diversa, e foram escolhidas dentre muitas por achar que ainda agora possam interessar (ASSIS, 2008 p. 575). Se os textos recolhidos, O Caso da Vara inaugural do livro, “ainda possam interessar” talvez seja porque esteja condensado na estrutura literária um questionamento das práticas violentas e escravistas, ainda estruturais da sociedade brasileira.

Em certa medida, visão semelhante à do historiador já citado:

A aproximação entre escravidão e liberdade, para enfatizar a precariedade e os limites de qualquer experiência de liberdade numa sociedade paternalista, organizada em torno da reprodução dos laços de dependência pessoal (...). Escravidão e paternalismo, cativo e dependência pessoal, pareciam duas faces da mesma moeda. (CHALHOUB, 2003, p.80)

Acreditamos que um microsistema social brasileiro esteja esboçado, a partir do conjunto de personagens da obra, cuja ambientação doméstica é bastante significativa para o que estamos propondo: o menino sob as ordens do pai burguês (ausente, mas temido por todos na narrativa); a viúva *apessoada, viva, patusca, amiga de rir* (ASSIS, 2008 p. 578) é uma verdadeira fonte de poder que subjuga tanto o padrinho do menino fujão como as meninas trabalhadoras escravizadas, cujo emblema é Lucrecia.

No conto, relações de dependência pessoal e de favor funcionam como mediações literárias, capazes de iluminar o nexos social fundamental que é a escravidão. Na obra, uma mimese do sistema social hierarquizado pode ser percebida pelas relações contraídas

por Sinhá Rita, que opera como elemento comunicante entre todos os demais. Por meio de seus auspícios e a variar as posições de classe de seu interlocutor, a madame revela sua personalidade e comportamento marcantes. Ao subir ou descer na escala social, transformam-se linguagem e conteúdo por ela mobilizados. Com Damião, toda afagos: Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito (ASSIS, 2008 p. 576); faz com que o fardo do menino seja amenizado, já que lisonjeada com as súplicas do moço, tentou chamá-lo a outros sentimentos (ASSIS, 2008 p. 578). Com João Carneiro, o padrinho do menino, a quem o rapaz sequer busca ajuda por duvidar que esse interceda, Rita é delicadamente furiosa como quem cobra favores, mesmo ele sendo amigo do marido e [o qual] arranjava-lhe algumas crias para ensinar. (ASSIS, 2008 p. 578). Com as crias da casa, a transmutação da viúva de gênio galhofeiro e de espírito leve (ASSIS, 2008 p. 578) em brava como o diabo (ASSIS, 2008 p. 576). Suas autoridade e violência exprimem-se sob duas formas: discursivamente, nas ameaças e no rigoroso controle do processo de trabalho doméstico e, fisicamente, na vara que repousa no móvel da sala.

O sentido da narrativa não se completa sem que uma relação assimétrica entre Damião e Lucrecia também seja comentada. Embora ambos se aproximem pelo fato de estarem subjugados por poderes cuja solução se encontra no favor e na obediência, também é verdade o imenso abismo que os separa. O menino no núcleo central da narrativa, a menina, na periferia; ele, ativamente movendo-se dentro dos limites do compadrio, procura proteção com lisonjas; a segunda movendo os bilros de renda, ameaçada por rir e castigada por não completar as tarefas do dia.

Como se vê, suas posições no plano narrativo mimetizam as posições sociais do menino livre e da menina escravizada. No entanto, perceber essa estilização literária se enriquece caso esteja referida à técnica literária semelhante ao ilusionismo. O título do conto parece sugerir um caso, típico e ameno, sobre um instrumento natural.

No entanto, o desenrolar da narrativa retira essa ênfase inocente para robustecer de significado o instrumento de tortura. Ao lado disso, o enredo engana o leitor ingênuo por conta do domínio de Damião, em fuga contra os desígnios paternos, no primeiro plano do conto. Ali, o que parece ser conflito central (o drama do menino não-devoto) revela-se como aparência do real fenômeno, que é conflito entre classes. Este compreendido pela relação entre Sinhá Rita, com arroubos violentos, e as crias da casa: Lucrecia, antes proibida do riso, depois açoitada por conta da produção incompleta.

Estamos diante, portanto, de uma aclimatação literária de conflitos de classes, que se nota em todas as dimensões da narrativa: das várias representações da linguagem empregada aos comportamentos sociais. Assinalemos, de um lado, o discurso polido das camadas dominantes que contrastam com o tossir para dentro e o sussurro dos bilros das escravizadas; de outro, as práticas de compadrio dos agregados e a violência infantil do açoite.

Reposicionada a narrativa sob este ângulo, uma interpretação da sociedade brasileira emana da representação do trabalho infantil explorado para produção doméstica, bem como a posição rebaixada das meninas escravizadas, frente às demais classes. São esses elementos que sugerem a captação da dinâmica tipicamente nacional, cujo clímax coincide com o desfecho do conto. O grotesco contraste no interior doméstico encontra-se fundado nos extremos da desigualdade social. Depois de uma promessa silenciosa de Damião visando à proteção de Lucrecia, o rapaz vê que a senhora, tão acolhedora para si, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha (ASSIS, 2008 p. 578). Mesmo compungido com os pedidos de intercessão da menina, o rapaz obedece aos ditames da dependência pessoal auxiliando a madame no açoite brutal, o menino fujão expressa seu caráter de classe e nos coloca diante do falecimento da virtude moral frente ao interesse material. Afinal, “ele precisava tanto sair do seminário!” (ASSIS, 2008 p. 582)

PAI CONTRA MÃE – OFÍCIOS E APARELHOS DA ESCRAVIDÃO NA LUTA DE CLASSES

Publicado em 1906, no livro *Relíquias de Casa Velha*, o conto *Pai contra mãe* é um dos poucos momentos da obra de Machado de Assis em que o tema da escravidão é abordado diretamente. A frase de abertura do conto expressa claramente a intenção do autor em fazer um balanço histórico-social da escravidão brasileira enquanto instituição nacional: *A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais* (ASSIS, 2008, p. 659).

Conto inédito até então, serve de abertura ao livro, cujo título e a nota de advertência insinuam a consciência de Machado sobre o momento de sua vida e a proximidade de fim. Já tendo perdido Carolina, sua companheira de vida, em 1904, o viúvo Machado viria a falecer em 1908. É, portanto, entre a morte de Carolina e a de Machado, que vem a público o livro *Relíquias de Casa Velha*, onde o autor se propõe a fazer uma apreciação dos tempos idos. Para tanto, revisitará seu momento histórico ficcional mais característico: o Segundo Reinado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência (ASSIS, 2008, p. 659). Despretensiosamente, numa passagem breve, Machado nos apresenta seu marcador temporal e nos coloca na corte imperial da década de 1850. Como afirmado anteriormente, esta data é crucial na história brasileira, pois foi neste ano que se pôs fim ao tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, pelo menos oficialmente. Tema quente da política imperial, que tomou ares de questão nacional na disputa diplomática com a Inglaterra nos anos antecedentes.

O fim do tráfico internacional de escravizados teve importantes desdobramentos históricos no Segundo Reinado: primeiro, o tráfico interno de escravizados entre as regiões de economia decadente do Nordeste e as pujantes economias cafeeiras do Sudeste; depois, com

a redução do tráfico interno e com o encarecimento do preço dos escravizados, deu origem a um importante debate político nas décadas de 1860 e 1870 sobre a “questão da mão de obra”. Ou seja, o fim do tráfico cortou a fonte primária de fornecimento de trabalhadores escravizados para a aristocracia cafeeira, colocando em tela uma situação de escassez de força de trabalho no mercado interno.

A formação social brasileira encontrava-se num ponto de virada: era o auge do escravismo, embora prestes a se tornar um declínio. Podemos agora reler a frase desprezível de Machado com outros olhos: *Há meio século, os escravos fugiam com frequência*. Num momento de intensa demanda, mas com restrita oferta, a fuga de escravizados era algo alarmante para a aristocracia escravista. Era, portanto, um tema central, que ocupava as páginas dos jornais com anúncios de recompensa a quem restituísse a “peça” perdida ao proprietário, configurando um ofício do tempo.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos... Esta sequência de abertura do conto apresenta o contexto histórico-social do enredo, mas o faz com o distanciamento, a objetividade e, até mesmo, a crueldade da técnica descritiva realista. A descrição dos aparelhos de tortura e repressão do escravismo impressiona pela brutalidade dos materiais, mas, ao mesmo tempo, normaliza sua presença no contexto da época. Há uma oscilação entre a brutalidade dos aparelhos e a naturalidade dos ofícios envolvidos, plenamente aceitos pela sociedade e característicos das relações sociais escravistas.

Técnica realista, cujo efeito profundo é desmascarar a violência de tal ordem social. Aliás, a propósito de máscaras, cabe, metaforicamente, o argumento do narrador: Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras (ASSIS, 2008, p. 659). Machado não quer cuidar de máscaras, mas já o fez. A intenção, de fato, parece ser a observação do que há por trás das máscaras sociais. Então, vejamos.

Pai contra mãe traz em seu título uma dubiedade quanto ao conflito principal. Num primeiro momento, supõe-se um conflito familiar entre o pai, Cândido Neves, e a mãe, Clara, sobre a possibilidade de nascimento de seu filho. O casal tem origem humilde, pobres de nascença, porém pessoas livres. Clara é órfã e morava com uma tia, Mônica. Após o casamento, foram morar os três juntos numa casa simples, sustentada pelo trabalho de costureira das mulheres e pelo ofício errático e incerto de Cândido Neves: caçador de escravizados fugidos em troca de recompensa.

Mas adverte o narrador:

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achemega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem. (ASSIS, 2008, p. 659-660)

A natureza incerta do destino das pessoas pobres livres na ordem escravocrata coloca contingências sociais evidentes, e tal era a situação da família em formação. Vivendo um dia após o outro, com dinheiro contado, o casal se vê em situação crítica ao descobrir a gravidez de Clara. Temos aqui o suposto conflito principal, quando pai e mãe avaliam as possibilidades materiais de ter um filho, ou não. A opinião da tia é determinante, dando um toque dramático ao enredo: não havendo condições financeiras de criar um filho, a tia sugere que a criança seja deixada na roda dos enjeitados.

Neste ponto crítico, o enredo evolui, a fim de apresentar um conflito estrutural da sociedade brasileira do Segundo Reinado: um conflito de classes entre Cândido – homem pobre livre cujo ofício é caçar escravizados fugidos – e Arminda – escravizada fugida, grávida e prestes

a tornar-se mãe. Diante da *cegueira da necessidade*, emerge o verdadeiro conflito principal, pai pobre livre contra outra mãe escravizada.

Premido pela necessidade material e por sua condição social, Cândido busca por escravizados fugidos nos anúncios de jornal e, daí, segue para as ruas da cidade. Sem sucesso imediato, o desespero cresce. A situação familiar se agrava quando, pela falta de pagamento, são despejados de casa e têm de pedir abrigo a uma senhora rica, amiga da tia. Estão morando de favor e sem dinheiro algum, quando nasce a criança. A decisão é tomada: seu destino será a roda dos enfeitados.

Com grande pesar, Cândido sai de manhã para levar o filho à roda. Relutante, circula pela cidade, evitando o destino final. Nesse momento de tensão, avista Arminda – escravizada fugida, com o valor mais alto dos anúncios de jornal. Cândido a persegue e lhe amarra com uma grossa corda. Arminda implora: Estou grávida, meu senhor! Exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte (ASSIS, 2008, p. 666).

Agora sim, *pai contra mãe*. O narrador nos informa que *houve aqui luta* (ASSIS, 2008, p. 666). Poderíamos acrescentar, houve aqui luta de classes. Dadas as restritas possibilidades da inserção social da população pobre livre na ordem escravocrata, uma opção frequente era ocupar as posições de mediação entre as classes fundamentais da sociedade escravista, ou seja, entre proprietários e escravizados. Uma luta naturalizada pela relação social de escravidão, de modo que quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia (ASSIS, 2008, p. 666).

Após esta luta, Cândido entrega Arminda ao senhor proprietário, que, num frívolo abrir de carteira, lhe paga os 100 mil-réis de gratificação. Aos pés dos dois, em contraste evidente com a fútil transação comercial, Arminda, em pânico agonizante, aborta e perde sua criança. Vitória do pai, derrota da mãe – mais uma vitória cruel do interesse

material sobre a virtude moral, mote importante do realismo crítico de Machado. Diante da recompensa da classe dominante, a mulher escravizada e sua criança têm seus destinos selados. Também o homem pobre livre sucumbe, mas este encontra sua resignação, afinal nem todas as crianças vingam (ASSIS, 2008, p. 667).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois contos selecionados são bastante representativos da obra ficcional de Machado de Assis. Em termos estéticos, acompanhamos um escritor maduro, dotado de aguda consciência literária e social, tanto pela manipulação dos recursos como pelas escolhas dos materiais a serem narrados. Em termos técnicos, os contos selecionados ilustram o estilo machadiano, para o qual Antonio Candido, certa vez, chamou a atenção: que mantém uma espécie de imparcialidade (...) fazendo parecer duplamente intensos os casos estranhos que apresenta com moderação despreocupada. (CANDIDO, 2004, p. 22). Poderíamos dizer que são dois os gumes afiados de Machado: a técnica, que não se autonomiza do conteúdo narrado, posto que ajustada a um dispositivo artístico realista de quem observou em profundidade os movimentos históricos da sociedade brasileira. A transfiguração artística, operada por Machado, nos rendeu peças sobre a loucura, a política institucional, as ressonâncias econômicas na vida cotidiana, as relações amorosas e casuísticas, as classes sociais e, no caso selecionado aqui, a escravidão com seus impasses morais e sociais.

Embora notemos a repercussão contemporânea do escritor, em parte obtida por leituras que desligam as determinações sociais de sua obra, acreditamos que tanto *O caso da Vara* como *Pai contra mãe* podem ser lidos hoje com vigor crítico à luz do presente nacional, buscando inclusive iluminar os nexos contemporâneos e internacionais. Não

foi sem interesse que, por exemplo, o cineasta Sergio Bianchi em seu *Quanto vale ou é por quilo* relê o conto publicado em 1906, levando para as grandes telas uma experiência estética, no mínimo perturbadora.

Escritos entre o final do século 19 e o início do século 20, recheados pelo choque entre os interesses materiais e as virtudes morais, os contos analisados apresentam ainda desconfianças quanto aos rumos, dados pelas elites liberais, à população negra recentemente libertada. Também nestes contos de maturidade, assiste-se ao seu antigo gosto por sentenças morais e fórmulas lapidares, (CANDIDO, 2004, p. 19), entretanto com um tom elevado de mordacidade. Frases como Ele precisava tanto sair do seminário, para Damião, e nem todas as crianças vingam, para o rebento de Arminda, sentenciam os destinos das classes subalternas em jogo: Damião sob as benesses da dependência pessoal; Lucrecia e Arminda, sob a vara e a chibata. Através dessa lente realista, a avaliação moral do leitor mediano da época não estaria colocada em xeque? E, por extensão, não estaria sob suspeita a República recém-proclamada, cuja conservação da mistura de patrimonialismo aristocrata e privilégios às elites liberais, lhe potencializava degradantes formas de dependência pessoal?

Na sociedade brasileira do século 21, os traços escravocratas aparecem refuncionalizados cotidianamente. São inúmeras as demonstrações de racismo, cuja expressão brutal é o sistemático genocídio da população jovem negra, juventude essa herdeira das machadianas Lucrecia e Arminda. A arte realista de Machado nos instrui a olhar com desconfiança, não somente para figuras e comportamentos individuais, mas também redimensiona o papel das reformas, em uma sociedade marcada por terríveis desigualdades.

Sem alterações estruturais nas relações sociais e no modo de produção da vida material, assistimos ao patriarcalismo vigorar subjungendo exponencialmente meninas e mulheres a depender da cor de sua pele, como Lucrecia e Arminda; a necessidade de sobrevivência

que exerce cooptação de homens pobres para se colocarem a serviço da classe dominante como Candinho; atualizações do favor e dependência pessoal retroalimentam cotidianamente figuras como Sinhá Rita. Nesta perspectiva, a captação literária da vida social experimentada pelo escritor parece ainda não ter esgotado o vigor de seu realismo enquanto legítima interpretação do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Pai contra mãe: o terror escravagista em um conto de Machado de Assis. **Cadernos da Association lacanienne internationale**, Paris, 2002.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CHALOUB, Sidney. **Machado de Assis**: historiador. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Lukács, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: Lukács, G. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

PEREIRA, Astrojildo. Romancista do Segundo Reinado. *In*: PEREIRA, A. **Machado de Assis**: ensaios e apontamentos avulsos. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

SANSEVERINO, Antonio Marcos. A presença de escravos em alguns contos de Machado de Assis. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 15, n. 2, jul./dez. 2018.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

sobre os organizadores

Maro Lara Martins possui graduação em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e doutorado em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Realiza estágio pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente, é Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e coordenador do Núcleo de Teoria Social e Interpretação do Brasil (Netsib-UFES). Membro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH). Áreas de interesse: Pensamento Social Brasileiro, Teoria Social e Sociologia Histórica.

Pedro Demenech possui doutorado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2017), mestrado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e licenciatura em História pela Universidade Federal de Viçosa (2009). Realizei um pós-doutorado na PUC-Rio, com bolsa FAPERJ Nota 10, em que pesquisei a construção da Biblioteca Ayacucho e como ela usou um passado plástico para criar um futuro aberto e preencher o conceito de América Latina na Coleção Clássica, onde também trabalhei como professor no Departamento de História. No Iesp-Uerj, com bolsa de pós-doutorado FAPERJ Nota 10, trabalho com conceitos do estruturalismo da CEPAL e da teoria da dependência (nas correntes weberiana e marxista) que organizam o espaço e o tempo na América Latina. Vinculado ao Núcleo de Estudos de Teoria Social e América Latina (NETSAL), meu foco é pensar como a teoria da dependência, dentro do regime de historicidade neoliberal, oferece formas de articular e de pensar a história latino-americana que com o passar do tempo foram abandonadas. Integro o conselho editorial da Revista Eletrônica da ANPHLAC (2020-2022). Sou membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Ibero-Americanos (EI-PUC-Rio) e do Laboratório de Estudos de História Política e das Ideias (Lehpi-Ufes). Integrei o comitê científico do Iberoamérica Social (2015-2018). Tenho experiência nas áreas de História e Sociologia, com ênfase em História da América, Pensamento Latino-americano, História dos Conceitos, História Intelectual e História das Cidades, atuando com os seguintes temas: Jorge Luis Borges, Ángel Rama, Biblioteca Ayacucho, Modernidade, Elaboração da Subjetividade, Estruturalismo latino-americano, Teoria da Dependência e Neoliberalismo.

sobre os autores e autoras

Alex Lara Martins é doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Fez a graduação em Filosofia na UFMG, com formação complementar aberta e ênfase em letras, e mestrado em Filosofia pela mesma Universidade. Possui, ainda especialização em Gestão Pública e em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Professor EBTT do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais desde 2013, lotado atualmente no campus Pirapora. Docente associado ao mestrado ProfEPT. Como pesquisador, atua principalmente nos seguintes temas: Filosofia no Ensino Médio, Práticas de Ensino e Memória da Educação Profissional e Tecnológica, Ceticismo, Machado de Assis, Filosofia no Brasil.

Ana Carolina Machado Arêdes é doutoranda em História na área de concentração História Social das Relações Políticas, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, na área de concentração “Estado, Sociedade e Região”. Pós-graduada em “História do Brasil, Estado e Sociedade” pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa. Técnica em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis pela Fundação de Arte de Ouro Preto.

Bruno Borja é doutor em Economia Política Internacional (UFRJ). Professor do Departamento de Ciências Econômicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Coletivo MAR / UFRRJ.
E-mail: borja.bruno@gmail.com

Damiana Valente Guimarães Gutierrez possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade do Estado do Pará. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora de Educação Básica, Técnica em Educação na Secretaria Municipal de Educação de Barcarena e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Daniel Barboza Nascimento é professor da PMV-ES desde 1990, Sociólogo e Mestre em Educação pelo PPGE/UFES. Membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada – UFES”

Edna Castro de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES - 1974), mestrado em Educação pela UFES em 1988, doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal

Fluminense (2005) e pós doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Atualmente é professora associada da UFES, integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE/CE/UFES. Compõe a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. É membra fundadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, criado em 1998. Tem se dedicado à pesquisa na formação de educadores de jovens e adultos, interface com as seguintes áreas: alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais.

Eliseu Santana é mestre em Integração Contemporânea da América Latina, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. UNILA Foz do Iguaçu -PR. Professor da Secretaria Estadual de Educação-SC
E-mail: cetansantana@gmail.com

Joana Barros é professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); compõe a coordenação do Centro de Memória Urbana (CMUrb/Unifesp) e do Ateliê de História Oral. É pesquisadora do Laboratório de Narrativas Urbanas (LaNaUrb/Unifesp) e do Distúrbio (UERJ/UFRRJ); é associada da Associação Brasileira de História Oral. É doutora (2012) e mestre (2004) em sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; graduada em arquitetura e urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (1998); é pós-doutora pelo Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP (2018). Seu trabalho interdisciplinar concentra-se nas áreas de sociologia política e urbana; formação e pensamento social brasileiro; movimentos sociais e participação popular; políticas públicas e direitos sociais.

Juliana Barbosa Torres é doutorada em Sociologia e Direito pelo Programa de Pós graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD – UFF). Vínculos Institucionais: SEEDUC – RJ e UFF.

Kalil Tavares Fonteles possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (2018). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de História da Universidade Federal do Ceará - PET História UFC. É mestre pela Universidade Federal do Ceará. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Narrativa, vinculado ao Departamento de História da UFC. Atualmente é doutorando em História Social pela mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: História e Literatura, Tempo e narrativa, Cultura escrita.

Mauro Petersem Domingues possui graduação em Ciências Sociais (Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(1984), graduação em Ciências Sociais (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio de

Janeiro(1984) e mestrado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro(1997). É professor do departamento de ciências sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Estado e Governo

Patrícia Moreira Muniz Rosa é especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail: patriciarosaufes@gmail.com*

Renata Peixoto de Oliveira é doutora em Ciência Política pela UFMG. Professora do curso de RII do ILAESP e do ciclo comum de Estudos. Professora Permanente da linha de pesquisa Estado, Política e Instituições do PPG-ICAL. *E-mail: renata.oliveira@unila.edu.br*

Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima é bacharela em Direito. Pós-graduada em Direito (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Pós-graduada em Educação e Direitos Humanos (Universidade de Brasília – UNB). Mestrado em Antropologia Social, com ênfase em Antropologia Jurídica, em andamento (Universidade Federal da Bahia – UFBA). *E-mail: larabarroz@hotmail.com*

Tálcison Melo de Souza é artista visual, designer e pesquisador trabalhando nas interseções entre teoria e prática de linguagens artístico-criativas (artes visuais, literatura, audiovisual e design gráfico/editorial) e as perspectivas da história, sociologia e antropologia. Doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) [bolsista CNPq 2016-20], com tese sobre arte contemporânea, curadoria e categorias geopolíticas. Realizou estágio de pesquisa no Center for Cultural Sociology da Yale University, Estados Unidos [bolsa Capes PDSE, 2018-19]. Mestre pelo PPG em Artes, Cultura e Linguagem do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (2013-15) [com bolsa integral Pro-PG/UFJF de estágio docência]. Onde também graduou-se bacharel interdisciplinar em Artes e Design (2009-13), com ênfase em Teoria e História da Arte na Universidad de Salamanca, Espanha [bolsa universitária 2011-12]. Membro do NUSC (Núcleo de Pesquisa em Sociologia da Cultura - IFCS/UFRJ), e do LAHA (Laboratório de História da Arte - ICH/UFJF). Atua em projetos curatoriais, editoriais e de pesquisa no Brasil e no exterior. Publicou em 2018, o livro “Mesmo Sol Outro”, em coautoria com Carolina Cerqueira [selecionado pelo Rumos Itaú Cultural], e mantém o projeto através de “uma conversa sobre coisas que são muitas”. Foi pesquisador residente no Museo de Arte Contemporâneo da Universidad de Chile (2015) e no Espacio de Arte Contemporâneo de Montevideo, Uruguai (2018). Atualmente trabalha como pesquisador/curador em projeto editorial sobre o Poema/Processo na América do Sul e sua

relação com a Arte Postal durante as ditaduras militares na região (1960s-80s), com financiamento do Fondo Nacional de Cultura del Uruguay.

Tatiana de Santana Vieira é doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Pedagogia pela Rede de Educação Claretiano. Atua na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e no ensino superior, com a formação de professores e de bacharéis.

Thais Oliveira da Rosa é mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PPGART/UFISM, bolsista DS/CAPES, Linha de pesquisa Arte e Cultura.(2016-19) Artista Visual - Bacharela em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuou como bolsista PRE/UFISM do projeto de extensão Patrimônio Artístico da UFISM: preservação e valorização. Atualmente é integrante dos grupos de pesquisa GPECTO – Processos Pictóricos CNPq/UFISM e LASUB - Arte e Subjetividades CNPq/UFISM e atuou em (2019-20) no Grupo Arte Imprensa e Ecologia CNPq/UFM. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em gravura e pintura

Wanessa Carla Rodrigues Cardoso é Professora Classe II- SEDUC/Pa, atuando no magistério desde 2003, possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (2002), Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (2013) e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPHIST) também pela Universidade Federal do Pará (2020). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, História do Livro, e na História do Livro Escolar e das Edições Escolares.

Wellington Silva é doutor em Teoria Literária (UFRJ). Professor do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR/UFRRJ). Pesquisador do Coletivo Marxista da Rural (MAR / UFRRJ).

E-mail: silva.wa@gmail.com

índice remissivo

A

alunos 9, 14, 15, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 157, 158, 162, 189, 231, 246, 247
 antropofagia 10, 137, 252, 259, 262, 263, 264, 267
 Arte 9, 12, 135, 158, 159, 164, 171, 253, 257, 262, 263, 268, 269, 301, 303, 305, 306
 autobiográficas 271, 272, 273

C

Ciências Sociais 12, 211, 250, 302, 304
 conhecimento histórico 9, 15, 96, 101
 construção cultural 271
 cultura afro-brasileira 137, 271, 272, 273, 274, 278, 279
 Cultural Afro-Brasileira 11, 137, 270

D

Decolonialidade 9, 96, 280
 desigualdade 15, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 93, 94, 294
 desigualdade social 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 93, 94, 294
 diálogo 9, 14, 82, 84, 91, 110, 114, 117, 118, 119, 175, 190, 200, 233, 234, 265
 Direito 9, 15, 65, 71, 77, 96, 97, 100, 101, 109, 304, 305
 distopia brasileira 10, 137, 210
 dualidade 8, 17, 34, 69, 149, 188

E

economia 14, 33, 57, 72, 94, 104, 116, 119, 203, 226, 244, 295

educação brasileira 46, 47, 57, 65, 66, 67, 70, 75, 111
 Educação Nacional 9, 15, 51, 66, 123, 124, 125, 126, 129, 133, 134
 Educação Pública 8, 60
 escola 9, 14, 15, 18, 19, 20, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 55, 66, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 124, 128, 131, 133, 134, 151, 152, 157, 178, 189
 escola social 9, 14, 15, 78, 88, 89
 Escravidão 11, 107, 283, 285, 292
 escritos acadêmicos 211
 Está profetizado 10, 194, 195, 199

F

filosófico brasileiro 9, 136, 139
 Formação Cívica 9, 123

G

globalização 10, 14, 57, 137, 252, 262, 268

H

história 10, 46, 48, 57, 61, 63, 64, 71, 75, 79, 80, 102, 104, 108, 113, 114, 116, 117, 119, 121, 127, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 152, 153, 163, 171, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 207, 209, 214, 226, 230, 241, 245, 248, 249, 251, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 290, 295, 302, 305
 historicidade 9, 110, 113, 116, 302
 humanização 9, 110, 113, 115, 117, 119, 182

I

interpretação 11, 43, 62, 63, 136, 137, 141, 150, 170, 175, 219, 248, 262, 283, 284, 285, 287, 288, 290, 294, 301

J

jornal 10, 136, 140, 144, 146, 153, 163, 174, 179, 180, 183, 194, 195, 197, 198, 204, 207, 298

L

literatura 9, 64, 83, 84, 125, 135, 136, 140, 141, 151, 174, 176, 192, 198, 199, 211, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 236, 237, 238, 239, 249, 250, 251, 280, 287, 288, 305

M

Magia 10, 192, 252, 255, 260, 261, 262, 263, 265, 268
 mecenato estatal 10, 155
 meio ambiente 10, 137, 210, 211
 memória estática 112
 mestiçagem 10, 137, 252, 259, 262
 Mitos 10, 252, 255, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 268

O

ordem democrática 8, 60
 organismos internacionais 40, 46, 49
 Ornitórrinco 8, 17, 33, 38

P

Pensamento Educacional 9, 123
 pensamento social 12, 111, 211, 304
 poesia 10, 77, 144, 146, 150, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 261

política 10, 14, 18, 19, 34, 42, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 59, 64, 69, 85, 87, 92, 102, 105, 107, 111, 112, 116, 125, 136, 137, 144, 149, 152, 153, 170, 171, 174, 176, 178, 180, 186, 187, 190, 191, 192, 195, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 220, 224, 226, 227, 228, 229, 237, 244, 248, 249, 250, 261, 267, 286, 295, 299, 304
 política educacional 18, 34
 processo educacional 8, 39, 80, 92
 profundamente filosófico 140

R

redemocratização 8, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 57, 255
 referências interculturais 140
 reforma educacional 14, 54
 região periférica 9, 14, 15, 78, 79, 88, 89
 regime Civil/Militar 8, 39
 rendimento escolar 9, 14, 15, 55, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 94

S

sociedade 10, 33, 35, 37, 43, 44, 46, 50, 57, 61, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 94, 100, 101, 102, 104, 105, 113, 116, 120, 124, 128, 132, 133, 136, 137, 144, 158, 186, 188, 197, 199, 203, 204, 210, 211, 212, 215, 217, 219, 224, 225, 236, 238, 241, 248, 249, 267, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301

T

trajetória artística 10, 155, 156

COLEÇÃO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

www.pimentacultural.com

Educação.

Arte e Literatura

volume **4**

FAPEs
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

 **pimenta
cultural**