

Capa: Pandora. óleo sobre tela, 1896: John William Waterhouse
Fonte: Ribeiro Jr., W.A. *Pandora*. Portal GraeciaAntiqua, São Carlos. URL: greeciantiga.org/img.asp?num=0494. Consulta: 18/12/2020.

NHIPE

Núcleo de História Social
e Práticas de Ensino

Grupo de Pesquisa - CNPq

Perspectivas e Diálogos

Revista de História Social e Práticas de Ensino

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia
NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)
Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
(ISSN – 2595-6361)

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Marinalva Nunes Fernandes

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editora-gerente

Antonieta Miguel

Genilson Ferreira da Silva

Joslan Santos Sampaio

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras

Wilson da Silva Santos

Editores assistentes

Ricardo Tupiniquim Ramos

Luis Filipe Bantim Assumpção

Conselho Consultivo

Carlos Alexandre Souza Prado

Manoel Messias Souza Santana

Taylane Santos do Nascimento

Leonardo Diego Silva Bárbara

Equipe técnica

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE.
Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia,
UNEB/Campus VI – v. 1, n. 5 (jan./jun. 2020) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2020.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.

ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 1, n. 5 – jan./jun. 2020.

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino é um periódico semestral, online, associado ao grupo de pesquisa Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, da Universidade do Estado da Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções originais e inéditas de relevância científica na área de História com ênfase na História Social, na História da Educação e Pesquisa e Práticas de Ensino de História. A Revista dialoga com a literatura, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a arqueologia, as variadas linguagens imagéticas e sonoras (cinema, fotografia, iconografia, música) e com as tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa e no ensino. O periódico publica trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, francês, italiano e inglês, sob a forma de entrevistas, artigos, dossiês e resenhas de livros, de colaboradores brasileiros e estrangeiros, dentro das áreas propostas pela Revista. Não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) e disponibiliza seu conteúdo em acesso aberto, online.

Editora Gerente

Marcia Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Editores Assistentes

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Joslan Santos Sampaio, Nhipe/Cnpq-UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Conselho Consultivo

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Luis Filipe Bantim Assumpção, ATRIVM/UFRJ, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Carlos Eduardo da Costa Campos, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabião, Universidade de Lisboa, Portugal

Delfim Ferreira Leão, Universidade de Coimbra, Portugal

Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Enzo Pace, Università di Padova, Itália

Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Helena Paula Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

José Antonio Zamora Zaragoza, Instituto de Filosofía - CSIC, Espanha

Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunísia

Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Lorene dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal
Olivia Moraes Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,
Brasil
Sidnay Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil
Vereno Brugiattelli, Università degli Studi di Verona, Verona, Itália
Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Carlos Alexandre Souza Prado, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manoel Messias Souza Santana, Nhipe/Cnpq-UNEB, Brasil
Taylane Santos do Nascimento, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Leonardo Diego Silva Bárbara, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI
Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIFE
Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000
Telefone: (77) 3454-2021
Fax: (77) 3454-1762

E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:
<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

Sumário

EDITORIAL

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro; Antonieta Miguel.....9

ARTIGOS

Axel Honneth e Paul Ricoeur su identità personale e lotta per il riconoscimento

Vereno Brugiattelli.....12

Caetano Veloso, Gilberto Gil e Jorge Mautner: desafetos nas páginas d'O Pasquim

Givanildo Brito Nunes, Milene de Cássia Silveira Gusmão.....24

Linhas doutrinárias traçadas por Cubberley em gestões de Anísio Teixeira

Lívia Maria Goes de Britto, Jaci Maria Ferraz de Menezes.....46

As políticas educacionais e a Educação de Jovens e Adultos

Milene de Macedo Sena, Isabel Cristina de Jesus Brandão.....61

A emergência da intelectualidade conservadora no sertão da Bahia: Alfredo Silva e João Gumes

Danielly Pereira dos Santos; Diego Raian Aguiar Pinto.....75

Educação, música reggae e direitos sociais no Brasil

Iancarlo Almeida Da Silva; Olívia Morais de Medeiros Neta.....95

O ser e o fazer docente no ensino superior no Brasil: desafios contemporâneos

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo; Nara Lidiana Silva Dias Carlos; Arthur
Cássio de Oliveira Vieira.....125

**Direitos humanos e religiões: e se Deus fosse mesmo um ativista dos
direitos humanos?**

Ana Luiza Salgado Cunha.....149

ENTREVISTA

Entrevista com a Professora Dra. **Elizabete Conceição Santana**

Edna Pinheiro Santos; Lília de Jesus Nascimento.....168

**Normas para publicações em Perspectivas e Diálogos: Revista de História
Social e Práticas de Ensino**

Editores da Revista.....183

Editorial

Atônitos, fomos surpreendidos por poderoso inimigo a atacar por todos os lados. Não se trata de nenhuma nação com seu poderoso arsenal nuclear, mas de estranho organismo, letal e microscópico, a igualar – em um mundo de desiguais - todos os seres humanos, com sua carga mortífera: o Sars-CoV-2. Aos graves problemas que o nosso país enfrenta, somaram-se a Pandemia do Novo Coronavírus e suas trágicas consequências. Findando 2020, o ano que marcará indubitavelmente a primeira metade do século, assistimos desolados ao aumento das mortes a bater novos recordes, passando de mil por dia. Mas a esperança chega em pequenas doses – uma vacina. Nesta manhã de 18 de dezembro de 2020 acompanhamos, pela televisão, um avião pousando no aeroporto internacional de Guarulhos, em São Paulo, trazendo dois milhões de doses de vacina contra a covid 19. Tendo escapado os males do mundo, na caixinha de Pandora restava a esperança, tal qual nessa aeronave a transportar a combatente aniquiladora do inimigo. Rendamos homenagem àqueles heróis, anônimos ou não, que em seus laboratórios dedicaram todo o seu tempo ao estudo do vírus e dos meios de combatê-lo, e seguem sem desanimar. Acreditemos na CIÊNCIA e na EDUCAÇÃO.

Nesse turbilhão, chamado 2020, tivemos de nos adaptar, de descobrir meios de continuar contando as nossas histórias. A universidade, cujo espaço físico está silente, carente do fulgor dos seus jovens, devido ao isolamento social, continua a pulsar. Pulsa firmemente, apesar de todas as dificuldades: em seus vários projetos em andamento, nos inúmeros congressos virtuais, em suas bancas examinadoras de graduação, mestrado e doutorado, em suas aulas remotas, e na publicação de suas revistas científicas. Pulsa, enfim, com o símbolo que é seu por natureza – o da resistência.

É nesse cenário que apresentamos mais um número da nossa revista - **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino.**

Condizente com sua proposta de tornar-se um espaço diverso, em que diferentes áreas do conhecimento dialoguem, apresentamos, em seu primeiro número de 2020, um conjunto de artigos e uma entrevista em que a interlocução

entre História, Educação, Antropologia e Sociologia ficam evidentes e se atualizam em temáticas instigantes.

A **Seção de Artigos** conta com oito trabalhos. Abre a edição o artigo magistral - *Axel Honneth e Paul Ricoeur su identità personale e lotta per il riconoscimento* - de autoria de Vereno Brugiattelli. O artigo, que trata do conceito e das implicações da identidade pessoal e da luta por reconhecimento, descreve como Axel Honneth e Paul Ricoeur enfrentaram tal tema, focando na questão do Outro e da percepção ética de si mesmo, desembocando em conclusões sobre os desdobramentos sociais do reconhecimento mútuo. O artigo seguinte - *Caetano Veloso, Gilberto Gil E Jorge Mautner: desafetos nas páginas d'O Pasquim* - de autoria de Givanildo Brito Nunes e Milene de Cássia Silveira Gusmão - versa sobre a relação de disputa simbólica entre o jornal *O Pasquim* e os músicos brasileiros exilados durante a Ditadura Militar. O terceiro artigo, *Linhas doutrinárias traçadas por Cubberley em gestões de Anísio Teixeira*, assinado por Livia Maria Goes de Britto e Jaci Maria Ferraz de Menezes, discute a influência de Ellwood Patterson Cubberley no pensamento de Anísio Teixeira. O quarto artigo, *As políticas educacionais e a Educação de Jovens e Adultos*, de Milene de Macedo Sena e Isabel Cristina de Jesus Brandão, discute as políticas educacionais para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil a partir de bibliografia especializada. Na sequência temos o artigo, *A emergência da intelectualidade conservadora no sertão da Bahia: Alfredo Silva e João Gumes*, assinado por Danielly Pereira dos Santos e Diego Raian Aguiar Pinto, analisa o pensamento de duas personalidades que atuaram em Caetité em períodos diferentes, mas conectados em seus escritos e intelectualidade. Segue o artigo *Educação, música reggae e direitos sociais no Brasil*, tendo como autores Iancarlo Almeida da Silva e Olívia Moraes de Medeiros Neta, com abordagem inovadora sobre o Reggae, enquanto manifestação cultural brasileira, e seu diálogo com a crítica social e a com a Educação. O artigo seguinte - *O ser e o fazer docente no ensino superior no Brasil: desafios contemporâneos*, assinado por Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo; Nara Lidiana Silva Dias Carlos; Arthur Cássio de Oliveira Vieira, toma como objeto de investigação a docência no Ensino Superior no Brasil, enfatizando o percurso formativo e as práticas pedagógicas. Encerrando a seção

temos o artigo *Direitos humanos e religiões: e se Deus fosse mesmo um ativista dos direitos humanos?*, em que a autora, Ana Luiza Salgado Cunha, reflete sobre a obra de Boaventura de Souza Santos e a relação entre direitos humanos, religião e justiça social.

Na **Seção de Entrevista**, Edna Pinheiro Santos e Lília de Jesus Nascimento brindam o público apresentando a entrevista concedida pela professora e pesquisadora Dra. Elizabete Conceição Santana, uma das mais importantes pesquisadoras da atualidade no campo da História da Educação. Suas publicações constituem leitura obrigatória para àqueles que desejem conhecer esse campo do conhecimento.

Em tempos de pandemia e isolamento social que a leitura da Revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino** seja um alento. Boa leitura!

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro e Antonieta Miguel

Equipe Editorial

AXEL HONNETH E PAUL RICŒUR SU IDENTITÀ PERSONALE E LOTTA PER IL RICONOSCIMENTO

*AXEL HONNETH E PAUL RICŒUR ON PERSONAL IDENTITY AND STRUGGLE FOR
RECOGNITION*

Vereno Brugiatelli¹

Riassunto

Attraverso le prospettive filosofiche di Axel Honneth e di Paul Ricœur intendo mettere in luce come e in che senso la strutturazione etica dell'identità personale è strettamente connessa con le dinamiche di riconoscimento e di misconoscimento che l'uomo realizza con l'Altro e con se stesso. Nella seconda parte della trattazione mostrerò che la lotta per il riconoscimento teorizzata da Honneth non è per l'uomo una situazione permanente poiché, come afferma Ricœur, è possibile superarla mediante la realizzazione di una relazione di "mutuo riconoscimento" che è al fondo dell'amicizia e dell'amore.

Parole chiave: Lotta per il riconoscimento ;
Misconoscimento; Mutuo riconoscimento.

Introduzione

Le variegate dinamiche di riconoscimento e misconoscimento caratterizzano spesso in modo radicale le molteplici relazioni che l'uomo stabilisce con se stesso e con l'Altro. Riattualizzando gli scritti di Hegel del periodo di Jena, Axel Honneth riconduce tali dinamiche a tre modelli di lotta per il riconoscimento. Il primo modello concerne le relazioni affettive primarie riguardanti i rapporti familiari; il secondo modello, molto più ampio del precedente, coincide con quello della vita sociale e, il terzo, è quello giuridico concernente l'articolata questione dei diritti. Paul Ricœur, in *Percorsi del riconoscimento*, prende in esame questi tre modelli stabilendo con

Abstract

Through the philosophical perspectives of Axel Honneth and Paul Ricoeur I intend to highlight how and in what sense the ethical dimension of personal identity is closely linked with dynamics of recognition and misrecognition. In the second part I will show that the struggle for recognition theorized by Honneth is not a permanent situation for man because, as Ricoeur points out effectively, it is possible to overcome it by realizing a relationship of "mutual recognition" that is the basis of Friendship and Love.

Keywords: Struggle for Recognition;
Misrecognition; Mutual recognition.

Honneth un dialogo che, partendo anche egli dagli scritti del giovane Hegel, apre ad un'etica del "superamento dei conflitti".

Alla luce di questo confronto, nel presente lavoro mi propongo di fare emergere in che modo la lotta per il riconoscimento sui piani affettivo, sociale e giuridico contribuisce alla strutturazione etica dell'identità umana. Secondo quest'ottica si tratta di mettere in evidenza gli aspetti teorici che conducono Ricœur a distaccarsi dalla prospettiva di lotta avanzata da Honneth mediante l'apertura a dimensioni etico-politiche dell'identità poste sotto il segno del superamento dei conflitti e della realizzazione degli "stati di pace".

1. Identità e lotta per il riconoscimento nelle relazioni affettive primarie

Le relazioni affettive primarie, come primo contesto di lotta per il riconoscimento, comprende i rapporti familiari che implicano forti legami affettivi tra alcune persone. La psicologia dell'età evolutiva prende in esame le molteplici situazioni conflittuali generate dalle diverse forme di attaccamento emotivo del tipo madre-figlio e i conflitti di natura intrapsichica del tipo "Io-Es". A tale riguardo, gli studi di Donald Winnicott mostrano che le dinamiche di riconoscimento che il bambino stabilisce nei confronti della madre e poi con le persone a lui più vicine, a cominciare dal padre, sono fondamentali sia per le relazioni che successivamente egli stabilirà con il mondo che per il suo faticoso percorso di acquisizione della propria autonomia (WINNICOTT, 1965, 1970). Per il bambino si tratta di uscire dalla dipendenza assoluta dalla madre, segnata da un legame libidinale di natura fusionale, affrontando e superando la prova della sua assenza.

Le stesse dinamiche conflittuali si ripetono anche in altre età della vita compresa l'età adulta in cui gli individui sono messi a confronto con la prova della separazione, la quale, se per un verso costa molto dispiacere, dall'altro apre la strada alla maturazione della capacità di stare da soli, fondamentale per la strutturazione dell'identità personale. Fusione emozionale e affermazione di sé nella solitudine vanno così a costituire, nella storia degli amanti, i due poli dinamici di un rapporto amoroso maturo. A tale proposito Honneth afferma che

nel precario equilibrio tra fusione e demarcazione del Sé, il cui mantenimento caratterizza qualunque forma ben riuscita di relazione primaria, i soggetti possono reciprocamente esperirsi come amati nella loro individualità solo nella misura in cui hanno la capacità di restare soli con se stessi senza paure. Una modalità simile della fiducia in se stessi costituisce il presupposto elementare dell'autorealizzazione, in quanto permette al singolo di accedere a quella libertà interna che a sua volta gli consente di articolare i propri bisogni (HONNETH, 1993, pp. 39-40).

Già in tenera età l'uomo comincia a maturare quella fiducia in se stesso come costitutiva della sua stessa identità e come caratterizzante la sua relazione pratica con se stesso.

Honneth pone in antitesi a questa prima forma di riconoscimento una forma di disprezzo consistente nel maltrattamento e nella violenza. Qui la componente della personalità minacciata oltrepassa il piano dell'integrità fisica. Egli precisa che la lesione corporea non comporta solamente dolore fisico poiché quest'ultimo si combina con il sentimento di essere in balia della volontà di un altro soggetto fino al punto di essere *privati dell'esperienza della realtà*. Il maltrattamento fisico è un tipo di misconoscimento che va ad incidere sulla sicurezza di sé, sulla fiducia nei riguardi di se stessi e del mondo sociale. Ma gli attacchi all'integrità fisica – aggiunge Ricœur - non bastano a delimitare questo primo tipo di disprezzo poiché, nelle relazioni primarie, è la mancanza di approvazione a costituire la più grave e profonda ferita che si possa infliggere all'Altro. In tal senso, la più crudele forma di disprezzo in amore non è data dalle violenze fisiche - che pure distruggono alla radice la fiducia che una persona può avere in se stessa - ma sono la mancanza di approvazione e l'umiliazione a costituire il diniego più grave. La disapprovazione, infatti, va a colpire un ordine di aspettative ben più complesso di quello riguardante l'integrità fisica (RICŒUR, 2005).

Se gli amici e gli amanti, osserva Ricœur, "si approvano mutualmente di esistere" e questa approvazione fa dell'amicizia un bene, anzi un bene unico sia nella separazione che nell'incontro, l'umiliazione

avvertita come il ritirarsi o il rifiutarsi di questa approvazione, colpisce ciascuno al livello pregiudiziale del suo "essere con" altri. L'individuo si sente in certa misura guardato dall'alto in basso,

addirittura non considerato affatto. Privato di approvazione, è come se non esistesse (RICŒUR, 2005, p. 216).

2. Identità, lotta per il riconoscimento e stima sociale

Nell'ambito sociale Honneth mette in rilievo l'importanza che la lotta per il riconoscimento ha nel conseguimento della stima sociale. Quest'ultima si distingue dal rispetto di sé, il quale non può essere confuso con la fiducia in sé del piano affettivo. Honneth afferma che "i soggetti umani hanno sempre bisogno, oltre che dell'investimento affettivo e del riconoscimento giuridico, anche di una stima sociale che consente loro di riferirsi positivamente alle concrete qualità e capacità" (HONNETH, 2002, p. 147). La stima sociale riassume tutte le modalità di reciproco riconoscimento che oltrepassano il semplice riconoscimento dell'uguaglianza dei diritti tra soggetti liberi. Ma su quali basi normative, in virtù di quali regole sociali e valori si realizza la stima sociale? Quali forme di conflittualità genera la ricerca della stima sociale? E quali capacità personali sono in gioco nel contesto della lotta per il riconoscimento sociale?

Innanzitutto, la stima sociale trova il suo presupposto nell'esistenza di valori condivisi a livello intersoggettivo. La stima sociale ha a che fare con le qualità che caratterizzano le persone nella loro singolarità, essa esige un *medium* sociale che esprima, in maniera universale e vincolante a livello intersoggettivo, le differenti qualità delle persone. La società offre un quadro di orientamento simbolicamente articolato nel quale sono indicati un complesso di valori e fini etici. La stima intersoggettiva è determinata dalle finalità etiche che si sono affermate in una certa società.

Ricœur afferma che

L'esame del concetto di stima sociale si ritrova così a dipendere da una tipologia delle mediazioni che contribuisce alla formazione dell'orizzonte di valori condivisi, giacché la nozione stessa di stima varia secondo il tipo di mediazione che rende una persona "stimabile" (RICŒUR, 2005, p. 228).

Dal complesso di valori e finalità etiche risulta l'autocomprensione che una società ha di se stessa; la concezione culturale che una società elabora di se stessa è

data dall'insieme dei suoi valori e fini etici da essa accolti. I criteri di autocomprensione culturale di una società costituiscono la base di orientamento della stima sociale delle persone. In tal senso le capacità e le prestazioni delle persone vengono valutate intersoggettivamente nella misura in cui rientrano nell'ambito dei valori culturalmente stabiliti. Le caratteristiche della forma di riconoscimento consistente nella stima sociale cambiano a seconda delle epoche, quindi, risentono dei mutamenti storico-strutturali della società, i quali comportano un cambiamento delle stesse mediazioni sociali.

Dal punto di vista del diniego di riconoscimento, di misconoscimento o di disprezzo nel contesto sociale, ciò che alla persona può essere negata è l'approvazione sociale del suo modo di vita e, con questa, la sua forma di autorealizzazione alla quale è pervenuta, magari a costo di grandi sacrifici. In tal senso, l'individuo viene colpito sul piano del suo ideale di vita, poiché quest'ultimo viene misconosciuto, svuotato di ogni carattere positivo per la società. Honneth chiama questo tipo di diniego "offesa", "umiliazione"; esso colpisce l'onore e la dignità di una persona privandola della possibilità di attribuire alle proprie capacità un valore sociale. Tale misconoscimento può riguardare non solo gli individui, ma anche interi gruppi, non solo modi di vita individuali, ma anche forme di vita collettive. Egli osserva che

nelle ricerche psicologiche che studiano le ripercussioni personali di esperienze di tortura o di stupro si parla frequentemente di "morte psichica"; nell'ambito di ricerca che, riferendosi a esempi come quello della schiavitù, si occupa della privazione collettiva dei diritti e dell'emarginazione sociale ha preso piede invece il concetto di "morte sociale" (HONNETH, 2002, p. 162).

3. Indignazione e lotta per il riconoscimento dei diritti

Nel corso della storia umana, la conquista dei diritti, delle libertà, è il risultato di lunghe e, in molti casi, sanguinose lotte per il riconoscimento dei diritti. Queste lotte hanno avuto come comune denominatore l'idea di giustizia. In suo nome i protagonisti delle lotte si sono battuti per la rivendicazione dei diritti e il rispetto della dignità umana.

Hegel ha individuato nella sfera giuridica un nesso tra la comprensione del nostro "io" come portatore di diritti e la conoscenza degli obblighi normativi che dobbiamo rispettare di fronte agli altri. Honneth ha evidenziato che Hegel, negli anni della maturità, ha sintetizzato con estrema lucidità e chiarezza la nozione di riconoscimento giuridico come forma di reciproco riconoscimento. Nell'*Enciclopedia* si legge che

Nello Stato [...] l'uomo viene riconosciuto e trattato come un essere razionale, come libero, come persona; e il singolo individuo a sua volta si rende degno di questo riconoscimento ubbidendo, con il superamento della naturalità della sua autocoscienza, a una volontà universale, alla volontà che è in sé e per sé, cioè si comporta nei confronti degli altri in modo universalmente valido, riconoscendoli come ciò che lui vuol essere considerato – come libero, come persona (HEGEL, 1970).

Tale forma di reciprocità del riconoscimento giuridico, secondo Honneth, si è realizzata in seguito a un processo storico che ha segnato la nascita di un diritto post-tradizionale. Egli osserva che con il passaggio dai sistemi legislativi tradizionali a quelli moderni i diritti individuali non sono più legati ai ruoli ma fatti valere per ogni uomo. Nei rapporti giuridici della tradizione il riconoscimento giuridico è intimamente legato alla stima sociale accordata al singolo nel suo *status* di membro della società. Nei sistemi giuridici moderni, invece, il riconoscimento come persona giuridica deve valere, per principio, per ogni soggetto in eguale misura. La base per tale eguaglianza è la dignità umana propria di ogni uomo.

Se si fa un confronto tra il riconoscimento giuridico e la stima sociale, è possibile osservare che in entrambi i casi un essere umano viene considerato in base a delle qualità. Ora però i due casi implicano qualità differenti: "per il riconoscimento giuridico si tratta della qualità generale che fa dell'uomo una persona; per la stima sociale si tratta di qualità che differenziano una persona da altre persone" (HONNETH, 2002, p. 138). Nei sistemi giuridici post-tradizionali è di fondamentale importanza poter determinare le capacità che i soggetti si accreditano reciprocamente quando si riconoscono come persone giuridiche. Una volta sciolta dalla condizione di *status*, l'attribuzione di diritti deve assumere il compito non solo di proteggere il possesso, ma anche l'esercizio di quella capacità universale che fa

dell'uomo una persona. Questa capacità deve essere davvero fondamentale al punto che senza essa risulterebbe impossibile sia l'accordo su un ordinamento giuridico, che la disponibilità individuale all'obbedienza di quanto lo stesso ordinamento giuridico prescrive. Questa capacità consiste nel decidere razionalmente e autonomamente sulle questioni morali, essa dà luogo alla responsabilità di rispondere di se stessi. Al fondo di questo discorso c'è l'idea di autonomia che, in senso kantiano, può essere intesa come la condizione di possibilità dell'azione giusta o ingiusta e del giudizio riguardante l'azione. Richiamandosi al testo di Kant *Che cos'è l'illuminismo?*, Ricœur sottolinea che l'autonomia "è, allora, compito di soggetti politici chiamati ad uscire dallo stato di sottomissione, di 'minorità', all'insegna del grido di raccolta *sapere aude*: osa pensare da te stesso!" (RICŒUR, 2005 (2), p. 95).

Prendendo in considerazione la procedura di accordo razionale è possibile chiarire il significato della formula: "soggetto capace di agire autonomamente da un punto di vista razionale". Sulla scia di Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e Axel Honneth, Ricœur afferma che la responsabilità-capacità di decidere razionalmente e autonomamente sulle questioni morali è strettamente legata alla responsabilità-capacità di prendere parte ad una discussione basata su argomentazioni ragionevoli e ha come tema principale l'ampliamento della sfera dei diritti soggettivi. La storia è segnata da lotte per il riconoscimento giuridico che hanno determinato un allargamento della sfera dei diritti con la relativa estensione delle capacità possedute dalla persona giuridica. Nelle società moderne, molto spesso c'è una distribuzione diseguale della potenza di agire e dei diritti alle capacità; troppe persone sono private di potenza-capacità anche se non ne sono prive. Questa privazione dà luogo a forme di misconoscimento tese ad annientare la vita di milioni di persone con il risultato di gettarle nell'emarginazione e nel degrado non solo economico, ma anche etico e culturale. Del resto, il diniego di un diritto si ripercuote negativamente sul piano esistenziale e sul riconoscimento di altri diritti. Si ripercuote sulla strutturazione etica dell'identità personale.

Quello che qui intendiamo sottolineare è che le diverse forme di misconoscimento incidono negativamente sulle relazioni positive che un uomo può

stabilire con se stesso e con il mondo, mandano in frantumi l'idea positiva che un individuo matura nei propri confronti.

Come afferma Honneth, il diniego dei diritti civili produce umiliazione, l'esclusione dalla partecipazione alla vita politica dà luogo a frustrazione, infine, il sentimento di esclusione deriva dalla negazione di accedere ai beni elementari.

I diversi dinieghi di riconoscimento influiscono negativamente sul rispetto che un uomo può coltivare nei confronti di se stesso, producono nella persona condizioni affettive gravemente disturbate e sentimenti negativi. In certi casi sono proprio queste situazioni psichiche prodotte dal misconoscimento a spingere gli individui alla reazione, alla mobilitazione². L'indignazione, vissuta come lesione del rispetto di sé, può risultare disarmante, a volte può degenerare in esasperazione e rabbia violenta. Ma in altri casi ancora, in modo costruttivo, può determinare nell'individuo la volontà di diventare un attore della lotta per il riconoscimento, può infondergli la determinazione a dare una risposta morale all'oltraggio.

L'esperienza negativa del disprezzo assume allora la forma specifica dei sentimenti di esclusione, di alienazione, di oppressione e l'indignazione che ne deriva ha potuto imprimere alle lotte sociali la forma della guerra, sia che si trattasse di rivoluzione, sia che si trattasse di guerra di liberazione o di decolonizzazione (RICŒUR, 2005, p. 226).

Il "rispetto di sé", generato dalle vittorie riportate in queste guerre dalle popolazioni oppresse, merita, afferma Ricœur, "il nome di orgoglio". Il sentimento di orgoglio si lega con la *capacità di avanzare rivendicazioni* e in questa consiste ciò che si chiama dignità umana (FEINBERG, 1980).

4. Dalla lotta per il riconoscimento al mutuo riconoscimento degli "stati di pace"

La fiducia, che è alla base dell'agire dell'uomo nel mondo; il rispetto di sé, che consente all'uomo di relazionarsi a se stesso in modo positivo; l'autostima che gli permette di raggiungere un certo equilibrio psico-esistenziale; sono i momenti focali dell'essere-al-mondo dell'uomo, costituiscono i tratti fondamentali delle relazioni

positive che egli intrattiene con se stesso, strutturano la sua identità in modo dinamico. Ne risulta che, come ha messo in luce Honneth, la lotta tra gli uomini non avviene solo per il potere poiché affonda le radici in un terreno etico, quello concernente il *desiderio di essere riconosciuti*. I conflitti tra gli uomini non possono essere spiegati nel solo senso di una lotta per le risorse, per l'accumulo di ricchezze o per l'affermazione e l'accrescimento della potenza. Il volere di più, la pulsione di potenza, che Nietzsche ha posto come spinta insita nella vita stessa, non può esaurire il senso dell'infinita contesa tra gli uomini. Al fondo dei conflitti tra gli uomini ci sono allora le intricate dinamiche di riconoscimento e di misconoscimento. I conflitti dipendono anche dal gioco del riconoscimento o misconoscimento che l'uomo realizza con l'Altro e con se stesso. Seguendo Honneth, per Ricœur l'identità-*ipse* si struttura attraverso continue lotte per il riconoscimento affettivo, sociale e giuridico. L'identità-*ipse* è l'identità che l'individuo costruisce anche attraverso la sua attività narrativa. Mediante l'attività narrativa un individuo opera una ri-figurazione della sua esperienza temporale e conferisce carattere di continuità ed unità alla sua esistenza. Tale operazione narrativa consiste nell'operazione di raccontare l'agire e il soffrire propri e altrui. Il patire e il soffrire, nei contesti della vita affettiva, sociale e giuridica, sono determinati dal misconoscimento. L'operazione narrativa applicata alle dinamiche del riconoscimento e del misconoscimento permette all'individuo di accedere a se stesso, di prendere consapevolezza di sé, di rivedere il suo essere-al-mondo e di progettarne un altro. Secondo quest'ottica, essa gli consente di delineare la sua idea di vita buona e di individuare le soluzioni teorico-operative più idonee alla sua realizzazione.

Alla luce di queste ultime considerazioni possiamo affermare che i concetti di identità-*ipse* e di identità-narrativa messi in campo in *Tempo e racconto III* (RICŒUR, 1988) assumono nuovi significati in relazione a quanto Ricœur delinea nell'opera *Percorsi del riconoscimento* con le analisi riguardanti la lotta per il riconoscimento.

Ritornando al confronto tra Ricœur e Honneth, possiamo dire che nella concezione di Honneth la lotta può culminare in momenti di reciproco riconoscimento senza però che essa venga completamente superata; in Ricœur, invece, è possibile individuare un superamento di questa prospettiva nei momenti di tregua nelle

situazioni di mutuo riconoscimento che, per quanto fragili e vulnerabili, sono proprie dell'amicizia e dell'*agape*. Esse segnano la sconfitta del diniego del riconoscimento e la realizzazione degli "stati di pace".

La giustizia, il giudizio pratico in situazione che cerca di trovare la soluzione più giusta tra due opposte esigenze, quella dell'universalità della legge e quella della sollecitudine per il caso singolare di una persona, da sole non sembrano sufficienti a porre fine alla contesa.

La lotta per il riconoscimento può trovare una tregua non tanto attraverso la logica dell'equivalenza che è alla base della giustizia, ma mediante il festivo del dono - proprio dei rituali dell'arte d'amare - o della solennità del gesto del perdono. La logica di equivalenza, precipua della giustizia, per quanto perseguita attraverso il giudizio di saggezza, spesso, implicitamente, alimenta i germi di nuovi conflitti. È il dono gratuito e disinteressato dell'*agape* a costituire un ponte tra i due piani di vita, tra le due logiche. Suo unico desiderio è quello di donare e l'uomo esprime e concretizza questo desiderio in diversi contesti di vita quando si pone fuori del mondo del calcolo e dell'economia dei commerci, mondo in cui tutto ha un prezzo e tutto è all'insegna del dare per ricevere (HÉNAFF, 2006).

In un passaggio di *Parcours de la reconnaissance*, Ricœur afferma che nel dono si realizza il mutuo riconoscimento quando donare è un dare che non chiede nulla in cambio e quando, nello stesso tempo, colui che riceve manifesta una sincera gratitudine. La gratitudine solleva dal peso di ricambiare poiché esprime una generosità all'altezza di quella espressa dal dono iniziale. Essa appartiene allo stesso ambito del senza prezzo del dono generoso che non può essere quantificata, misurata e produce uno scarto, "uno scarto di *inesattezza (inexactitude)*, relativamente all'equivalenza della giustizia, ma anche relativamente all'equivalenza della vendita" (RICŒUR, 2005, p. 272).

Tra le diverse forme di *agape* va annoverato il perdono il quale, ancor più della giustizia, può contribuire alla pacificazione. Il perdono non appartiene all'ordine giuridico né a quello del diritto. Il perdono è un valore sovra giuridico e persino sovra-etico che si pone sul piano –come afferma Marcel Hénaff- del "senza prezzo" proprio dell'economia del dono. Ci sono gesti di perdono che sono un concreto

esempio di amore e quindi di dono gratuito. A tale proposito Ricœur cita, nel contesto dei rapporti internazionali, i gesti simbolici, che rivelano l'economia del dono caratterizzata dalla logica della sovrabbondanza. Le pratiche del dono o la domanda di perdono

non possono costituire una istituzione ma, portando in luce i limiti della giustizia di equivalenza e aprendo uno spazio di speranza nell'orizzonte della politica e del diritto sul piano postnazionale e internazionale, questi gesti producono un'onda di irradiazione e di irrigazione che, in maniera segreta e obliqua, contribuisce all'avanzare della storia verso gli stati di pace (RICŒUR, 2005, p. 273).

Conclusione

Nelle esperienze di pace il registro della potenza e dell'equivalenza lasciano spazio a quello della *sollecitudine* reciproca (amicizia) e dell'*agape*.

L'equilibrio psico-esistenziale dell'uomo si gioca proprio nel realizzare delle esperienze di mutuo riconoscimento e di pacificazione con se stessi e con gli altri nella consapevolezza che tali esperienze risultano sempre minacciate, esposte a contraddizioni e a sconfitte. Alla luce delle dinamiche del riconoscimento e del misconoscimento (o disprezzo) è possibile allora fare emergere dimensioni nascoste della sempre mutevole identità umana, la quale necessita del diritto alla libertà di potersi svolgere nella direzione etica della vita buona "con e per l'altro". Il diritto alla vita buona si iscrive nel cuore stesso del mutuo riconoscimento. Il riconoscimento del diritto di ognuno di perseguire e conseguire una propria idea di vita buona attraversa in modo obliquo il piano affettivo, sociale e giuridico, costituisce il filo conduttore dell'identità narrativa e, attraverso quest'ultima, è parte costitutiva della felice strutturazione dell'identità-*ipse*, ossia della realizzazione etica di se stessi.

Se per Honneth il reciproco riconoscimento non esclude il permanere della lotta, per Ricœur è possibile un suo superamento attraverso l'esperienza del mutuo riconoscimento, propria dell'*agape*, che si realizza in diverse modalità come quelle del dono e del perdono. Si tratta di esperienze che non possono concretizzarsi in forme istituzionali ma che, come osserva Ricœur, possono rendere il mondo degli uomini più vivibile, più giusto ed ospitale.

Referências

FEINBERG, Joel. The Nature and Value of Rights. *In: Rights, Justice and the Bounds of Liberty. Essays in Social Philosophy*. Princeton: Princeton University Press, NJ, 1980.

HEGEL, Wilhelm Friedrich. Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften III. In **Werke in 20 Bänden**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970, vol. X.

HÉNAFF, Marcel. **Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia**. (Tr. it. Cincotta R.; Baccianini, M.). Troina (Enna): Città Aperta, 2006.

HONNETH, Axel. **Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto**. (Tr. it. Sandrelli, C.). Milano: Il Saggiatore, 2002.

HONNETH, Axel. **Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale**. (Tr. it. Ferrara, A.). Messina: Rubbettino, 1993.

RICCEUR, Paul. **Tempo e racconto III**. (Tr. it. Grampa, G.) Milano: Jaca Book, 1988.

RICCEUR, Paul. **Percorsi del riconoscimento**. (Tr. it. Polidori, F.) Milano: Raffaello Cortina Editore, 2005.

RICCEUR, Paul. **Il Giusto 2**. (Tr. it. Iannotta, D.). Torino: Effatà Editrice, 2005 (2).

WINNICOTT, Donald. **Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo**. (Tr. it. Bencini, A.). Roma: Armando Editore, 1970.

WINNICOTT, Donald. **Gioco e realtà**. (Tr. it. Adamo G.; Gaddini, R.). Roma: Armando Editore, 1997.

¹Vereno Brugiattelli: Dottore di ricerca in Filosofia, Università di Verona, Italy. Professore di Filosofia, Liceo scientifico "Leonardo da Vinci" di Jesi, Italy. verenob@libero.it

² È forse superfluo ma non inutile sottolineare che gli stati psicologici prodotti dal misconoscimento sono alla base delle reazioni violente di individui o di gruppi di individui che si riconoscono come appartenenti alla stessa cerchia dei negati.

CAETANO VELOSO, GILBERTO GIL E JORGE MAUTNER: DESAFETOS NAS PÁGINAS D'O PASQUIM

CAETANO VELOSO, GILBERTO GIL AND JORGE MAUTNER: DISAFFECTIONS ON THE PAGES OF O PASQUIM

Givanildo Brito Nunes¹

Milene de Cássia Silveira Gusmão²

Resumo

Este artigo discorre sobre o relacionamento entre o jornal humorístico *O Pasquim* e os músicos Caetano Veloso, Gilberto Gil e Jorge Mautner, durante o período 1969-1972. Inicialmente, neste momento – enquanto esses artistas viveram no exílio em Londres, após Caetano e Gil terem sido banidos de seu próprio país pelo governo ditatorial brasileiro –, pareceu ter havido um relacionamento harmonioso. No entanto, quando os cantores e compositores baianos retornaram ao Brasil, de repente alguns membros da equipe d'O Pasquim começaram a publicar notas irônicas e negativas sobre eles. Nas páginas d'O Pasquim, esses artistas tornaram-se conhecidos como *baiunos* (um sarcástico neologismo elaborado a partir das palavras "baianos" e "hunos", cujo significado poderia ser algo como "invasores"). Houve, portanto, uma relação conflituosa. Então, nosso objetivo é fazer uma análise sobre a situação, com base na teoria do cientista social Pierre Bourdieu sobre como o espaço social é movido pelas lutas simbólicas. Nestes conflitos, há uma disputa pelo poder simbólico, na qual a principal arma é o capital simbólico. Como ocorreu no caso que analisamos neste trabalho, os agentes sociais lutam por criar e impor sua própria "verdade".

Palavras-chave: Lutas simbólicas; poder simbólico; *O Pasquim*; *baiunos*.

Abstract

This paper treats of the relationship between the comic newspaper *O Pasquim* and the musicians Caetano Veloso, Gilberto Gil and Jorge Mautner, during the period 1969-1972. At first, in this moment – as long as they had lived in the exile at London, after Caetano and Gil had been banished of his own country by the brazilian dictatorial government – it looked like an harmonious relationship. But when the singers and songwriters from Bahia had returned to Brasil, suddenly some members of the *O Pasquim* team started to publish ironic and negative notes about them. On the pages of the newspaper, these artists had became known as "baiunos" (a sarcastic neologism made from the words "baianos" and "hunos", whose meaning would be something like "intruders"). There was a conflictive relation, at all. Then, our purpose is make an analyze about the situation, based on the social scientist Pierre Bourdieu's theory about how the social space is moved by the symbolic struggles. In these conflicts, there is a dispute for the symbolic power, in which the symbolic capital is the main weapon. Like it happened in the case which we analyze in this paper, the social actors fight for create and impose on their own "truth".

Keywords: Symbolic struggles; symbolic power; *O Pasquim*; *baiunos*.

Introdução

Entre 1969 e 1971, os leitores do jornal *O Pasquim* se habituaram a ver os rostos de Caetano Veloso e Gilberto Gil nas páginas do semanário, em fotografias e charges, e leram tantas vezes seus nomes que talvez não imaginassem que, na redação, os baianos estivessem longe de ser uma unanimidade. No entanto, de forma harmoniosa ou não, essa coexistência pode ser verificada nesse período. Registre-se que, nas condições em que então se encontravam, os artistas podiam ser considerados “vítimas” da ditadura militar – o mesmo regime que, em breve, também se voltaria contra *O Pasquim*. Já em sua primeira edição, ao dar voz a personalidades que não eram bem vistas pelo governo, e ao optar por um jornalismo ao estilo “moleque”, baseado no insulto em forma de texto e de desenho, o semanário começava a escolher a trincheira que ocuparia nas lutas simbólicas que viria a travar. E, nela, também já estavam Gil e Caetano. A fim de embalar a análise sobre a relação conflituosa entre *O Pasquim* e os artistas citados, serão utilizados conceitos do universo teórico de Pierre Bourdieu, a exemplo das lutas simbólicas e de outros conceitos, como poder de nomeação, poder simbólico, capital simbólico. Para Bourdieu, o mundo social é ocupado por uma constante luta simbólica, na qual os agentes sociais disputam entre si para fazer prevalecer a sua visão de mundo e a sua ideia de consenso – ou de senso comum. Ocorre uma “luta permanente para definir a ‘realidade’” (BOURDIEU, 1998, p. 118).

Logo, o mundo social é, ao mesmo tempo, o produto e o móvel de lutas simbólicas, inseparavelmente cognitivas e políticas, pelo conhecimento e pelo reconhecimento, nas quais cada um persegue não apenas a imposição de uma representação vantajosa de si, como as estratégias de “apresentação de si” [...], mas também o poder de impor como legítimos os princípios de construção da realidade social mais favoráveis ao seu ser social (individual e coletivo, por exemplo, com as lutas sobre os limites dos grupos), bem como à acumulação de um capital simbólico de reconhecimento. (BOURDIEU, 2001, p. 228).

O poder simbólico a mover essas lutas é, então, aquele que atua a fim de estabelecer uma construção da “realidade” com a finalidade de forçar uma ordem gnoseológica (BOURDIEU, 1998, p. 9). Trata-se da arma utilizada pelos agentes

sociais para construírem um consenso acerca do mundo social – ou seja, fazer com que uma forma de visão seja considerada “natural”. É o que buscavam, cada um a seu modo, os integrantes d’*O Pasquim* e os artistas citados nesta análise.

1. Tempos de ‘harmonia’

Na edição número 1, por exemplo, num artigo com o título *Chico vai bem, obrigado*, Sérgio Cabral descreve os êxitos profissionais que o compositor de *Roda-viva* vinha alcançando em seu auto-exílio na Itália. Próximo ao título, uma ilustração mostra Sig, mascote do jornal, dizendo: “Pois o Caetano vai mal, obrigado”. Explica-se: na época em que essa edição foi às bancas, o compositor baiano estava em prisão domiciliar em Salvador, prestes a embarcar com Gil para o exílio na Europa.

Na edição número 8, em sua coluna *Música naquela base*, Cabral responde a um leitor que o acusara de pretender “dividir a música popular brasileira entre os medalhões do passado e cantores e compositores mais modernos, entre o samba tradicional e as manifestações musicais mais recentes”. O jornalista se explica: “(...) acho que Caetano Veloso e Gilberto Gil são dois dos maiores compositores brasileiros de todos os tempos, mas considero que 'Sei lá, Mangueira' é melhor do que 'Proibido proibir’”.

Na edição 10, Ruy Castro analisa o repertório do LP que Caetano deixara gravado no Brasil, antes de deixar o país. Sem poder mencionar os motivos da ausência do artista, o articulista sugere que “adversidades” estão a envolvê-lo.

Caetano, a essas horas, deve estar tomando uma casquinha do excelente sorvete de banana que se fabrica na margem esquerda do Sena. Nós, que ficamos aqui, na outra margem, temos o seu novo disco. E, com este disco, está provado, sem mais dúvidas, que Caetano é mesmo o maior. [...]

Há artistas que, durante anos, ficaram impossibilitados de trabalhar (Ezra Pound, por exemplo, que esteve internado como louco durante treze anos, depois da guerra) – e, antes que Paulo Francis fique escandalizado com a comparação entre Pound & Caetano, vamos logo dizendo que, na hora da adversidade, é que não raro o artista se consoma, amadurece, apara as redundâncias, destila o seu processo. [...]

Pois bem: o novo disco de Caetano é um banquete para o ouvido e, felizmente, algo indigesto para os puristas. A vida tem mesmo dessas coisas. Se você concorda comigo, aceite aquele abraço. Se não, idem idem. (CASTRO, 1969, p. 16)

A estreia de Caetano como articulista foi n' *O Pasquim* número 12, de 11 a 18 de setembro de 1969. Como os outros que foram publicados nessa primeira fase, o texto segue a estrutura de uma carta dirigida ao personagem Sig, com o título "Meu prezado Sigmund". No trecho a seguir, o articulista parece responder ao comentário do personagem a seu respeito na edição número 1 – de que ele, Caetano, ao contrário de Chico, ia "mal, obrigado". Quase no pé da página, um Sig sorridente diz: "Com Chico e Caetano, *O Pasquim* tem a mais afinada equipe de correspondentes do mundo". Não faltam, também, referências indiretas à situação: após dois meses de cadeia no Rio, e mais alguns meses em Salvador, em prisão domiciliar e tendo de apresentar-se periodicamente a policiais, ele se livrara do cerco policial, mas, para isso, tivera de ausentar-se do país.

Eu agora vou bem, obrigado. Obrigado a ver outras paisagens, senão melhores, pelo menos mais clássicas e, de qualquer forma, outras. Alô, alô, Realengo, aquele abraço. Por enquanto não tenho nada para contar: ainda estou em Portugal. Todo mundo sabe que Lisboa é uma cidade lindíssima e que o mar de Cascais é quase igual ao da Bahia. Ninguém é profeta. [...]

Eu não sei o que seria de nós, meu caro Sigmund. De mim, de você e do Nelson Rodrigues. Eu não quero estar daqui a mandar-lhe diário de viagem. Dentro de alguns dias estarei em Londres, imagine, onde pretendo morar. Talvez de lá, com a cabeça assentada (se ela assentar...), eu envie algum papo mais interessante, sei lá, alguma coisa que possa ser boa como informação para você, para a Pernambuco, para Belém do Pará, para os meninos da Bahia nesta hora da criança, para Sampa, para a Banda de Ipanema e outras bandas. Aquela abraço do samba do Gil! (VELOSO, 2005, p. 328-329)

Na edição seguinte, a número 13 (também de setembro de 1969, p. 19), é Luiz Carlos Maciel quem utiliza as páginas d' *O Pasquim* para endereçar uma carta a Caetano. O tom do texto pode ser medido pelo título: *Caetano, meu santo*.

São essas, Caetano, as nossas fantasias – as minhas, pelo menos, ao imaginá-lo sob o céu gelado de Londres, procurando aspirar do céu

cinzento alguma partícula perdida ou deixada de propósito para que você a encontrasse, alguma partícula, mesmo mínima, da Grande Revolução. É assim que eu o imagino, percebendo em cada esquina que, apesar de tudo, ela prossegue a sua Longa Marcha. Mesmo que as patrulhas de reconhecimento estejam destinadas ao extermínio e que o inimigo reforça as trincheiras e trabalha compulsivamente em seus laboratórios para aperfeiçoar as armas mais eficientes e destruidoras. É assim que eu os imagino, você e o Gil, dois monges finalmente peregrinando pela Terra Santa, voltando finalmente às raízes. (*O Pasquim*, 1969, n. 13, p. 19).

Caetano, numa crônica publicada pelo jornal em 5 de novembro de 1969, diz ter considerado “porreta” (VELOSO, 2005, p. 323) a carta de Maciel. Na edição de 27 de novembro a 2 de dezembro, o compositor se valeria d'*O Pasquim* para tentar mencionar algo que o indignara: a revista *Fatos e Fotos* havia publicado, numa mesma capa, fotos dos dois baianos no exílio e do líder guerrilheiro Carlos Marighella morto³.

Hoje quando eu acordei eu dei de cara com a coisa mais feia que já vi na minha vida. Essa coisa era a minha própria cara. [...] Talvez alguns caras no Brasil tenham querido me aniquilar; talvez tudo tenha acontecido por acaso. Mas eu agora quero dizer aquele abraço a quem quer que tenha querido me aniquilar porque o consegui. Gilberto Gil e eu enviamos de Londres aquele abraço para esses caras. Não muito merecido porque agora sabemos que não era tão difícil assim nos aniquilar. Mas virão outros. Nós estamos mortos. Ele está mais vivo do que nós. (VELOSO, 2005, p. 319)

“Ele”, no caso, é Marighella, o veterano militante comunista que rompeu com a ortodoxia do Partido para cair na clandestinidade e se dedicar à guerrilha, tornando-se um dos principais inimigos do regime militar.

Acompanhávamos de longe o que se passava no Brasil. Sem que eu estivesse certo do que poderia resultar de uma revolução armada, o heroísmo dos guerrilheiros como única resposta radical à perpetuação da ditadura merecia meu respeito assombrado. No fundo, nós sentíamos com eles uma identificação à distância, de caráter romântico, que nunca tínhamos sentido com a esquerda tradicional e o Partido Comunista. Nós os víamos – e um pouco nos sentíamos – à esquerda da esquerda. Quando mataram Marighella, o líder da guerrilha urbana, [...] coincidiu de publicarem as primeiras fotos que fizeram de nós no exílio na mesma capa de revista em que expunham

a de Mariguella morto. Isso me pareceu doloroso. [...] considerando o peso simbólico da coincidência das duas imagens naquela capa de revista [...], escrevi um longo e amargurado texto que terminava com a afirmação "Nós estamos mortos: ele está mais vivo do que nós". Nem uma só pessoa No Brasil percebeu do que eu estava falando. [...] Fiquei espantado e isso me deu uma espécie de medida da distância psicológica que nos separava dos que estavam vivendo no Brasil (VELOSO, 2008, p. 418).

Enquanto estiveram em Londres, Caetano e Gil foram entrevistados para *O Pasquim* pela atriz Odete Lara. A entrevista de Gil foi publicada na edição 16, de 9 a 15 de outubro de 1969. A de Caetano, na seguinte, 17, de 16 a 22 do mesmo mês. Como não se podia falar em exílio, essas entrevistas costumavam se deter a aspectos das carreiras dos artistas. Quando Odete lhe perguntou se sentia saudades de casa, Caetano externou-se o quanto pôde.

Eu sinto falta é da Bahia. Como todas as vezes que fiquei fora de lá. Tanto que nunca ficava muito tempo sem voltar à Bahia. Agora, eu acho que vou ter que ficar. [...] Quer dizer, a Bahia é uma coisa na minha cabeça, mas o tempo que se está vivendo no Brasil, hoje, é outra coisa, está entendendo? Mudou tudo. Gostaria de viver na Bahia, mas não posso, acabou. (VELOSO, 1969, p. 11)

Quando entrevistado, Gil falou sobre o sucesso comercial alcançado por *Aquele abraço*, canção que ele também gravara às vésperas do embarque para a Europa, e que a Philips, gravadora de ambos, lançara num compacto. O disco teve mais de trezentas mil cópias vendidas. Era o maior êxito da carreira do artista até então (CALADO, 1997).

[...] É a imprevisibilidade total. Quer dizer: eu tenho quatro anos de carreira profissional no Brasil, trabalhando, participando efetivamente do jogo do mercado, vendendo minha mercadoria com toda promoção direta: eu cantava na TV, fazia shows, aparecia na imprensa e nunca, na verdade, uma música minha havia chegado ao hit parade. E agora eu, fora do Brasil, fiz uma gravação que deixei lá, uma gravação que eu nem conheço... Eu nunca ouvi o disco de "Aquele abraço" pronto. (GIL e ZAPPA, 2013, p. 144)

O sucesso de *Aquele abraço*, por sinal, levou a que o Museu da Imagem e do Som – MIS resolvesse dedicar ao artista o prêmio Golfinho de Ouro, por conta do sucesso de *Aquele abraço*. Gil recusou a honraria, e se explicou num artigo publicado n' *O Pasquim* nº 39, em março de 1970, sob o título *Recuso + aceito = receita*. Para Gil não querer receber um prêmio outorgado por um órgão de prestígio como o MIS, há que se recordar os embates simbólicos que permearam o cenário musical brasileiro antes do AI-5, entre os que defendiam uma música com características mais ligadas ao universalismo – no caso, o pop internacional de grupos como os Beatles e os Rolling Stones – e os que não admitiam que a música brasileira se “contaminasse” com tais elementos “invasores” e permanecesse, na medida do possível, “pura”, “autêntica” em suas características “originais”. O movimento tropicalista, que na música foi liderado por Gil e Caetano, rivalizava com os “puristas” – e estes eram respaldados pelo Museu da Imagem e do Som.

Nos quatro anos anteriores, ao longo dos quais consolidou sua carreira, Gil, gradualmente, foi-se permitindo a incorporação de experimentações a seu trabalho musical – atividade que, unindo Caetano e os demais integrantes do chamado “grupo baiano”, resultaram na proposta tropicalista. O artista uniu ingredientes regionalísticos e “universais”, mesclando, por exemplo, Beatles e a Banda de Pífaros de Caruaru – que conhecera durante uma viagem a Pernambuco. A ousadia não ocorreu sem sobressaltos. Valeu-lhe uma série de embates, críticas, insultos.

Ao gravar *Aquele abraço* – um samba de estrutura simples, sem grandes componentes propícios à “polêmica” –, e diante da boa repercussão da música, Gil considerou que seus antigos detratores talvez tivessem considerado que ele, finalmente, “aprendera a lição” e se rendera à “verdadeira” música brasileira – e, não contentes, eles o estavam premiando pela suposta “capitulação”. A resposta foi de um Gil especialmente indignado.

[...] Porque não acredito como pensam meu pai & amigos do Brasil que o golfinho me tenha sido concedido por aqueles que reconhecem meu trabalho, que realmente gostam de mim e não pelos que me menosprezam e ignoram. Ingenuidade. Embora muita gente possa realmente respeitar o que fiz no Brasil (talvez até mesmo gente do Museu), acho difícil que esse museu venha premiar a quem,

claramente, sempre esteve contra a paternalização cultural asfixiante, moralista, estúpida e reacionária que ele faz com relação à música brasileira.

[...] o museu é o mesmo e, portanto, eu continuo contra e recusar o prêmio é só pra deixar isso bem claro. Se ele pensa que com "Aquele abraço" eu estava querendo pedir perdão pelo que fizera antes, se enganou [...] O museu continua sendo o mesmo de janeiro, fevereiro e março: tutor do folclore de verão carioca. Eu não tenho por que não recusar o prêmio dado para um samba que eles supõem ter sido feito zelando pela "pureza" da música popular brasileira. Eu não tenho nada com essa pureza [...] E que fique claro para os que cortaram minha onda e minha barba que "Aquele abraço" não significa que eu tenha me "regenerado", que eu tenha me tornado "bom crioulo puxador de samba" como eles querem que sejam todos os negros que realmente "sabem qual é o seu lugar". Eu não sei qual é o meu e não estou em lugar nenhum; não estou mais servindo a mesa dos senhores brancos e nem estou mais triste na senzala em que eles estão transformando o Brasil. [...] (*O Pasquim*, 1970, n. 39, p. 6)

Caetano voltaria a aparecer como entrevistado na capa d'*O Pasquim* entre 11 e 17 de fevereiro de 1971, no número 84. A manchete anunciava: "Eu estou aqui". Na verdade, quando a edição foi às bancas, Caetano já não estava aqui – embarcara de volta para Londres poucos dias antes de o jornal ser impresso. Mas, antes disso, conseguira uma permissão (embora com uma série de restrições) para passar um mês no país, a fim de comemorar os quarenta anos de casamento de seus pais. Parte da equipe d'*O Pasquim* foi a Salvador para entrevistá-lo. Ressaltem-se aqui os pequenos depoimentos sobre Caetano, que alguns membros da "patota" foram convocados a escrever. Aí, certas diferenças começam a se tornar mais evidentes.

Paulo Francis, por exemplo, inicia dizendo que até então tivera contato com Caetano entre dezembro de 1968 e janeiro de 1969, quando ambos estiveram presos na Vila Militar, em Deodoro. Mas Francis adianta, aqui, suas restrições à origem nordestina do artista:

[...] Detesto tudo que é novo até ser convencido do contrário. Caetano me parecia a moda americano-europeia do cabeludismo, desleixo, etc, aliada ao **nordestinismo**... Um dia vi o show dele com o Gil e os Mutantes no Sucata. Juro que nunca tinha ouvido sequer um disco de nenhum dos três. O show era ótimo. Caetano me convenceu quando sentou no chão, mandou uma mensagem à

maneira de João Gilberto e depois partiu para o seu próprio som. Só acredito em iconoclasta que sabe fazer estátua. Ele sabe. Parece que vai voltar para cá. É impressionante como certas pessoas gostam deste país, apesar do apesar de cada um. Nada tenho com isso. Desejo-lhe [...] boa sorte. Vai precisar. Lotérica. (*O Pasquim*, 1971, n. 84, p. 7; grifo nosso)

O diretor de teatro Flávio Rangel relata que ouvira falar de Caetano pela primeira vez em 1965, e recorda o impacto que sentiu diante das inovações estéticas e musicais propostas pelos baianos.

[...] Era difícil defini-lo: puritano, franciscano, doentio, passarinho de voo breve? Hoje, Jorge Amado, diante do olhar aprovador de Glauber Rocha, definiu-o como "o Castro Alves do nosso tempo". Como os quatro são **baianos**, deve ser verdade. [...]
Eu não queria escrever estas linhas que Martinha mandou, pois só gosto de falar de pessoas que conheço muito, muito bem. Mas o Maciel interferiu: "Não há nada do Caetano que tenha sido importante para a sua vida?"
Há, guru. Quando ele fez "É proibido proibir", consegui me irritar. Talvez a coisa fosse nova demais, solta demais, livre demais: me irritava. Tive que rever muitos conceitos, por causa do Caetano. Conceitos musicais, e, alguns, vitais. Revi. Caetano me ajudou. E isso só um artista é capaz de conseguir. (*O Pasquim*, 1971, n. 84 p. 6; grifo nosso)

Sérgio Cabral inicia seu perfil relembrando de quando conheceu não apenas Caetano, mas todo o grupo de artistas que andava com ele.

Caetano, Gil, Gal, Bethânia, Capinan e Torquato Neto – enfim, a **baianada** toda – posava muito na Casa Grande, no tempo em que eu era diretor-artístico de lá. De todos, Caetano era com quem eu tinha menos contato. O único dia em que conversamos foi quando lhe levei a notícia da liberação do filme *Terra em transe*, o que lhe deixou muito feliz (*O Pasquim*, 1971, n. 84, p. 5; grifo nosso).

O jornalista diz que o contato seguinte foi no Festival da TV Record, em 1967, quando Caetano defendeu *Alegria, alegria*, e Gil, *Domingo no parque* – era o início do movimento tropicalista e do acirramento das lutas simbólicas entre os grupos que se digladiavam para tornar consensual a concepção de música que defendiam para o Brasil. Segundo Cabral, aquelas canções, e tudo o que continham de novidade,

deixaram-no envolvido num sentimento contraditório: “[...] espremido entre a admiração que tinha por eles e as minhas antigas convicções violentamente atingidas pelas guitarras elétricas [...]” (*O Pasquim*, 1971, n. 84, p. 5). Depois, ele os reencontrou em 1968, quando Caetano e Gil, sob vaias intensas, quase foram impedidos de cantar no Festival Internacional da Canção, promovido pela TV Globo. Nessa ocasião, o jornalista era um dos jurados. “Daí por diante, nunca mais vi os dois. Fiquei à distância, gostando das músicas e continuando a discordar de certas proposições, conforme já escrevi neste jornaleco. Mas fiquei, sobretudo, torcendo por eles”, conclui Cabral (*O Pasquim*, 1971, p. 5).

Registrem-se os termos grifados, nos quais os jornalistas fazem referências à origem geográfica de Gil e de Caetano, mas também dos demais integrantes do grupo. Flávio Rangel recorre ao termo “bairianos” para destacar o que une Caetano a Jorge Amado, Castro Alves e Glauber Rocha. Sérgio Cabral, ao falar em “bairanada”, engloba até o piauiense Torquato Neto. E Paulo Francis, não contente em designar Caetano apenas como baiano, registra seu “nordestinismo” como uma das razões para não o aceitar de imediato. Aqui há outro detalhe importante: Cabral e Francis são legítimos cariocas, enquanto Rangel é paulista. Todos, portanto, são oriundos do chamado “eixo Rio-São Paulo”, a região que, culturalmente falando, impunha-se sobre as demais, incluindo a Bahia – e, sobretudo, o Nordeste. O ato de classificar algum agente de modo a ressaltar sua origem geográfica, ainda que de maneira sutil, relaciona-se à intenção de estigmatizá-lo como forasteiro, intruso, invasor.

2. De ‘santos’ a *bairianos*

O poder de nomeação d’*O Pasquim*, cuja eficácia variou para mais ou para menos, a depender do volume de seu capital simbólico no momento, foi acionado pela “patota” em diversas ocasiões, como mecanismo de defesa ou de ataque em meio aos embates simbólicos nos chamados anos de chumbo. Essas disputas de sentido ocorreram tanto no ambiente interno, entre as pessoas que o produziam, quanto em sua atuação externa, principalmente nos embates com agentes comuns ou que estivessem a serviço do Estado.

A partir do momento em que Caetano e Gil retornam ao Brasil em definitivo, em 1972, há uma mudança na relação de ambos com o jornal. Desaparece a aparente sintonia de antes e começa a campanha de estigmatização que culminou com a criação do termo *baiunos* para designá-los como “bárbaros”, “invasores” do reduto carioca. Se os artistas têm sua condição de baianos ressaltada, e esta ainda é reforçada posteriormente pelo neologismo, que une ao gentílico baiano o epíteto de huno (ou seja, referência a um dos mais conhecidos povos tidos historicamente como “bárbaros”), então não haveria lugar para os dois grupos – ipanemenses e *baiunos* – na mesma trincheira – pelo menos naquele momento.

Por mais que seu significado construído historicamente possa ser criticado e discutido, a palavra bárbaro define povos que invadiam, saqueavam e pilhavam territórios alheios. Seria essa, então, a imagem que a “patota” passava a ter dos baianos? O que levou o jornal a uma mudança tão brusca de postura em relação a determinado assunto?

Na edição número 141, que foi às bancas em 14 de março de 1972, uma charge de Ziraldo, sob o título *Ziraldo e a invasão*, mostrava a praia de Ipanema abarrotada, de forma que não há um único espaço que não esteja ocupado por um personagem. Um deles diz: “Essa praia era uma beleza antes da invasão dos baiunos” (ZIRALDO, 1972, p. 10). Ao fundo, no desenho, está o Píer de Ipanema: uma grande armação de ferro e madeira que avançava cerca de trezentos metros mar adentro, para a construção de um emissário submarino. Enquanto a obra durou, entre 1970 e 1973, o local foi ponto de encontro para surfistas, artistas e *desbundados* em geral, além de multidões de curiosos. (CASTRO, 1999, p. 296-297).

Insinuava-se então que Gil e Caetano não eram unanimidades entre os jornalistas e cartunistas que compunham a *patota*. E, se a presença dos dois se fizera tão frequente entre 1969 e 1971, isto se deveu a Tarso de Castro, o primeiro editor-chefe do semanário, e Luiz Carlos Maciel, colaborador desde o início e uma espécie de braço-direito de Tarso dentro da redação. Eram eles os dois integrantes d'*O Pasquim* que, por simpatizarem com os baianos, davam sustentação à aparente harmonia entre o jornal e a dupla de compositores.

Em 1971, em razão de uma série de desentendimentos internos, a convivência tornou-se insustentável e Tarso foi afastado do cargo de editor. Houve, então, a substituição de uma visão consensual da realidade por outra, bem diferente – e isso foi determinante para várias mudanças na linha editorial do jornal. A análise feita aqui, que relaciona o início da campanha contra os *baiunos* à ascensão de Millôr ao cargo de chefia na redação, em lugar de Tarso, baseia-se num ponto de convergência entre os relatos de Luiz Carlos Maciel, Jaguar e Jorge Mautner, os três ex-integrantes d'*O Pasquim* que foram ouvidos para este trabalho.

Maciel, em entrevista feita para esta empreita, em 21 de outubro de 2015, aponta a discordância que havia na equipe, em relação aos baianos, como o primeiro grande ponto de tensão a acirrar as lutas internas na *patota*.

A ruptura dessa harmonia surgiu exatamente com o primeiro tema, que foi a questão dos baianos. Aí é que surgiu a cisão, porque a grande maioria dos jornalistas ali reunidos era de esquerda, uns mais, outros menos. Mas todos eles eram uma esquerda antiga, tradicional, careta, como dizia na época. E Caetano e Gil, e o tropicalismo e a contracultura, representavam uma coisa nova, juvenil. [...] O principal cara que se opôs a isso foi o Millôr. (Entrevista concedida por MACIEL, Luis Carlos. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

Ao se referir ao humorista, Maciel atribui a ele o que pode ser interpretado como um poder simbólico exercido sobre os demais integrantes da “patota”, com exceção dele – Maciel – e de Tarso. O prestígio de que o “guru do Meyer” desfrutava entre os colegas, por suas qualidades intelectuais e artísticas, garantia-lhe uma posição de liderança. Daí o consenso que sua visão da “realidade” passaria a existir como linha editorial n'*O Pasquim*.

O Millôr foi o líder da corrente reacionária d'*O Pasquim* porque ele era muito inteligente, muito envolvente. E, n'*O Pasquim*, tinham dois tipos de gente: os que escreviam e os que desenhavam. E o Millôr era as duas coisas. Ele escrevia muito bem e desenhava muito bem. Então, ele liderava os que escreviam... [...] Sabe, o Paulo Francis achava o Millôr o cara mais inteligente que ele já tinha conhecido. [...] E liderava os cartunistas, também, porque ele tinha essa

autoridade em desenhar, também. (Entrevista concedida por MACIEL, Luis Carlos. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

Tomando como base a análise feita por Maciel, a “patota” mantinha, nas lutas simbólicas externas, a postura em comum de oposição visceral à ditadura militar e a favor da liberdade. Embora nem todos pudessem ser considerados “de esquerda”, havia a predominância de uma visão ideológica progressista no que dizia respeito à atuação política, mas que, se comparada às ideias da contracultura, podia ser vista como conservadora do ponto de vista comportamental. Segundo o jornalista, essa discordância explicaria, em parte, a resistência do grupo a Gil e Caetano, já que os dois eram, agora, associados a esse universo.

Entre 1967 e 1968, quando *O Pasquim* ainda não existia, os dois haviam encampado o tropicalismo – o que, a julgar pelo que vimos nos relatos de Cabral, Francis e Rangel, integrantes da futura “patota”, já servira para colocá-los em campos diferentes no que dizia respeito à concepção musical. E, agora, em seu retorno ao Brasil, após o exílio londrino, eram associados ao ideário da contracultura e do movimento *underground*, os quais eram divulgados por Maciel em sua coluna n' *O Pasquim*.

Posicionados do “outro lado”, Tarso e Maciel também podiam ser considerados “de esquerda”. Afinal, eram dois gaúchos de origem brizolista. Mas, no caso de Tarso, um dos pontos de tensão em relação ao outro grupo, sob a liderança de Millôr, era a postura em relação aos baianos. E, em Maciel, esse mesmo posicionamento era reforçado por uma formação intelectual de base existencialista, à qual, depois de uma viagem aos Estados Unidos, na qual tomou conhecimento da relação que Norman Mailer⁴ andava fazendo entre o existencialismo europeu e a contracultura norte-americana, ele acrescentara um profundo interesse por este segundo movimento, que acabou se transformando em militância pessoal.

O apoio que dera ao tropicalismo, alguns anos antes, por meio da coluna *Vanguarda*, que mantinha na *Última Hora*, e a divulgação que fazia do imaginário que agora era associada aos baianos, automaticamente o alçava à condição de aliado destes – e de opositor interno do grupo que, segundo ele, era influenciado por

Millôr. E a atividade jornalística na coluna *Underground* transformara-o, diante de seus leitores brasileiros, numa espécie de “guru da contracultura”.

Ideologicamente, eu me interessava, porque, desde a adolescência, eu era um existencialista. Sartreano, sabe? Aí, fui estudar nos Estados Unidos [...] o Norman Mailer se refere ao hipster, e o chama de “o existencialista americano”. Aí eu digo: pô, então eu gosto disso, porque é ligado à beat generation. Aí então, do existencialismo francês, fui para a beat generation [...] E aí, hippies, contracultura e tudo o mais. Foi esse o caminho. Um caminho de valorização da liberdade, sempre. A liberdade existencial de você fazer qualquer maluquice que você queira fazer, que foi muito mais radical nos Estados Unidos, na contracultura, do que entre os existencialistas franceses, que se escondiam mais [...]. (Entrevista concedida por MACIEL, Luis Carlos. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

Maciel fala em liberdade – termo também caro ao discurso de Millôr. Kucinski (2003) relaciona o posicionamento do humorista ao “ceticismo absoluto” que permitia a “liberdade total”, atribuindo-lhe, também, um engajamento “ao estilo do existencialismo sartreano” – que, por sinal, também parece ser a base filosófica inicial de Maciel. Na obra de Millôr, referências à liberdade são recorrentes, embora haja, a condicioná-la, as limitações do mundo físico, da sociedade e da própria racionalidade humana. Por exemplo:

Todo homem nasce livre. Naturalmente dependendo do pai, da mãe, da classe social em que nasceu, sem falar dos acasos genéticos e da falta de cuidados pré-natais que o podem fazer raquítico para sempre. Nascido, decora logo a tabela de direitos e deveres de cidadão do seu país, faz as contas e, se leva vantagem, cai de pau em cima dos outros. Assim é o homem, e sua liberdade, condicionada a um sistema de classes (FERNANDES, 2014, p. 107).

Millôr é coautor, com Flávio Rangel, da peça *Liberdade, liberdade*, lançada em 1965, um ano após o golpe militar. Mas, na “patota”, parece que os dois “gurus” – o do Meyer e o da contracultura –, quando falavam em liberdade, não compartilhavam o mesmo idioma. A liberdade, para Maciel, podia coexistir com a busca pessoal presente no “desbunde”, a versão brasileira da contracultura – que, assim como seu

equivalente norte-americano, tinha o “amor livre” como uma das questões centrais da discussão. Millôr tratou esses assuntos com um sarcasmo devastador.

Quem fala em amor livre? Com o amor livre, ai dos feios, dos demasiadamente desinteressantes. Amor livre, sim, de alguns tabus que se incrustaram doentamente nas relações entre homem e mulher. Mas só. Quem fala em amor livre nunca ouviu falar em impotência masculina. (FERNANDES, 2014, p. 102)

Para Maciel, haveria mais que sarcasmo e ironia na postura do humorista.

[...] como o sentimento do Millôr era muito conservador, muito reacionário, ele odiava a contracultura, o tropicalismo, todas essas manifestações juvenis e libertárias da época. Ele detestava e contaminava os outros com esse ponto de vista. Ele foi o responsável pela cisão que houve, porque ele respeitava que os outros escrevessem tudo, menos aquela “merda”, como ele disse uma vez, de maciéis, caetanos e jorge mautners e não sei o quê. Ele detestava isso tudo. Achava um bando de débeis mentais, maluquinhos, maluquetes. Então, aí os outros embarcaram na canoa dele. Baiunos foi uma idéia do Zivaldo, mas do Zivaldo já enfeitado pelo Millôr. (Entrevista concedida por MACIEL, Luis Carlos. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

Se um dos “lados”, o dos “pró-baianos”, era formado apenas por Tarso e Maciel – o que o tornava minoritário em relação ao outro –, a sua “verdade” se tornava consensual porque Tarso era o editor-chefe e sua decisão prevalecia. Maciel relata que o convite para que Caetano se tornasse correspondente do jornal ocorreu dessa forma – daí a afirmação de que a “harmonia” entre os baianos e o jornal existiria apenas enquanto Tarso mantivesse o controle da editoria do jornal.

O Caetano começou a escrever lá n'*O Pasquim* porque o Tarso, como editor, agia com autonomia, e agia corajosamente. Ele não se intimidava diante do Millôr. [...] O Tarso, sozinho, encarava tudo, e o único aliado que ele tinha era eu. Por isso que ele me dava força, me deu as duas páginas do Underground, para horror de todos. Duas páginas daquelas maluquices? Só podia ser coisa do Tarso. Era a maneira de ele enfrentar a oposição com o único aliado que tinha. E aí ele me pediu: “Maciel, você conhece o Caetano? Escreve pra ele, em Londres, e pede matéria pra ele”. [...] Eu escrevi pra ele e disse: “Caetano, manda matéria aqui pr'*O Pasquim*”. Mas o Tarso não participou nem para o Millôr, nem para o Paulo Francis, nem para o

Jaguar, nem para ninguém. Ele fez isso por conta dele e com a minha cumplicidade. Aí, quando começou a aparecer o Caetano nas páginas d'*O Pasquim*, eles ficaram putos da vida. (Entrevista concedida por MACIEL, Luis Carlos. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

Jaguar, que foi um dos amigos, admiradores e colegas mais próximos de Millôr, a ponto de ter recebido dele um elogio público – “Para mim, Jaguar é um gênio. Os outros defeitos eu desculpo” (FERNANDES apud CASTRO, 1999, p. 181) –, confirma a opinião negativa do “guru do Meyer” sobre tudo o que tivesse a ver com a contracultura ou o “desbunde”: “Ele tinha uma extrema irritação com esse negócio, hippies, aquela coisa toda”. (Entrevista concedida por JAGUAR. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

O cartunista também reafirma que Millôr tinha reservas a Gil e Caetano e atribui essa postura a questões de bairrismo: “A ala baiana, que o Millôr implicava. O Millôr tinha uma implicância que eu não compartilho. [...] era um carioca empedernido e intolerante”⁵. O cartunista atribui a animosidade, então, ao prestígio obtido por Gil e Caetano.

O Millôr implicava com os baianos porque eles faziam mais sucesso que ele. (...) Quer dizer, o Gil é um gênio, cada vez mais. O que eu acho mais impressionante nesses dois é o seguinte: eles já eram brilhantes e foram crescendo cada vez mais. Cada vez, estão melhores. O Gil é um monstro. O Caetano é genial. (Entrevista concedida por JAGUAR. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

Jaguar reafirma o que já dissera Maciel, ao dizer que Millôr não estava sozinho, embora, por ter maior capital simbólico, influenciasse os demais. O cartunista conta que a imagem dos baianos como “invasores” do reduto ipanemense era compartilhada na redação d'*O Pasquim*.

[...] o Ziraldo veio com aquele “baihuno” porque os baianos chegaram e se instalaram no Rio de Janeiro, com ares de invasores. E querendo comer as nossas meninas, etc. e tal... [...] Tinha também o Paulo Francis. [...] Do Rio pra cima e do Rio pra baixo, ele era totalmente intolerante e comprou uma briga séria com o pessoal do Norte. Ele falou uma vez, numa crônica: “Essa gente

nordestina"... E comprou uma briga homérica. (Entrevista concedida por JAGUAR. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

3. Mautner, outro desafeto

Caetano e Gil não foram os únicos alvos dessa campanha de estigmatização desferida pel' *O Pasquim*. Um outro alvejado, por sinal, nem baiano era, mas carioca: Jorge Mautner, escritor que ganhara, no início dos anos 60, o Prêmio Jabuti por seu primeiro livro, *Deus da chuva e da morte*. Em 1966, fora enquadrado na Lei de Segurança Nacional por conta de outro livro, *O vigarista Jorge*, e de um compacto com músicas consideradas subversivas. Por isso, partiu para os Estados Unidos e voltou ao Brasil dois anos depois, em 1968. Em 1970, deixou o país novamente, desta vez em direção a Londres, onde se aproximou de Gil e Caetano e também passou a publicar textos n' *O Pasquim*. Em geral, esses artigos tratavam de assuntos alinhados ao ideário da contracultura – e, portanto, associados ao que era representado pelos baianos, fora da "patota", e por Maciel, dentro dela. Na edição 101, de 10 a 16 de junho de 1971, seu artigo *Caetano, Gil e eu* trata da convivência com os novos amigos em Londres. Eis alguns trechos:

[...] Os baianos são o mel, a bondade, a ternura, o cristianismo, a generosidade, o amor de um Brasil que só agora descobri através deles. [...]

Caetano Veloso é preocupadíssimo com assuntos dos mais variados, de filosofia à história, e sua casa é um centro de discussões de onde emana uma luz de aurora renascentista. [...] Nossos diálogos são muito estranhos porque ele é um poeta, um dos maiores poetas brasileiros, com agudíssima informação, um prestidigitador, um demiurgo cujas referências estarão sempre localizadas no Brasil, na Bahia. Na querida Bahia. Eu sou um desintegrado, um indivíduo dissolvendo-se em cacoc internacionais. Um escritor pop. Vejo Caê como um rei oriental, com abanos, corte, dengosidade baiana, registrando o mundo e as incríveis contradições da nossa época através desta peculiar posição. [...] Gil possui uma serenidade, uma tranquilidade de quem realmente está em relação desalienada com o seu trabalho. Caminha para um ascetismo de dedicação integral para com a música, eu diria que o seu ser poético, todo seu sistema nervoso, tudo nele, se encaminha para um contínuo processo de crescimento e desalienação na simplicidade reencontrada. (*O Pasquim*, 1971, n. 101, p. 2-3)

Numa redação dividida entre um grupo minoritário, mas ainda dominante, embora fragilizado, que nutria simpatia pelos baianos; e outro majoritário e oposicionista, com opinião diferente e prestes a fazer valer seu “consenso”, é de se imaginar que um artigo como esse tenha provocado polêmicas internas. O tratamento reverente e entusiástico com que Caetano e Gil são tratados é semelhante ao que o próprio Maciel utilizara em 1969, no artigo em que se dirigia a Caetano como “meu santo”.

Mautner possuía uma ligação orgânica com Caetano, Gil, a contracultura, o “desbunde”, o pop internacional e tudo o que esses assuntos significavam – e, assim como Maciel, tratava desse universo nos artigos que mandava para *O Pasquim*. Com o crescimento da influência de Millôr nas decisões da redação, os critérios de publicação mudaram. Jaguar assegura que o humorista “demitiu o Mautner por causa de um artigo” (Entrevista concedida por JAGUAR. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015). Millôr dedicou especial atenção ao artigo *O pop urbano de Noel Rosa*, publicado por Mautner n’*O Pasquim* 133, de 18 a 24 de janeiro de 1972, em que o autor tece loas ao compositor, embora, num trecho, critique o que considera, em Noel, “o seu anti-semitismo pequeno-burguês e rançoso” (*O Pasquim*, 1972, n. 133, p. 10). No artigo intitulado *Em defesa de Noel Rosa*, publicado no número 137, Millôr desanica Mautner e sua argumentação e ainda critica uma “mistificação” de Gil e Caetano.

[...] Escrevo a respeito do artigo do Mautner sobre Noel. [...] artigo que é uma verdadeira mistificação. É bem verdade que o autor não existe. Isto é, nunca o vi. O Francis, dos Estados Unidos, me escreveu várias vezes protestando contra as besteiras dos artigos dele disfarçadas de psico-metafísica, [...] Estou quase certo de que tudo não passa de uma brincadeira do Jaguar, nosso supereditor, apoiada pelo editor Sérgio Augusto: Mautner deve ser um pseudônimo a mais dos tantos que venho combatendo desde o início do jornal. Este pseudônimo tem escrito artigos só para endeusar, da maneira mais absurda e mais ruborizante (eu, Caetano, morreria de vergonha se um íntimo meu, Francis ou o Ziraldo, começasse a escrever diariamente, nos jornais, artigos dizendo que eu sou um santo, eu sou lindo, eu sou papa, eu sou Deus) o Caetano e sua turma. Chega, meninos, não há mais saco que aguarde! A paróquia

está com o dela cheio. Eu, pessoalmente, desconfio de qualquer herói que lucra com o seu ideal. E o que esse pessoal tem faturado em matéria de prestígio e gaita propriamente dita não é normal. Sofrimento? Bem, só aqui n'O Pasquim, eu contabilizo 5.000% mais de sofrimento político do que no lado dos santos canoros.

Agora, você já viu, Lessa, algum artigo do Mautner – e dos outros pseudônimos do Jaguar – afrontando, de verdade, um poderoso do dia, mesmo que seja desses poderosos de Caderno B? Não, porque é preferível falar “no amor e na paz”. Essa tarefa, de se queimar, fica pros humoristas, fica pro Henfil, que só no cemitério dele, se queimou com trinta potentados e vinte organizações. [...]

Acho o artigo, toda essa artigalhada, toda essa posição impostada e intelectualizante, inteiramente artificial e contra a cultura verdadeira que conheço e pode até ser pobre, mas é a única que eu tenho: a cultura do Méier, bairro que compreende (duplo sentido) Vila Isabel. Mautner; não acho você sério. Se percebe? (FERNANDES, 1977, pp. 111-113)

Jaguar, décadas depois, resume a situação: “O Jorge Mautner, coitado, foi uma vítima. Levou porrada do Millôr de todo jeito” (Entrevista concedida por JAGUAR. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015). Já Mautner, em entrevista realizada para este trabalho, em 23 de outubro de 2015, ao relatar sua experiência com *O Pasquim*, ao qual se refere como uma “revista nefasta”, referenda involuntariamente o que Jaguar também já havia dito sobre a relação de Millôr com os baianos.

Eu escrevia para *O Pasquim*. Aí, depois, de repente, começou uma campanha racista contra os “bahunos”. Millôr Fernandes, vários deles, todos. Foi uma fase mais medonha e que foi ciúmes do Gil e do Caetano, pelo sucesso deles e por racismo intrínseco, mesmo. Totalmente racismo. [...] E eu fui também expulso. É o Millôr Fernandes, totalmente. Todos eles, menos o Maciel. (Entrevista concedida por MAUTNER, Jorge. Entrevistador: Givanildo Brito Nunes. 2015).

O fim do exílio e o retorno dos baianos ao Brasil ocorreram pouco depois das mudanças na estrutura da hierarquia interna da “patota” e o consequente estabelecimento de uma nova concepção de “senso comum” na redação. O rosto e o nome de Caetano deixam de figurar nas páginas d'*O Pasquim* na condição de colaborador fixo. Em declarações à revista *Veja*, poucos meses após retornar de Londres, Caetano se referia às críticas de que vinha sendo alvo na imprensa. A edição de 5 de abril de 1972 (p. 14) informa que “[...] Caetano queixa-se

principalmente das críticas do semanário 'O Pasquim' (para o qual mandava artigos da Inglaterra, até que por fim não lhe 'enviavam mais o dinheiro, conforme combinado')". [...]. Já a *Veja* de 19 de abril atribui a Caetano mais uma queixa: "O *Pasquim* ficou aborrecido porque aumentei o preço de meus artigos, de 300 para 500 cruzeiros" (VELOSO, 1972, p. 81).

Considerações finais

A análise do material empírico que serviu a este trabalho levou a que se percebesse o seguinte: houve, de fato, uma mudança na forma como o jornal *O Pasquim* tratou, em suas páginas, os artistas Caetano Veloso, Gilberto Gil e Jorge Mautner, a ponto de ser possível afirmar que tenham sido, no caso, três "desafetos" do jornal. Eles eram tratados de maneira positiva nos primeiros tempos do jornal, a ponto de Caetano e Mautner terem sido colaboradores regulares, publicando textos enquanto estavam em Londres, e de Gil ter tido sua oportunidade de publicar um texto em que expressava sua opinião. A partir de 1972, com o retorno de Gil e Caetano ao Brasil, então, esse tratamento se modifica inteiramente, passando a ser depreciativo.

A interpretação mais atenta dos eventos que ocorreram internamente, na hierarquia da equipe do jornal, e nas diferentes formas de relação que seus integrantes mantinham com Caetano, Gil e Mautner – e, principalmente, com o que eles de certa forma representavam naquele momento – torna perceptível que, na verdade, essa alteração no comportamento d'*O Pasquim* ocorreu porque, mesmo enquanto duraram, as "boas" relações foram um tanto "artificiais". Ou seja, esses artistas, que eram então identificados com os valores da contracultura vigente na época, nos Estados Unidos e na Europa, eram "bem vistos" somente porque Tarso de Castro, investido do poder conferido pelo cargo de editor-chefe, os defendia e os mantinha ali. O outro aliado, também apadrinhado por Tarso, era Luiz Carlos Maciel, um defensor e divulgador do ideário da contracultura.

A partir do momento em que houve uma mudança brusca nessa hierarquia interna, com a saída de Tarso e a ascensão de Millôr Fernandes ao cargo de chefia,

os baianos e Mautner perderam o respaldo e o espaço. Millôr era desafeto de Tarso, tinha visão completamente diferente em relação a esses artistas e a respeito de tudo o que tivesse a ver com a contracultura, hippies, etc., e ainda mantinha sob sua influência a maioria dos demais integrantes da equipe do jornal.

Essa mudança de tratamento, aliás, pode ser analisada como o ápice de uma tensão que já existia dentro do semanário, desde seu início. A presença de Caetano, Gil e Mautner era mantida somente pela presença de Tarso no comando da redação, em razão do capital simbólico que emanava de sua condição de editor.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 1ª Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2001.

CALADO, Carlos. **Tropicália: a história de uma revolução musical**. São Paulo: 34, 1997.

FERNANDES, Millôr. **O livro vermelho dos pensamentos de Millôr**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

CASTRO, Ruy. **Ela é carioca: uma enciclopédia de Ipanema**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

VELOSO, Caetano. FERRAZ, Eucanaã (org.) **O mundo não é chato**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Jornais

O Pasquim. Nº 12, setembro de 1969.

O Pasquim. Nº 13, setembro de 1969.

O Pasquim. Nº 39, março de 1970.

O Pasquim. Nº 84, fevereiro de 1971.

O Pasquim. Nº 101, junho de 1971.

O Pasquim. Nº 133, janeiro de 1972.

O Pasquim. Nº 141, março de 1972.

Documentos eletrônicos

Acervo Digital da revista *Veja*. Disponível (apenas para assinantes) em: <https://veja.abril.com.br/acervo/#/archive/1972/4>. Acessado em: 14 de novembro de 2020.

¹ Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Email: gilbritonunes@gmail.com.

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora Adjunta do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, onde atua como docente permanente do Programa em Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Email: mcsqusmao@gmail.com

³Marighella foi assassinado em 4 de novembro de 1969, na Alameda Casa Branca, em São Paulo, numa emboscada armada por agentes do Dops, comandados pelo delegado Sérgio Paranhos Fleury.

⁴ Escritor norte-americano; um dos principais expoentes do chamado *new journalism*. Mailer também teve destaque na contracultura norte-americana, sendo um dos fundadores do jornal *Village Voice*. Morreu em 2007, aos 84 anos.

⁵Entrevista de Jaguar ao autor, em 22 de outubro de 2015.

LINHAS DOUTRINÁRIAS TRAÇADAS POR CUBBERLEY EM GESTÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA¹

CUBBERLEY INFLUENCED POLICIES IN ANÍSIO TEIXEIRA'S TIME IN OFFICE AS HEAD OF EDUCATION DEPARTMENTS

Lívia Maria Goes de Britto²
Jaci Maria Ferraz de Menezes³

Resumo

O presente trabalho deriva de um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo foi constatar a presença, bem como identificar influências, desenvolvimentos e permanências de um *Espírito Científico* em Anísio Teixeira. Trata-se, portanto, de um recorte no qual apresentamos o físico e professor norte-americano Ellwood Patterson Cubberley como mais uma relevante influência para o pensar de Dr. Anísio. Os dados apresentados baseiam-se na leitura de publicações e cartas sobre o tema, e centram-se em gestões de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1945). A partir do presente estudo, concluímos que o Dr. Anísio foi influenciado pelo pensamento científico do Professor Cubberley, evidenciado por políticas desenvolvidas e aplicadas na gestão do Rio de Janeiro cujos princípios foram replicados na gestão da Bahia.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Cubberley; Gestões Educacionais.

Abstract

The present work derives from a broader research project, whose objective was to attest Anísio Teixeira's "Scientific Spirit", its developments, as well as identify possible influences. This study is, therefore, an excerpt, in which we introduce the American physicist and professor Ellwood Patterson Cubberley as another relevant influence on Dr. Anísio's thinking. The data presented is based on publications and letters about the topic and focuses on Anísio Teixeira's time in office in Rio de Janeiro (1931-1935) and Bahia (1947-1945). From this study we conclude that Dr. Anísio was influenced by Professor Cubberley's scientific thinking, as evidenced by policies developed and applied during his time in charge of Rio de Janeiro's Education Department. He would go on to reapply the same principles on a later posting as head of Bahia's Education Department.

Keywords: Anísio Teixeira; Cubberley; Educational Policy.

Introdução

O professor Cubberley, assim como Jonh Dewey, foi uma das referências americanas aportadas por Anísio Teixeira ao retornar ao Brasil após concluir o *Master of Arts* no *Teachers College*, da *Columbia University*. As maiores influências deste estudioso sobre o pensar de Dr. Anísio localizam-se, principalmente, no como gerir cientificamente sistemas educacionais públicos, conforme explicita carta⁴ enviada por Anísio Teixeira a Leonard S. Kenworthy, membro do “staff” da UNESCO, cujo original, em inglês, encontra-se arquivado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com a referencia AT1948.05.26, e cujo recorte de versão traduzida anexamos a seguir:

[...] Meu primeiro passo seria uma mudança na Constituição do Estado. Lutei por um capítulo exclusivo para a educação. E esse capítulo segue as **linhas doutrinárias traçadas por Cubberly** [grifo nosso], criando uma Secretária de Educação técnica e financeira autônoma para o Estado da Bahia, algo revolucionário com a tradição constitucional do Brasil. [...]. (TEIXEIRA, 1948, s/p.)

Na referida carta Dr. Anísio explicita que o seu objetivo era “tentar fazer a mesma coisa que havia tentado 12 anos atrás”, (TEIXEIRA, 1948, s/p) se referindo, portanto, ao período em que esteve na direção do Departamento de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro. Com esta afirmação Dr. Anísio valida, conseqüentemente, o que foi realizado nesta gestão a ponto de tentar seguir a mesma linha em um novo período de gestão da educação na Bahia. O que sugere, portanto, uma continuidade a uma forma de administrar que foi ceifada pela implantação do Estado Novo no Brasil.

Sendo assim, o presente texto teve como objetivo apresentar, através de pesquisa documental e bibliográfica, o professor Cubberley e alguns aspectos de suas **linhas doutrinárias**, conforme nomeia Anísio Teixeira na carta, estabelecendo relações com planejamentos e ações das gestões deste, na Diretoria do Departamento de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro e na Secretaria de Educação e Saúde - Bahia, governo de Otávio Mangabeira.

Cabe lembrar que cartas de pessoas ligadas aos mais variados ramos do conhecimento constituem documentos importantes para a História da Cultura, como Freud preferia nomear a *História da Civilização*, uma vez que o missivista relata fatos de uma determinada época fazendo referência a eventos ou contextos narrados de forma muitas vezes mais informal, mas nem por isso menos importante que os reportados pelos documentos oficiais.

Desta forma, a carta entre Aniso Teixeira e Kenworthy é tão importante para a História da Educação, quanto as cartas trocadas entre o físico Albert Einstein e Sigmund Freud, para a História da Ciência. Destas últimas destacamos as datadas de 30 de julho de 1932, às vésperas da invasão nazista à Áustria, e na qual o professor Freud questiona “se existiria alguma forma de livrar a Humanidade da ameaça de uma 2ª Guerra Mundial?” (EINSTEIN, 1932, s/p.) Questão formulada com o objetivo de encontrar resposta para as inquietações da *Sociedade das Nações*, também conhecida como *Liga das Nações*, precursora da ONU, e de seu Instituto Internacional para a Cooperação Intelectual, localizado em Paris. Além desta, duas outras questões formuladas, e identificadas por Einstein como sendo de curiosidade mais pessoal, são relevantes, ou seja, “Como os mecanismos de poder conseguem despertar nos homens um entusiasmo extremado, a ponto de sacrificarem suas vidas?” e se “É possível controlar a evolução da mente do homem de modo a torná-lo à prova das psicoses do ódio e da destrutividade?” (EINSTEIN, 1932, s/p.) Estas últimas indagações, somadas à primeira, ocasionaram a histórica missiva enviada por Freud, como resposta, em setembro do mesmo ano.

Cabe lembrar que entre os anos de 1914 e 1918, o mundo vivenciou o maior conflito, ou seja, a 1ª Guerra Mundial, até então travado entre as principais potências, em decorrência da ampla rivalidade de caráter político e econômico que havia entre nações europeias, sintetizada no conceito de Imperialismo e que gera grandes tensões nos anos seguintes.

Desta forma, torna-se importante destacar que as preocupações observadas nas interlocuções estabelecidas entre Freud e Einstein nas referidas cartas de 1932 justificam-se e que estas eram compartilhadas na época por outros intelectuais e entre estes, Anísio Teixeira, como poderá ser constatado ao longo do

desenvolvimento do presente artigo e que são exemplos de iniciativas que buscavam evitar, o que acabou se concretizando, ou seja, a eclosão da 2ª Guerra Mundial, em 1939, e que só terminou em agosto de 1945, ano em que foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), cujo preâmbulo de sua Constituição proclama: "já que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devemos erguer os baluartes da paz" (LONDRES, 1945, s/p). E para que uma paz duradoura e aceita por todos pudesse ser estabelecida, o preâmbulo declara que os Estados signatários da Constituição decidiram: "assegurar a todos o pleno e igual acesso à Educação, à livre busca pela verdade objetiva e à livre troca de ideias e conhecimentos". (LONDRES, 1945, s/p)

Cabe destacar que influenciado pelo contexto do pós Primeira Guerra, o Sistema Educacional, em processo de implementação no Rio de Janeiro na gestão de Anísio Teixeira, alicerçado pelas doutrinas traçadas por Cubberley, ampliou o acesso da população local a uma educação com qualidade, buscando veicular a cultura da paz.

1. Ideias de Cubberley e gestões de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e Bahia

O professor Ellwood Patterson Cubberley (1868 – 1941) foi um físico americano, professor de ciências por vários anos e considerado pioneiro no campo da administração educacional. Nas posições de direção que foi assumindo em universidades americanas procurou tornar a administração escolar mais eficiente. Para tanto, centralizou a tomada de decisões em seu gabinete, bem como procurou enfatizar a importância de que os cargos criados na área da educação fossem preenchidos com base na capacidade do profissional e não por indicações políticas. No ano de 1898, ingressou como professor-assistente e chefe do incipiente Departamento de Educação, da Universidade de Stanford, que foi posteriormente transformado em Escola de Educação e da qual foi o primeiro reitor, cargo em que mantém posição de liderança até se aposentar em 1933. Desta Instituição afastou-se

apenas para cursar o mestrado em 1902, e o doutorado, em 1905. Cursos concluídos, assim como Dr. Anísio, no *Teachers College*. Nestes processos de formação acadêmica expande, gradativamente, o escopo de suas atividades, que passam a abarcar formulações de políticas nacionais que vão desde certificação de professores até livros didáticos. Cabe ressaltar que, na época, muitas universidades americanas não estavam convencidas de que educação fosse um assunto digno de estudo em níveis mais avançados.

Steffes (2017) destaca que,

[...] Ihe foi concedido três anos para tornar o departamento academicamente respeitável; caso contrário, seria desmontado. Nos anos seguintes, Cubberley conseguiu ganhar o apoio dos colegas do departamento e começou a desenvolver programas de pesquisa para estabelecer a educação como um campo de estudo legítimo. [...] Ele ajudou a produzir a primeira geração de administradores escolares treinados em universidades. E aconselhou e orientou centenas de pessoas e educadores. Em nível nacional, Cubberley foi um dos primeiros especialistas em administração escolar, e sua prolífica bolsa de estudos o ajudou a moldar o campo. Ele escreveu sobre temas como finanças escolares, governança do estado, educação rural e administração do condado, entre outras coisas, e desenvolveu alguns dos primeiros e mais influentes livros-texto em administração escolar. Além disso, Cubberley criou uma das primeiras séries de livros sobre educação do país, a "Riverside Textbooks in Education", e usou-a para promover novas bolsas de estudos no campo. (STEFFES, 2017, s/p)

E complementa:

Cubberley também teve um impacto importante na história da educação. Ele via a história como uma maneira de infundir nos educadores um senso de missão e escreveu relatos históricos que celebravam e legitimavam os movimentos de reforma educacional de sua época, ligando-os a uma história de progresso e democracia. Seu popular livro de 1919, *Educação Pública nos Estados Unidos*, reflete melhor essa narrativa inspiradora e influenciou a formação da erudição histórica até os anos 1960. Posteriormente, no entanto, essa interpretação foi atacada por historiadores que argumentaram que o arcabouço abrangente de Cubberley era insuficientemente crítico e ignorava fracassos, conflitos e aspectos não-igualitários da escolaridade em um esforço de proselitismo para educadores e o público. (STEFFES, 2017, s/p)

Cubberley publicou um total de 30 obras ao longo da vida. Acreditamos que Anísio Teixeira teve acesso a estas publicações, enquanto aluno no *Teacher College*.

Desejando conhecer um pouco mais sobre o que havia chamado a atenção de Dr. Anísio nas publicações de Cubberly, como forma de melhor entender a que se refere as linhas doutrinárias citadas na carta, nos debruçamos na leitura de alguns capítulos do livro *Public Education in the United States*, datado de 1919. Tal escolha fundamentou-se em dois pontos, a saber: O primeiro, um pouco mais intuitivo, pelo livro ter sido republicado em 1947, poucos meses depois de Dr. Anísio integrar o *staff* da UNESCO, como conselheiro da área de educação e, quiçá, tenha sido ele o mentor da indicação desta reedição da obra. E o segundo por Dr. Anísio citar Cubberly em publicações de sua autoria.

Anísio Teixeira chega ao Rio de Janeiro, no segundo semestre de 1931, para atuar no recém-criado Ministério da Educação e Saúde, como membro da comissão encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país. Nesse período foi nomeado como interventor do Distrito Federal, o médico Pedro Ernesto do Rego Batista, que tinha participado dos levantes de 1922 e 1924 e apoiado Getúlio Vargas na Revolução de 1930. Este, pretendendo fazer uma administração dirigida, principalmente, para melhoria dos serviços de saúde e educação, convida, por indicação do jurista Temístocles Cavalcante, Anísio Teixeira, que representava a corrente mais democrática da Escola Nova, para assumir a Diretoria-Geral da Instrução do Rio de Janeiro, em substituição ao educador Fernando de Azevedo. Nesta diretoria Dr. Anísio dá continuidade às orientações mais gerais da gestão até então em curso ajustando-a a novas diretrizes, até que em dezembro de 1935 pede demissão, em razão de pressões políticas, por parte da Igreja e do Governo de Vargas, que o acusava de participação na revolta dos comunistas contra o governo.

[...] um estudo analítico da Reforma Anísio Teixeira deveria incluir, pelo menos, sete amplos capítulos, comportando, cada qual, várias subdivisões. 1. Organização e funcionamento do Departamento de Educação; 2. Administração, organização e direção do ensino primário; 3. Reorganização das escolas de ensino médio; 4. Expansão e enriquecimento da educação de adultos; 5. Formação do professor primário; 6. Organização da Secretaria-Geral de Educação e Cultura: estrutura, finalidade e funcionamento; 7. Criação e funcionamento da Universidade do Distrito Federal. (SILVEIRA, 1960 apud XAVIER, 2007, p.145)

Muitas dessas medidas referentes à expansão e modernização assumidas por Dr. Anísio nesse período seguem, conforme a carta referida anteriormente, orientação de Cubberley que, conjuntamente com Dewey, passam a dar sustentação às reflexões e ações de Dr. Anísio. Portanto, ao se demitir, ações implantadas e experiências embrionárias em curso no Distrito Federal são desmontadas. Cabe ressaltar que, no período Anísio Teixeira já internalizava que estava no rumo certo. Isto se confirma quando ao assumir a direção da educação no estado da Bahia, no governo de Otávio Mangabeira, tenta retomar a mesma linha de ação, como fica explícito na carta em tela.

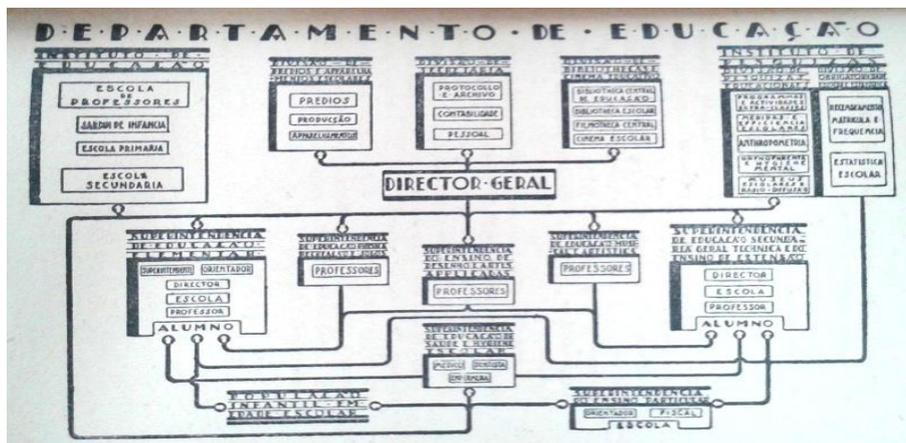
No Capítulo XV do livro *Public Education in the United States*, de autoria de Ellwood Cubberley, encontramos elementos que servem para exemplificar a presença das *linhas doutrinárias* do autor na gestão da educação de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro. O referido capítulo trata das novas concepções da educação, mas para tanto, o autor inicia a redação fazendo uma exposição sobre a velha concepção. A esta exposição inicial Cubberley acrescenta considerações referentes às novas concepções na área da educação estabelecendo, entretanto, contrapontos com as velhas concepções no que se refere à disciplina escolar; ao desenvolvimento infantil; ao trabalho educativo; à centralidade da criança no processo educativo; à formação do professor; ao espírito da escola moderna; aos ajustamentos necessários entre os níveis de ensino; às crianças que não se ajustavam ao curso médio; à flexibilidade de classificação e plano de promoção; aos cursos paralelos de estudos, para os alunos que avançam mais rapidamente no processo de ensino aprendizagem; aos cursos de estudos diferenciados; às classes e escolas diferenciadas; a um melhor desempenho e eficiência na aplicação dos recursos da escola.

Ao que se refere à cultura da paz, referida anteriormente, cabe destacar que Anísio Teixeira, junto com outros professores, considerou importante introduzir no currículo do curso de formação de professores, do recém-criado Instituto de Educação do Rio de Janeiro, discussões críticas sobre a conjuntura da época, como foi o caso da disciplina História da Educação, ministrada pelo professor Afrânio Peixoto. Esta, além de desenvolver temáticas específicas da ementa e utilizando-se de pesquisas associadas a debates ou seminários, nos quais abordavam textos da

obra *Emilio*, de Rousseau, como de gregos, jesuítas, Locke, Comte, Stuart Mill, Spencer e Kant, bem como Escola Nova e autores como Maria Montessori, Ovidio Decroly e John Dewey, que deveriam embasar dissertações de fim de curso; aborda, também, questões relacionadas à realidade vivenciada à época e que já sinalizava um crescimento do fascismo em força e penetração. Assim, na gestão de Anísio Teixeira, o Sistema Educacional do Rio de Janeiro foi implementado dentro da crença de empoderamento da educação para fazer frente a novos conflitos, ou seja, buscando veicular a cultura da paz.

Cabe ressaltar que na gestão da antiga capital do Brasil, Dr. Anísio já defendia que a Metodologia Científica Experimental de Dewey fosse apreendida e trabalhada por educandos e profissionais atuantes no sistema de ensino e instituições afins. Isso por acreditar que as contínuas mudanças em curso, a nível nacional e internacional, demandariam sempre novas perguntas e, conseqüentemente, pesquisas para encontrar novas respostas. Nesse sentido Dr. Anísio mobiliza-se para criar, ao tempo que implanta o Instituto de Educação, o Departamento de Educação, ao qual este passa a vincular-se e que foi estruturado conforme a configuração do organograma original, arquivado no CPDOC/FGV e disponibilizado a seguir.

Figura 1 - Cronograma Departamento de Educação.



Fonte: CPDOC/FGV

Cabe chamar a atenção para o fato do organograma do novo desenho da estrutura do Departamento destacar o Instituto de Educação e o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) e colocá-los articulando-se entre si e com as cinco superintendências criadas. Tornando, portanto, explícita a relevância dada por Anísio

Teixeira à formação do professor e à pesquisa, neste novo desenho do sistema educacional da então capital do Brasil.

Com a criação do IPE e ao colocá-lo em articulação com as superintendências, fica evidente que este Instituto seria o responsável pelo fomento, desenvolvimento e acompanhamento de pesquisas que subsidiariam muitos dos programas e projetos elaborados e implementados por cada uma das superintendências.

A presença do IPE, no organograma do novo departamento, é mais uma comprovação do interesse manifesto de Dr. Anísio de que suas decisões durante a gestão fossem embasadas em conhecimento científico, assim como o interesse de fomentar a prática de desenvolver pesquisas para subsidiar as tomadas de decisões dos autores e atores deste novo desenho para o sistema educacional do Rio de Janeiro, em fase de implementação. Cabe destacar que o IPE inclui após a sua criação a *Seção Paz na Escola* e esta vai ao encontro do que já abordamos anteriormente quando nos reportamos às cartas trocadas entre Einstein e Freud, após a Primeira Guerra Mundial. Além disso, é mais uma comprovação da crença de Dr. Anísio no potencial da instituição escola, como espaço privilegiado para o exercício da democracia.

Pelo exposto, podemos inferir que foi imbuído na certeza de que o que havia construído e experimentado no Rio de Janeiro havia dado bons frutos, que assumiu o cargo na UNESCO em 1946 e que, como explicita na carta enviada a Kenworthy, membro do *staff* da UNESCO, em 15 de Fevereiro de 1948, estava tentando agora retomar para implantar na gestão da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia.

É na condição de secretário da Educação do governo Octávio Mangabeira (1947-1951) que Anísio Teixeira influenciou ponderavelmente para a autonomia dos serviços estaduais de educação. Como secretário teve oportunidade de expor e discutir as suas idéias sobre democratização e Educação, em 1947, quando a Assembléia Legislativa baiana discutia o projeto da terceira Constituição do estado da Bahia. O documento para análise chama-se "Fundamentação do capítulo de educação e cultura na Constituição do Estado". Depois, ele apresentou o "Projeto de lei de organização autônoma dos serviços educacionais". Esses dois documentos são essenciais para a história da Educação da Bahia, não somente na

década dos anos quarenta como também para a compreensão da Lei Orgânica do Ensino de 1963. (BOAVENTURA, 2000, p. 71)

É atribuído a Anísio Teixeira a forma final da redação do Artigo 117, do Capítulo referente à Educação e Cultura, da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 1947, que explicita que:

[...] A função de educação e ensino compete ao Estado, na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo, administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da Lei Orgânica do Ensino. § 1º - O Conselho Estadual de Educação e Cultura se comporá, além de seu presidente, de seis membros, nomeados pelo Governador, com a aprovação do Poder Legislativo, dentre pessoas de reputação ilibada, renovando-se, de dois em dois anos, pelo terço. O Conselheiro perderá o mandato nos casos previstos na Lei Orgânica do Ensino. § 2º - O Conselho, cujas atribuições serão especificadas na Lei Orgânica do Ensino, funcionará sob a Presidência do Secretário de Estado encarregado dos negócios da educação, seu membro nato, ao qual, além das funções definidas na mesma lei, competirá: I - fiscalizar o fiel e exato cumprimento da Lei Orgânica do Ensino; [...]. (BAHIA, 1947, s/p)

O convite para um novo período a frente da educação da Bahia, coincide com o retorno de Anísio Teixeira ao Estado, depois de curta experiência como conselheiro de educação da recém-criada UNESCO que começava a ser implementada, mas que, por não se encontrar disposto em tornar-se membro permanente do *staff* da Instituição, muito possivelmente por questões de ordem pessoais que perpassam por uma pesada burocracia, como deixa transparecer em alguns registros mais informais. Anísio Teixeira aceita o convite, poucos meses após seu desligamento da Instituição, para ser o novo Secretário de Educação do Estado da Bahia, por acreditar que desta vez poderia realizar uma ampla renovação na educação do Estado, apoiando-se para tanto em referências e experiências do que deixou em curso na sua gestão no Rio de Janeiro, mas que teve que abandonar ao se afastar por questões políticas que resultaram na instalação de um Estado de exceção no Brasil.

Após as conquistas referentes à nova Constituição do Estado, tudo indicava que,

[...] dessa vez, o ambiente provinciano, ainda que mais aberto às idéias inovadoras e às peculiaridades geniais de Anísio, nem por isso deixaria de surpreender-se com a metodologia do mestre, que se cristalizaria, muito menos pela seleção de sua equipe, do que pela introdução de práticas mais formais, como a exigência de *curriculum vitae*, de entrevista e outras informações cadastrais prévias. Isso contrariava, as práticas do "fisiologismo político-partidário", reinstituído por força da própria redemocratização do País, no governo constitucional de Otávio Mangabeira, que pôs fim ao longo período do Estado Novo. É que Anísio condicionou e obteve, carta branca do eminente Governador da Bahia, para assumir aquele posto. Dois elementos, já vocacionados, eram inatos em sua equipe: sua irmã, a Prof^a Carmem Teixeira, na assessoria principal de seu Gabinete e a Prof^a Anfrisia Santiago, na Diretoria do Departamento de Educação, depois substituída pelo jovem bacharel Milton Tavares. Mas, como a Reforma, autorizada no Capítulo de Educação da nova Constituição baiana, dependeria da Lei Orgânica, que criava o Departamento autônomo de Educação e Cultura, com um Conselho gestor e supervisor do sistema, (e esta Lei ficara entravada na Assembléia Legislativa), as atividades e funções da Secretaria tiveram de ser operacionalizadas, através de Superintendências. Para ocupá-las, ele escolheria, sem indicações partidárias, sem preocupação ideológica, contrariando os "patrulhamentos", tanto de direita quanto de esquerda, pessoas que, o seu tino seletivo havia identificado, adequadas àquele momento de transição. Assim, Anísio reuniu uma equipe em que se contavam nomes como Tobias Neto, Milton Tavares, Jayme de Abreu, Adroaldo Ribeiro Costa, Vilgidasio Sena, Tales de Azevedo, Denise Tavares, José Valadares, Diogenes Rebouças, Hildérico Pinheiro, Fernando Santana, Wilde Lima, ou nomes aproveitados dos quadros da Secretaria ou do ginásio da Bahia e da Escola Normal, como Amália Lacerda, Álvaro Moreira, Demóstenes Pinto de Carvalho, Armando Costa, para ficar com alguns, apenas, que são recordados, sem desmerecimento dos que tenham sido omitidos. (MATA, 1994, s/p).

Referindo-se aos dois períodos cronológicos, ou seja, 1924 a 1929 e 1947 a 1951, de gestões da educação de Anísio Teixeira na Bahia, Abreu (1961) chama atenção para o fato de que "em função do tempo (intervalo de 18 anos) variaram, em alguma medida, as condições socioculturais com que se deparou Anísio Teixeira e certamente muito mais do que elas, evoluiu a sua filosofia de educador e de homem público." (ABREU, 1961, p.1) Referindo-se que "parece-lhe ser de Rui Barbosa a advertência sobre a tristeza do homem que não muda, salvo quando muda para pior", (Abreu, 1961, p.4). Abreu (1961) destaca ainda:

Foi assim, à base dessa formação intelectual lítero-jurídica e religiosa de aplicado aluno dos jesuítas, de fervoroso congregado mariano na Bahia e no Rio, de quase jesuíta, de bacharel em direito e daquela emanada do ambiente doméstico de austero modelo patriarcalista, que Anísio Teixeira viveu o ciclo a que denominamos latino, de sua formação.[...]Essa exposição do pensamento político-educacional de Anísio Teixeira, pelos já longínquos idos de 1924, visa a caracterizar não somente a posição com que *ingressava* na seara da educação, como corolário necessário à formação àquele tempo processada, mas principalmente demonstrar o que foi a extraordinária mudança que nêle se processou, ao contato mais prolongado com a cultura norte-americana, com as idéias renovadoras de um período ainda dinâmico e progressista no "Teachers College" da "Columbia University. (ABREU, 1961, p.1).

O Anísio Teixeira, dessas influências primeiras, era o de convicções filosófico - políticas que admirava e citava Charles Maurras, da *Action Française*, e que Abreu (1961) batizou como sendo período, "sem maior impropriedade, de um ponto de vista culturalista, como o ciclo latino (francês, especialmente) humanista-clássico, dedutivista, escolástico, de sua formação". (ABREU, 1961, p.3). Foi o período em que, enquanto diretor de Instrução Pública, foi contra a *Escola Única*, mas que, apesar disso,

[...] na área do administrador educacional, a Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925, e o Decreto nº 4312, de 30 de dezembro de 1925, a primeira reformando a Instrução Pública do Estado da Bahia e o segundo aprovando o Regulamento do Ensino Primário e Normal, como documentos inteiriços e acabados, dentro do estilo latino de legislação, marcam positivamente a passagem de Anísio Teixeira de tal modo que, salvo legislação sôbre aspectos parciais e fragmentários, constituíram a lei educacional básica da Bahia por *trinta e dois anos*, até que o mesmo Anísio a viesse reestruturar fundamentalmente, no govêrno de Otávio Mangabeira, em 1947. (ABREU, 1961, p.4).

Entretanto, ao retornar dos EUA em 1929, após a conclusão do *Master of Arts*, agora sobre a influência de nova corrente filosófica, escreve um documento titulado de *Sugestões para reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano*. Este documento trata-se de um Plano de ação que, não sendo bem aceito pelo governo de Vital Henrique Batista Soares, que substituiu Góes Calmon, mas que a revolução

vitoriosa de 1930 interromperia, leva Dr. Anísio a se exonerar do cargo, em novembro do mesmo ano da conclusão do curso nos Estados Unidos da América (ABREU, 1961).

Portanto, ao iniciar um novo período no comando da gestão da educação da Bahia no governo de Otávio Mangabeira, o Estado passa a contar com um Anísio Teixeira mais fortalecido intelectualmente e cujas coordenadas básicas do seu pensamento passam a ser democracia e ciências a partir de influências anglo-saxônica, amadurecidas no período de 1928 a 1929 (ABREU, 1961), consolidadas por experiências da gestão do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, conforme endossa Anísio Teixeira, na carta enviada a Kenworthy e que reflete, conforme reforça Abreu (1961),

[...] a extraordinária mudança que nêle [Anísio Teixeira] se processou, ao contato mais prolongado com a cultura norte-americana, com as idéias renovadoras de um período ainda dinâmico e progressista no "Teachers College" da "Columbia University" e, sobretudo, com o fato que positivamente deu rumos novos à sua filosofia de vida: a descoberta de Dewey que o converteu no "Anísio lapidado pela América", na expressão feliz de Monteiro Lobato, a que se refere Fernando de Azevedo. Dewey seria, em relação a Anísio, a suprema expressão daquela plêiade de professôres, Kilpatrick, Monroe, Thorndicke, Kandel, Counts, **Cubberley** [grifo nosso], Alexander, Rugg, cujas aulas freqüentara em período áureo do "Teachers College" da Columbia University". (ABREU, 1961, p.6).

Este novo período de gestão da educação na Bahia, entre os anos de 1947 a 1951, contou com uma suplementação orçamentária do Ministério de Educação e Saúde, que entre os anos de 1946 a 1950, foi dirigido pelo baiano Clemente Mariani. Nesse período, Dr. Anísio elabora e tenta implantar um *Plano de Edificação dos Prédios Escolares*, assim como elabora e tenta aprovar o projeto da *Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia*. Dinamiza o Instituto Gonçalo Muniz e cria a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia (FDCB), que tem função similar ao do IPE no Rio de Janeiro.

Considerações Finais

Portanto, ao fazermos uma triangulação do que explicita a carta encaminhada a Leonard S. Kenworthy, com as gestões na Diretoria do Departamento de Educação

do Distrito Federal – Rio de Janeiro e na Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, governo de Otávio Mangabeira, fica patente a influência das linhas doutrinárias traçadas pelo professor Cubberley sobre as reflexões e estratégias de ação de Anísio Teixeira, em cada um dos períodos.

O grupo de pesquisa que desenvolve o Projeto Memória da Educação da Bahia (PROMEBA), no presente momento, vem dando continuidade ao que revela a carta em tela, buscando localizar de forma mais específica, os desdobramentos das influências do estudioso americano na concepção e implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, cujo desenho institucional inicia sua implantação no período do governo de Otávio Mangabeira, mas só vai ser concluído e colocado em pleno funcionamento com recursos do INEP, quando Anísio Teixeira já encontrava-se como diretor desta Instituição. Cabe acrescentar que esta Instituição, assim como a escola Guatemala do Rio de Janeiro, funcionou, por alguns anos, como uma importante escola experimental para a formação continuada de professores, na qual o eixo condutor foi predominantemente permeado pelo ideário da *Escola Progressiva* americana, cujos teóricos que lhes davam sustentação foram estudados, pesquisados e suas propostas cuidadosamente adaptadas à realidade brasileira e disseminadas em muitas Instituições, por influência de Anísio Teixeira e de ações executadas nas referidas gestões.

Referências

ABREU, Jaime. **Anísio Teixeira e a educação na Bahia**. In: SENADO DO BRASIL: Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p.01-68.

BAHIA, **Constituição do Estado**– 1947. CPDOC - Arquivo Augusto do Amaral Peixoto-55f - reg. 13.316/94. Arquivo Hermes de Lima-21f - reg. 5.027/80.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana**. Revista da Bahia. Salvador, v.32, n.31, jul. 2000. p.70-83. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/boaventura4.html>>. Acesso em: 02 de abril de 2019.

CUBBERLEY, Ellwood P. **Public Education in the United States: a study and interpretation of american educational history**. 3^o ed. Chicago 1945, 583p.

EINSTEIN, A. **Por que a Guerra?** Indagações entre Einstein e Freud (cartas). Carta enviada a Sigmund Freud em 30 de julho de 1932. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1033690/mod_resource/content/1/Aula%2B026%2B-%2BFreud%2B%2BEinstein.pdf.

LONDRES, **Convenção que constitui a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura** – UNESCO, 1945. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/convencao-que-constitui-a-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura.html>

MATTA, Raymundo. **Anísio Teixeira e a arte de identificar vocações para a educação**. Salvador: FUNDAT/Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação e Mestrado da UFBA, Salvador, 1994. 22p.

STEFFES, Tracy L. **Ellwood Cubberley** american educator and administrator. Enciclopédia Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Ellwood-Cubberley>. Acesso em 10/06/2017.

TEIXEIRA, Anísio. Carta enviada a Leonard S. Kenworthy em 15 de Fevereiro de 1948.

XAVIER, Libânia e PINHEIRO, José Gledson. **Da Lab School às escolas experimentais do Rio de Janeiro nos anos 1939**. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 177-191.

¹ Esse artigo resulta da tese de doutorado defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB.

² Professora Doutora do Departamento de Educação – Campos I - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e-mail: llbritto@yahoo.com.br

³ Professora Doutora do Departamento de Educação – Campos I - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e-mail: jacimnz@hotmail.com

⁴ Original em inglês, traduzido por Luiz Rogério Goes de Britto, bacharel em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

EDUCATIONAL POLICIES AND YOUTH AND ADULT EDUCATION

Milene de Macedo Sena²

Isabel Cristina de Jesus Brandão³

Resumo

Este trabalho tem a intenção de apresentar uma breve discussão sobre políticas educacionais e a educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. São feitas considerações sobre o papel do Estado ao mesmo tempo em que traz à baila as profundas e radicais mudanças nos processos de trabalho e hábitos de consumo, dimensões importantes para o entendimento da organização capitalista e, conseqüentemente, para o entendimento do processo de construção de políticas públicas educacionais no cenário brasileiro. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na literatura crítica acerca da questão. Para a construção deste artigo meio ensaístico recorre-se à abordagem de teóricos como Peroni (2003), Harvey (1989) e Oliveira (2011). Dentro desta seara é feita uma relação com a educação de jovens e adultos que se situa no campo das políticas públicas e gestão da educação, além de se configurar como uma modalidade educacional que foi afastada das prioridades destas políticas.

Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This paper intends to present a brief discussion on educational policies and the education of Young and Adult People in Brazil. Considerations are made on the role of the State as well as, at the same time, bringing up the deep and radical changes in work processes and consumption habits, important dimensions for the understanding of the capitalist organization and, consequently, for the understanding of the process of building educational public policies in the Brazilian scenario. This is a bibliographic research based on critical literature on the issue. For the construction of this semi-experimental article, approaches of theorists such as Peroni (2003), Harvey (1989) and Oliveira (2011) are recurrent. Within this sphere, a relationship is made between the youth and adult education that is situated in the field of public policies and governance of education, in addition to being configured as an educational modality that was removed from the priorities of these policies.

Keywords: State; Public policy; Youth and Adult Education.

Introdução

[...] Impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado. (NAGEL, 2001, p. 101).

Destarte, os imperativos do capital perpassam vários aspectos das relações humanas, sobremaneira presentes no âmbito educacional. Daí ser possível entender, pelos menos em parte, o porquê de as políticas educacionais serem constituidoras e mantenedoras de vínculos sociais fortalecedores de tendências neoliberais, mesmo com a presença de formas de educação contestadoras.

É nesta perspectiva que o presente texto tem a intenção de apresentar uma sistematização das análises, discussões e leituras realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) a respeito da complexidade do campo das Políticas Públicas e Educação. Para tanto, foi necessário se debruçar sobre os escritos de teóricos que discutem a relação entre Estado e políticas educacionais dentro de uma perspectiva crítica da realidade educacional brasileira, com ênfase nos que tratam da temática Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como sobre autores que discutem a questão a partir de uma problemática mais abrangente, qual seja, a da inserção capitalista na educação. A escolha pelo tema políticas educacionais e EJA se deu por conta de ser este o objeto da pesquisa em desenvolvimento no referido Programa.

Objetiva-se fazer considerações sobre o papel do Estado, ao mesmo tempo em que se trazem à baila as profundas e radicais mudanças nos processos de trabalho e hábitos de consumo, dimensões importantes para o entendimento da organização capitalista e, conseqüentemente, para o entendimento do processo de construção de políticas públicas educacionais no cenário brasileiro

Com as profundas e radicais mudanças nos processos de trabalho desde século XX, hábitos de consumo se constituem como uma alavanca para o entendimento da organização capitalista, e em particular da organização e estrutura

da educação nos países que a adotam de forma acrítica. Acredita-se que, o caminho percorrido na explicitação da transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX pode levar ao entendimento do itinerário de construção das políticas educacionais, principalmente, daquelas políticas que tentam mascarar as causas dos insucessos e fracassos no processo formativo dos sujeitos.

No que tange à educação de jovens e adultos (EJA), pode-se dizer que ela foi forjada nas brechas deixadas pelo sistema capitalista, posto que, historicamente, não foi prioridade na agenda política dos países em desenvolvimento, apesar de se ter a garantia na legislação de que a educação é um direito social fundamental. A EJA sempre esteve relacionada a termos cuja intenção era colocá-la em um lugar de menor relevância social e educacional. Situação esta que pode ser constatada ao se fazer uma leitura de alguns documentos oficiais, a exemplo do texto que regulamenta o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado no Brasil após a abertura política quando foi possibilitada a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Este trabalho foi construído tendo como parâmetro uma pesquisa bibliográfica fundamentada na literatura crítica acerca da questão. Para sua elaboração meio ensaística recorre-se à abordagem de teóricos como Peroni (2003), Harvey (1989) e Oliveira (2011). Assim, dentro desta seara é feita uma relação com a educação de jovens e adultos que se situa no campo das políticas públicas e gestão da educação, além de se configurar como uma modalidade educacional que foi afastada das prioridades destas políticas.

Este trabalho estrutura-se em três tópicos um que trata de Estado e Políticas Públicas com tratamento conceitual, outro que discute as Nuances das Políticas para a Educação de Adultos e para finalizar, apresenta-se as Considerações Finais.

1. Estado e Políticas Públicas

Falar de políticas impõe a compreensão do que essas significam. Para Vieira (2001, p.18, grifos do autor) "o conceito de 'políticas' não se confunde com o conceito de poder político." Sendo assim, seu significado pode ser motivo de reflexões às quais devem englobar os adjetivos que as seguem, dentre esses, o de

políticas educacionais, aqui entendidas como aquelas que se direcionam à organização e estruturação da educação. Então, o autor esclarece que políticas são estratégias governamentais daqueles que conduzem o Estado, portanto, o poder estatal e desse modo, toda política tem a ver com economia, não sendo possível, afastá-la do sistema de produção econômico do Estado que a conduz.

Discutir a educação de jovens e adultos implica entender a situação do mundo no século XXI, a relação com o mundo globalizado em todas as dimensões da vida, as questões objetivas, as relações empreendidas pelo Estado para garantir a permanência de um modo de produção em que a lógica é o lucro, a exploração, a propriedade privada, a divisão de classes, o Estado como regulador e avaliador de políticas. Neste sentido, entende-se que o movimento e o jogo de interesses e a ocorrência de mudanças nas políticas educacionais estão atreladas à materialidade da redefinição do papel deste Estado ao longo do tempo; o exercício de seu poder sobre as pessoas mais pobres, consideradas na fragmentação do capital como minorias.

Nagel (2001, p.103) enfatiza

As diretrizes sobre educação no final do século XX, no Brasil, para melhor entendimento, devem ser vistas na trilha da crise econômica e política dos anos 70-80, que expressou-se em uma série de mediações até a nova organização da ordem mundial, claramente perceptível a partir dos anos 90, e que, segundo Guilhermina Tiramonti (1997, p.50) consiste na resignificação das tradicionais desigualdades.

Seguindo o raciocínio da autora, pode-se compreender que as políticas educacionais formalizadas para os jovens e adultos no Brasil nesse período, usando as palavras da autora, consistem na resignificação das desigualdades históricas, estrategicamente desenvolvidas no país para mudar, permanecendo às mesmas.

A sociedade brasileira está marcada por rápidas e profundas mudanças que parecem lançá-la em um novo patamar de existência. No entendimento de Peroni (2003), este período histórico tem como marca as transformações na produção de vida material objetiva e subjetiva devido às mudanças na esfera de produção, do mercado e do Estado.

Na concepção de Harvey (HARVEY,1989, p.149), “são abundantes os sinais e marcas das modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc.” O autor destaca também que:

O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. (HARVEY, 1989, p.149).

Desta forma, o interesse é fazer a manutenção do sistema capitalista cuja materialização acontece tendo como referente intencional normas, hábitos, leis, redes de regulamentação e processos sociais que são internalizados e naturalizados pelo Estado como instituinte de um discurso que garante comportamentos considerados e apropriados à pregação da homogeneidade entre as pessoas para que essas sejam vistas como iguais em todos os sentidos.

Vive-se um mundo globalizado no qual as diferenças se expõem em todas as dimensões, contraditoriamente, tem como uma de suas características fazer a interseção entre tempos, espaços, discursos, histórias e mercados de modo homogêneo. Impera, assim, uma visão de igualdade para todos cujos discursos são tecidos em condições materiais de exclusão e a posição dos sujeitos na estrutura produtiva se configura como alienante.

Nesta lógica regida pelo capital, existe a globalização do desemprego, a da acumulação flexível, da revolução tecnológica, das contradições de um sistema socioeconômico que tem como princípio fundante a manutenção das desigualdades reais. Para Uripia (2009), os seres humanos usufruem de todas as liberdades, e a depender do lugar de classe no qual se encontram muitos não usufruem de cada uma delas de modo igual. Então, onde reside a igualdade e a homogeneidade? Fica a questão.

Os novos modelos de racionalidade produtiva, a reestruturação e a intensificação do trabalho e o modo de regulamentação são altamente competentes, na medida em que o sistema capitalista possa funcionar de modo coerente durante um determinado tempo. Modelos estes que emergem diante da necessidade de

acirrar a competição e a intensificação do controle do trabalho em meio a um contexto de crise. Harvey (1989) e Peroni (2003) destacam que o sistema que estava em vigência, com sua rigidez, trabalho mecânico, os modos de administrar os processos de trabalho, os modos e mecanismos de intervenção estatal, traziam descontentamentos e tensões, deste modo, não seria impossível pensar formas de conceber um novo regime de acumulação, concomitante, a um sistema de regulamentação política e social, principalmente nos países em desenvolvimento, dependentes de financiamento externo para a execução de suas políticas.

Diante desta assertiva, vale ressaltar, que o Estado brasileiro ao passar pelo processo de redefinição de seu papel tem como peculiaridades sua formação colonial, escravista e conservadora e “uma dualidade estrutural entre as formas de dominação já cristalizadas tradicionalmente e as novas formas de poder, criadas pela ordem legal” (PERONI, 2003, p.37). Estes fatos ajudam na compreensão do atual projeto de política educacional.

As políticas educacionais construídas no Brasil apresentam ambiguidades no que tange à essência, à formulação, ao planejamento, ao financiamento, a implementação e avaliação. Pode-se dizer que sempre esteve na esteira dos interesses políticos de cada época. Sendo assim, as questões educacionais estão atreladas às distintas concepções políticas, econômicas e sociais (SANDER, 2012).

Na concepção de Oliveira (2011), ao focalizar as políticas educacionais na realidade brasileira, dentro de um contexto marcado pelas novas formas de financiamento, gestão e avaliação e, por conseguinte, uma nova forma de regulação está na contramão dos direitos e garantias dos cidadãos. De igual modo, as políticas públicas, baseadas na ideologia neoliberal, caminham em direção a um quadro de dispersão para políticas de governo e não de Estado. Assim,

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Estes sinais históricos apontam a tendência de construção de políticas educacionais enraizadas em tendências mercadológicas, descentralizadoras e que intencionalmente, isentam o Estado das suas responsabilidades, embora, seja ele o regulador e mantenedor dessas políticas, notadamente, aquelas direcionadas a um público-alvo que irá assumir o trabalho subalterno na produção capitalista como os jovens e adultos que não conseguiram a escolarização na chamada idade certa.

2. Nuances das Políticas para a Educação de Jovens e Adultos

Durante séculos, o acesso ao saber, aos bens culturais, científicos, tecnológicos e de cidadania socialmente construídos, sempre foi privilégio de poucos, haja vista a maioria oriunda das classes populares compostas por negros, índios, pobres, mulheres que ficou excluída da participação do processo de escolarização por longos anos de história na educação brasileira. Nessa trajetória foram difundidas ideologias dos grupos dominantes, as quais propagavam que as pessoas que estavam na condição de não alfabetizadas escolheram permanecer nesta situação, movidas pelas próprias escolhas, incentivadas pelo pouco caso das famílias e/ou pelo baixo nível cognitivo como forma de responsabilizar os sujeitos por sua condição de pobreza e miséria.

A educação de jovens e adultos surge das lacunas deixadas por um Estado orientado por uma lógica excludente, mas que se utiliza de um discurso dito de orientação democrática: [...] “característica marcante da constituição do Estado brasileiro foi que as relações sociais de exploração, historicamente, deram-se via coerção violenta, mas também via ‘ideologia do favor’ de forma dissimulada e manipuladora.” (PERONI, 2003, p.38, grifos da autora).

A educação destinada aos jovens e adultos tem sido marcada por campanhas de alfabetização e foi se fazendo no itinerário que se inicia com o projeto dos jesuítas, às leis educacionais para erradicar o analfabetismo, passando pelas várias campanhas de combate ao analfabetismo, como a do Movimento de Educação de Base (MEB) fundado em 1961, do Sistema criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), da

implementação do ensino supletivo, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com seu início em 1968, a universalização da Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000) e os Programas da atualidade, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e, na Bahia, o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA). Nesse sentido, afirmamos que no Brasil não há uma política consolidada para a alfabetização/educação de jovens e adultos, apesar de a LDB (9394/96) defini-la como uma modalidade de ensino que pode transitar de forma transversal pelos dois níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) e por outras modalidades como a Educação Profissional e a Educação Especial.

No contexto atual tínhamos o Programa Todos pela Alfabetização⁴ que fazia parte do Programa Brasil Alfabetizado/PBA (âmbito federal), que foi criado em 2003, com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo e incentivar a continuidade dos estudos daqueles que enfrentaram passagens desagradáveis ou que não tiveram acesso à escola em outro tempo de suas vidas.

Em sua estrutura, o TOPA tem como objetivos reduzir o índice de analfabetismo na Bahia e assegurar à população de 15 anos ou mais as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos. Na execução são realizadas ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; apoiando os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais, firmando parcerias para sua execução; articulando parcerias entre Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana, além de ter como parceiros as universidades públicas e privadas.

O TOPA expressa a falta de uma política diferente daquelas que têm apenas as marcas do retrocesso e da descontinuidade. Isto por que tem como intento reduzir os índices de analfabetismo. Contudo, é explicitamente marcado pelo voluntariado, pois nele o alfabetizador é voluntário, e muitas vezes, sem experiência em educação; o desenvolvimento das aulas ocorrem em espaços improvisados, que não atendem as demandas físicas da EJA (mobiliário inadequado, iluminação insuficiente, ausência de ambiente alfabetizador e matematizador, não contextualizado com a realidade jovem e adulta), sem atender, portanto, às necessidades de aprendizagens dos alunos. Nesse diapasão desnudam-se suas

características neoliberais, pois o Estado não é chamado a arcar com suas responsabilidades mínimas, quais sejam aquelas que se envolvem com as condições materiais da execução do Programa. Todavia, o TOPA evidencia as possibilidades permitidas pelo Estado capitalista excludente aos sujeitos que carregam as marcas das desigualdades impostas aos pobres, que de forma contraditória, têm nesse Programa a oportunidade de ultrapassar as barreiras impostas pela falta de escolaridade mínima necessária, principalmente, à comunicação na sociedade informatizada.

Segundo Urpia (2009), em diferentes governos, no Brasil, as políticas públicas, no que diz respeito à EJA têm as marcas da descontinuidade e do retrocesso e isso pode ser observado na política que sustenta as ações do TOPA, programa aqui utilizado como exemplo argumentativo. Além do ideário expresso nos documentos e declarações que se constituem na base para os acordos que as definem no Brasil. Ademais, as políticas públicas vêm se constituindo, na essência, como mecanismo de descentralização administrativa e de responsabilidade de um Estado paternalista que concebe a educação como estratégia para retroalimentar a pobreza e aumentar os recursos dos pobres. Essas são as *nuances* mais contundentes das políticas para a educação de jovens e adultos.

É certa a influência dos organismos internacionais nas propostas de alfabetização desses programas, pois essas esboçam um conceito de EJA atrelado à funcionalidade dentro de uma política neocolonialista, um modelo de educação para o desenvolvimento da economia, o que se observa também no fato de o governo reter para si as funções de regulação.

A lógica das políticas públicas da EJA continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo aligeiramento, pelo assistencialismo e outros problemas estruturais ainda não superados, presentes no Programa supracitado.

Além disso, o quadro estatístico⁵ referente às pessoas ainda não alfabetizadas e que demandam uma educação que esteja de acordo com suas necessidades e especificidades revela que houve um grande descaso por parte do Estado brasileiro no que diz respeito à EJA, isto é, esta modalidade educacional não se configura

como questão prioritária para este Estado.

Outro ponto que merece destaque, a respeito de políticas para EJA, reside no fato de que não existe uma política de Estado nestas iniciativas, como já supracitadas, pois tem como características a descontinuidade, e se configuram como políticas de governo. Ademais, a cada governo existe uma proposta variada de Programas, que se reflete na concepção de sujeito, concepção de alfabetização, concepção de formação de alfabetizadores, ou seja, a implementação e execução dos programas se dá de forma muito variada e alicerçadas nos interesses políticos, ideológicos e partidários de quem está no poder. Por isso mesmo existem, como elucida Oliveira (2011), as dificuldades e complexidades para promover mudanças nos padrões de funcionamento e nos resultados significativos de aprendizagem dos alunos.

Devido ao fato do Estado se sentir desobrigado em atender o direito à educação de jovens e adultos, muitas experiências foram desenvolvidas com ou por movimentos sociais, igrejas e universidades como já citados. A EJA apresenta as marcas da distância entre o legal e o real. Existe uma igualdade formal e uma desigualdade real, ou seja, o que é garantido na lei, não é realizado, sobre isto podemos elucidar que mesmo previsto na LDB vigente, ainda assim, prevalecem os conflitos referentes ao financiamento para a educação destinada a este tempo de vivência, e mais a frente, existe a falta de compreensão e entendimento da concepção da escolarização de jovens e adultos.

Para reforçar a argumentação sobre a distribuição de recursos podemos destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) cuja implementação foi em um contexto em que o Estado passa por um processo de descentralização, desresponsabilizando-se, assim, de suas atribuições de executor e atuando somente como planejador, regulador e coordenador de políticas.

De acordo com Leite (2008), a existência de muitas desigualdades e da necessidade imperativa de um empreendimento para mudar os rumos da educação e sua legislação levou o Estado brasileiro a seguir às orientações e coerções internacionais criando, assim, um grande mercado da educação. Dentro deste

cenário de desigualdades e de pressão dos organismos multilaterais a Lei 9.424/96 regula o FUNDEF. Este foi considerado um marco do financiamento da educação cuja prioridade era o Ensino Fundamental, além de responsabilizar os municípios por este atendimento, promoveu a municipalização do ensino fundamental em meio ao processo de descentralização das atribuições do Estado. Pode-se dizer, ainda, que ostenta as ideias do princípio redistributivo.

O fundo apresenta como pontos insatisfatórios a questão contábil (valores por aluno), o não atendimento a educação infantil e a educação de jovens e adultos. As classes destinadas ao público infantil e ao público jovem e adulto não escolarizado/não alfabetizado ficaram de fora.

É a Emenda Constitucional n.14/96 que institui o Fundef e determina significativas modificações na Constituição/88. A retirada da obrigatoriedade de oferta do ensino público para aqueles que não frequentaram a escola na idade própria deu sustentação legal à exclusão das classes de educação de jovens e adultos da abrangência do Fundef e deixou clara a prioridade no investimento em alunos de 7 a 14 anos, que apresentam maiores possibilidades de retorno, tanto em relação à formação da cidadania quanto à atuação no mercado de trabalho (LEITE, 2008, p. 67-68).

É plausível dizer que a desconcentração do financiamento e das competências de gestão relativas de modo descentralizado, municipalizado e focalizado no ensino fundamental de crianças e adolescentes, traz a concepção de que a EJA não seria rentável, não daria retorno imediato e que quanto maior o investimento no Ensino Fundamental mais recursos chegaria para o ente federado município. Igualmente, pode-se afirmar que não foram atendidos os princípios de equidade, qualidade e justiça social.

Na visão de Oliveira (2011), existe o desafio de articular os diferentes entes federativos e pensar modos de minimizar as desigualdades visto que as dimensões educativa e social estão imbricadas. Nesse sentido, orienta que:

Sob uma visão sistêmica, o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e tem consequências importantes para se pensar as estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional. Não se pode pretender responder estes desafios sem levar em consideração a questão social mais ampla. A baixa escolaridade das gerações anteriores, no caso brasileiro, é um dos fatores do baixo desempenho dos alunos. E isto é resultado de

uma herança histórica, de desigualdades persistentes. As estratégias de ação para alterar esse quadro consideram a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, contemplando os processos de crescimento e desenvolvimento econômico do país. (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Por esse raciocínio, existe, no Brasil, a demanda de construção de políticas de Estado e não de políticas de governo descontinuadas, pautadas no entendimento da educação como direito público subjetivo e inalienável.

Considerações Finais

Nas discussões, leituras e análises realizadas durante a disciplina foi possível corroborar a afirmação de que o sistema capitalista tem levado para a educação seu campo semântico/discursivo e campo de ação, qual seja, a da tentativa de transformar a educação em um grande mercado.

Além disso, não foram/são priorizados os setores considerados de menor importância, e porque não dizer, distante da rentabilidade, como é o caso da escolarização da educação de jovens e adultos.

As políticas públicas voltadas para a alfabetização/escolarização de pessoas jovens e adultas, ao longo do tempo, foram preenchidas por iniciativas pontuais através de parcerias entre governos estaduais e/ou municipais e diferentes organizações da sociedade civil. As supracitadas políticas foram evidenciadas de modo descontinuado, constituindo-se como campanhas.

Ainda hoje, a lógica dessas campanhas de alfabetização continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo assistencialismo. Desta maneira, é importante considerar as políticas públicas educacionais como um processo que reflete o resultado das lutas por uma demanda de escola que tenha um sujeito diferente e não meramente um processo técnico e burocrático, fabricante de seres mecânicos e passivos.

A validade da discussão empreendida está nos ganhos de se compreender a base da estrutura e dos complexos processos que imprimem uma conjuntura de mudanças que rebatem nas políticas educacionais e, mais precisamente, nos campos do planejamento, da formulação, do financiamento e da avaliação da educação.

Nuances que foram enfatizadas no decorrer deste artigo. Ademais, coloca em relevo o debate acerca do processo de acessibilidade e permanência dos sujeitos não escolarizados, bem como instiga para o debate a elaboração de práticas e políticas de garantia e efetivação de direitos fundamentais e formas de intervenção significativas para a educação de jovens e adultos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, 2015. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 05 de jul 2015.

_____. **Lei 9.424/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e dá outras providências. Brasília, Senado Federal, 2015. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 05 de jul 2015.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, Mai-Ago, 2000.

HARVEY, David. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. In _____ **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Fundef: Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério. In: _____. **Avaliação e financiamento de políticas públicas em educação**: Estudo do Fundef na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, Bahia: Edições UESB, 2008.

NAGEL, Lígia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**: Conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel, Paraná: EDUNIOSTE, 2001.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 de mar 2014.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. *In: _____ Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SANDER, Benno. Políticas de Educação Básica no marco do Plano Nacional de Educação. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livros, 2012.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Católica do Salvador, Programa de Pós - Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Salvador, UCSAL, 2009.

VIEIRA, Evaldo. Estado e políticas sociais na década de 90. In. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil: Conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional**. Cascavel, Paraná: EDUNIOSTE, 2001.

¹ Este texto é originado dos estudos realizados no decorrer do mestrado e um desdobramento da dissertação de mestrado de Milene de Macedo Sena intitulada, *A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados*, tendo como orientadora a Professora Doutora Isabel Cristina de Jesus Brandão. A pesquisa foi realizada entre março de 2014 e dezembro de 2015, sendo defendida em 23 de março de 2016. Para a publicação deste artigo as autoras realizaram pequenos ajustes.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI) Email: senamili@yahoo.com.br; Pesquisa financiada pela Fapesb – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

³ Doutora em Educação e orientadora da pesquisa; Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI); Email: icjbrandao2014@gmail.com.

⁴ Para saber mais sobre o Programa seria interessante ver a Resolução nº 44 DE 05 DE SETEMBRO DE 2012 que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. Disponível em: [https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3760-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44,-de-05-de-setembro-de-2012#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%2C%20crit%C3%A9rios%20e%20procedimentos,no%20Programa%2C%20no%20ciclo%202012](https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3760-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44,-de-05-de-setembro-de-2012#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%2C%20crit%C3%A9rios%20e%20procedimentos,no%20Programa%2C%20no%20ciclo%202012.). Acesso em: 17.12.2015

⁵ A taxa de analfabetismo na população brasileira de 15 anos ou mais de idade é 9,6% e corresponde a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas, segundo dados estatísticos do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística - IBGE.

A EMERGÊNCIA DA INTELLECTUALIDADE CONSERVADORA NO SERTÃO DA BAHIA: ALFREDO SILVA E JOÃO GUMES

THE EMERGENCY OF CONSERVATIVE INTELLECTUALITY IN THE HINTERLAND OF BAHIA: ALFREDO SILVA AND JOÃO GUMES

Danielly Pereira dos Santos¹
Diego Raian Aguiar Pinto²

Resumo

O estudo busca compreender a ascensão da intelectualidade conservadora no sertão baiano, especificamente na cidade de Caetité, por meio do legado escrito de duas de suas personalidades, Alfredo Silva e João Gumes. Discute, por esse motivo, o conceito de "intelectualidade" a partir da sua variabilidade de perspectivas e temporalidades, bem como os sentidos advindos da palavra "conservador", a fim de compreender como essas duas categorias mobilizam saberes e influenciam segmentos sociais necessários, como a escola e a imprensa. Para isso, utilizou-se as ideias de Huntington (1957), Hirschman (1991), Cazetta (2017), Said (2005), Foucault (1979), Sartre (1972), dentre outros teóricos.

Palavras-chave: Intelectualidade. Conservadorismo. Intelectual conservador. Caetité-BA.

Introdução

O conceito de intelectual diverge no tempo e no espaço. Os contextos históricos acabam por definir o significado, o espaço de atuação e a essência do que é ser um intelectual. No campo comum, o intelectual está ligado à produção e à representação de uma gama de práticas culturais e, por esse motivo, a associação entre intelectualidade e cultura é inevitável.

Abstract

The study seeks to understand the increase of conservative intellectuality in the backland of Bahia, specifically in the city of Caetité, through the written legacy of two of its personalities, Alfredo Silva and João Gumes. For this reason, it discusses the concept of "intellectuality" based on its variability of perspectives and temporalities, as well as the meanings resulting from the word "conservative", in order to understand how these two categories mobilize knowledges and influence necessary social segments, such as school and the press. For this, the ideas of Huntington (1957), Hirschman (1991), Cazetta (2017), Said (2005), Foucault (1979), Sartre (1972), among others thinkers, were used.

Keywords: Intellectuality. Conservatism. Conservative intellectual. Caetité-BA.

Tão quanto o conceito de intelectual, cultura é um termo que, ao longo da história, assumiu diferentes significações e passou por inúmeras interpretações. Inicialmente ligado ao ato de arar a terra, cultura – *culturae/colere*, do latim plantar, cultivar o solo – modificou-se historicamente e assumiu diferentes formas, quase todas dissociadas do conceito original. Hoje, cultura é o oposto daquilo que é natural. É justamente nas interpretações que dissociam o conceito de cultura do conceito de natureza que encontramos a categoria do intelectual.

Um dos entendimentos mais reproduzidos socialmente sobre o significado de intelectual está ligado a uma noção ateniense. Na Grécia Antiga, a filosofia clássica comandava os campos de inteligência, dominando a produção artística, literária e teórica da Hélade. Sócrates (469 a.C – 399 a.C), Platão (428 a.C – 348 a.C) e Aristóteles (384 a.C – 322 a.C), importantes filósofos clássicos e base do pensamento ocidental, sempre defenderam que o papel do indivíduo voltado para as letras é o de criticar a realidade vigente. Ser intelectual é cultivar a fala e representar de modo crítico a dinâmica social estabelecida. Por isso, nas concepções socráticas, platônicas e aristotélicas encontramos diferentes representações da sociedade grega, que, de maneira muito resumida, podem ser divididas em duas linhas de pensamento: o desenvolvimento de críticas aos modelos políticos e a construção de modelos ideais de sociedade.

O pensamento clássico grego é basilar para as teorias de conhecimento produzidas no ocidente. Os processos históricos de colonização colocaram o pensamento grego dentro da construção do Império Romano, gênese da construção geográfica europeia. Os processos de colonização modernos levaram o pensamento clássico grego para as Américas e para quase todo o mundo. Nesse ponto, evidenciamos que a conceitualização do intelectual se mantém dentro da teorização grega: O intelectual tende a ser o indivíduo agente e representante dos processos históricos de determinada sociedade.

A passagem do século XIX para o século XX foi marcante para Brasil. Inúmeros e intensos foram os processos históricos que colocaram o Brasil em uma posição convergente ao mundo em sua volta, entre eles, destacamos a abolição da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, em 1889.

Nesse Brasil em construção, era esperado que o século XX se consolidasse como um espaço de mudanças na dinâmica social, tornando o país mais justo e melhor de se viver. Esse espaço de modificação foi fundamental para a insurgência de personagens críticos e representantes das suas realidades, proporcionando ao Brasil dos séculos XIX e XX uma leva de escritores preocupados com a organização social, econômica e política do país. A título de exemplo, destacamos Machado de Assis, Euclides da Cunha, Lima Barreto e Oswald de Andrade, todos os homens envolvidos nesse contexto.

Tais personagens se adéquam ao conceito clássico de intelectualidade por partilharem, em suas produções, a representação de aspectos relacionados à sociedade brasileira e por desenvolverem críticas aos contextos sociais e históricos. Além disso, eles estruturaram diferentes correntes de pensamento, importantes para a construção de perspectivas teóricas sobre o espaço e o povo, como, por exemplo, o realismo Machadiano e o Modernismo de Oswald de Andrade.

João Antônio dos Santos Gumes (1858 – 1930) e Alfredo José da Silva (1887 - 1985), ambos viventes e atuantes dentro de um espaço geográfico interiorano e, por muito tempo, invisibilizados das produções históricas, também fazem parte da intelectualidade insurgente no Brasil contemporâneo.

Para análise de Alfredo Silva e João Gumes fez-se necessário o entendimento de todo contexto que os envolve, desde as relações mais pessoais até as mais institucionalizadas. É fundamental a análise do ser além do próprio ser; suas subjetividades estão envolvidas com suas intenções e seus viveres no mundo, conforme discute Merleau-Ponty em *A prosa do mundo* (2002). As redes que interligam esses autores ao mundo são construídas por meio da experiência ativa, que conecta o ser a outros inúmeros seres e a outras inúmeras materialidades.

Desestruturando a hierarquização geográfica elitizada do Brasil, são esses dois personagens os responsáveis por representar esse país em um contexto local, para um público e um espaço diferentes. Seriam esses cidadãos menos intelectuais por estarem dentro de um espaço geográfico interiorano? As representações sobre o interior são menos importantes para o entendimento da formação histórica, social e cultural do Brasil?

As novas concepções da História, inauguradas com o advento da Escola dos Annales, dizem que não. Se toda produção intelectual parte de algum lugar, a balança que mede o valor das diferentes regiões do país é uma criação simbólica para a valorização dos grandes centros de desenvolvimento econômico – São Paulo e Rio de Janeiro – em detrimento das demais regiões do país. Na contemporaneidade, enfatiza-se a história e o conhecimento local em detrimento da historiografia positivista, já que o Brasil também “aconteceu” para os cidadãos de cidades menores, a exemplo de Caetité, que não é só cenário, mas também fator preponderante para a produção intelectual de Alfredo Silva e João Gumes.

Cidade marcada pelo processo escravagista, Caetité – situada no Alto Sertão da Bahia – carrega como herança uma forte divisão social: de um lado, a classe menos favorecida; de outro, a elite, ainda hoje representada na figura da família Teixeira. Apresenta, também, o desejo da manutenção do *status quo*, o que pode ser exemplificado pela criação da *Casa Preta*, instituição de caridade criada com o objetivo de promover a limpeza social e higienização do centro, conforme elucidam Alexandre Marques e Ana Paula Silva (2017).

Esse contexto, que não foi realidade só de Caetité como também do Rio de Janeiro e tantas outras cidades, mostra a efervescência e a defesa de ideologias conservadoras. Conceitos que aparecem, segundo Koselleck (2012, p. 103), com o objetivo de agrupar, ordenar e mobilizar as massas podem ser vistos com bastante clareza, embora tenham surgido, evidentemente, em períodos remotos. O sufixo *-ismo* aparece com grande força e impacto dentro do aspecto ideológico; aqui, destacamos o “conservadorismo”.

O Dicionário Online de Língua Portuguesa (2019) define o vocábulo “conservadorismo” como “doutrina ou ideologia que defende a conservação ou a mudança gradual do que, numa sociedade, é considerado tradicional, opondo-se a reformas sociais ou alterações político-econômicas radicais”. Historicamente, no entanto, vemos que a versão dicionarizada do vocábulo é simplista e não representa as mudanças sofridas pelo termo ao longo dos anos.

Trigueiro (2016) apresenta o trajeto histórico do vocábulo, tanto como fenômeno político, quanto como tradição filosófica; o autor se apegua às análises do

pensamento conservador feitas por Huntington (1957) e Hirschman (1991) por acreditar que são mais complexas e completas que as antecessoras, como as de Nash (1976) e Oakeshott (1991).

Para Huntington (1957) e Hirschman (1991), é fundamental a ênfase ao caráter polissêmico da palavra. Huntington (1957), em específico, discorre sobre como o conservadorismo surge na intenção de repudiar ou abolir alguma ameaça detectável. Hirschman (1991), por sua vez, afirma que o discurso conservador pode ser dividido em três princípios: a) o da perversidade; b) o da futilidade; c) o do perigo.

O princípio da perversidade diz respeito à ideia de que a tentativa de induzir a sociedade para X lugar geraria a consequência dessa sociedade chegar ao ponto Y, ou seja, a uma direção oposta. O da futilidade traz a ideia de que não importa qual novo modelo social seja proposto, as estruturas já enraizadas da sociedade continuarão firmes e imóveis. Por sua vez, o princípio do perigo é o de que existe um custo bastante alto para a mudança, como possíveis perdas de benefícios e direitos consolidados. (HIRSCHMAN, 1991).

Essas perspectivas, no entanto, não são opostas às suas antecessoras, na verdade as completam: para Corey Robin (2011), por exemplo, o conservadorismo adota postura de descrença frente aos desdobramentos sociais, estes que – na verdade – são comuns, dado o caráter orgânico da sociedade. Nota-se, portanto, que o pensamento conservador é marcado, na concepção dos teóricos em geral, pelo medo da mudança.

Desde o pensamento socrático, o intelectual continua a ser desenhado como o pensador que se encontra incluso nos desdobramentos sociais e políticos e que pode, diferente de outros segmentos, fazer uso do privilégio da palavra (XAVIER, 2009). Aqui se insere Alfredo José da Silva – negro, de uma pequena cidade no interior da Bahia –, que poderia ter se conformado com condição semelhante a de tantos outros cidadãos em iguais condições: na maioria das vezes, há a negação do lugar de fala e, conseqüentemente, da possibilidade de deixar marcas no mundo.

1. Alfredo José da Silva

Alfredo Silva, no entanto, recusa-se a isso – o que nos remete ao conceito agência de Latour (1994), que, em linhas gerais, pode ser definido como a capacidade de seres vivos processarem experiências e projetarem formas de enfrentamento da vida, ainda que esteja subjugado às mais diferentes formas de coerção ou adversidades –, uma vez que se encontrava situado no interior do Sertão Baiano, local pouco propício para o exercício da intelectualidade, já que longe dos centros urbanos e de difícil divulgação do pensamento.

Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, faz um eloquente elogio a uma resistência romantizada. Em paráfrase, pode-se dizer que “Alfredo Silva é, antes de tudo, um forte” e ainda se ter o sentido original da máxima. O cidadão santoamarense vê na educação uma esperança de ascensão social: muda-se para Salvador onde cursa a Escola Normal e se forma em 1905. No mesmo ano, ingressa no serviço público estadual como professor, passando, nos anos seguintes, por escolas em diversas cidades até sua transferência, em 1926, para a Escola Normal de Caetité.

É na cidade de Caetité que Alfredo Silva, de fato, faz-se figura pública. Anos mais tarde, assume o cargo de diretor, sendo o primeiro diretor negro da instituição no Brasil. Depois, torna-se prefeito da cidade por decreto governamental, o que colabora com a manutenção do *status quo*: sendo filho de coronel branco (fato, inclusive, pouco difundido a seu respeito), formado na Escola Normal de Salvador, reprodutor de teses racialistas – embora fosse negro –, Alfredo Silva é concebido como a figura política ideal e se mantém no poder por dois anos; a este respeito, o que se tem de registro sobre suas ações enquanto prefeito são as tentativas de construção de escolas.

Para compreender melhor a figura ímpar que é Alfredo Silva, necessário se faz elucidar o conceito de estrutura. Para Giddens (1989), a atividade humana constitui a estrutura e, ao mesmo tempo, a estrutura constitui a atividade humana. Assim, para Carneiro,

Os sistemas sociais apresentam propriedades estruturais que organizam recursivamente as práticas sociais. Neste sentido, as regras e os recursos que entram em contato com as instituições são

os aspectos mais importantes da estrutura. Os sistemas reproduzem as relações entre atores ou coletividades organizadas como práticas regulares (CARNEIRO, 2006, p. 41).

Nessa estrutura, o humano aparece como agente, ou seja, como alguém capaz de exercer uma ação intencionada e racionalizada, ainda que subjugada a uma estrutura pré-existente. A ação do sujeito, para Giddens (1989), é sempre limitada ao grau do poder que ele assume. Assim, percebe-se que Alfredo Silva faz parte de uma estrutura anterior, evidentemente, a sua existência e que apresenta traços de uma colonização escravista, daí seu posicionamento e defesa de teses racialistas do século XX, como poderá ser percebido nas discussões a seguir, mesmo sendo negro.

Entre o biênio 1954-1955, o professor produz dois manuscritos, ambos intitulados pelo Arquivo Público Municipal de Caetité como "Gramática", embora seu conteúdo verse sobre a literatura brasileira. Juntos, os dois volumes formam um extenso ensaio de crítica literária que não teve circulação durante a vida do autor, tampouco depois de sua morte, e que relevam parte da formação discursiva do século XIX-XX de entendimento necessário para a compreensão dos discursos circundantes ainda nos dias de hoje.

O discurso presente em mais de quinhentas páginas demonstra a busca por aquilo que Foucault chama, em *A ordem do discurso* (1996) de "vontade de verdade". Esta apoia-se nos discursos como uma pressão em forma de coerção, já que busca a todo momento passar somente aquilo que é verdadeiro e, quiçá, original. No entanto, conforme discutido pelo filósofo posteriormente, esse ideal nem sempre é efetivado na linguagem, sobretudo pelo processo de rarefação do discurso. Assim, os escritos de Alfredo Silva merecem atenção tanto pelo tom de afirmativa de fatos como verdades inquestionáveis quanto pela relevância deles para a intelectualidade brasileira.

Sartre é quem cunha o conceito de intelectual das letras. Sobre esse tipo de intelectual, Xavier (2009, p. 30) afirma que "[...] seu lugar de força é o texto publicado, endereçado a um determinado leitor que fará de sua leitura o próprio instrumento de síntese para a leitura desse mundo que, assim como o escritor, ele também habita". Esse intelectual tenta romper com o que está posto, numa atitude

crítica de tentativa de modificação do *status quo*. Alfredo Silva, bem como João Gumes, conforme se discutirá, no entanto, compactua com o poder hegemônico de sua época e o defende, sendo eles parte de uma estrutura estruturada e estruturante, conforme defende Bourdieu (1983) em seu conceito de *habitus* (conjunto de disposições duráveis e transferíveis, em que experiências passadas são passíveis de serem incorporadas e, muitas vezes, age como matriz estruturante das percepções e ações dos atores sociais).

Felipe Cazetta, em *Intelectuais conservadores e a luta pelo poder* (2017), discute que o final do século XIX – período em que se insere Alfredo Silva – é marcado pela crise entre permanência e redefinição: há a tentativa de retomar tradições para a recuperação das noções de moralidade nas civilizações, o que colabora com edificação do nacionalismo. A partir daí, vê-se a tentativa – não só nos países europeus, como no texto do próprio Silva – de afirmação da superioridade de uma “raça nacional”.

O professor dedica um capítulo inteiro dos manuscritos para discutir a questão da raça, pois a entende como um fator importante para a compreensão da literatura nacional. Após discorrer sobre os três troncos étnicos principais – indígena, negro e branco – que fundam o povo brasileiro, chega à conclusão de que:

Serão os brasileiros inteligentes e ávidos, ásperos no ganho e desperdiçados na economia, aventureiros e idealistas, como os brancos, serão sentimentais e servis, licenciosos e indisciplinados, e capazes, entretanto, das provocações mais penosas, como os pretos; serão altivos e indolentes, sem saber reagir às condições demoradas de pressão, mas insubmissos às coações afrontosas, como os brasileiros primitivos, qualidades muitas vezes antagônicas, que existem em dois indivíduos, próximos, no mesmo indivíduo alternativamente, ainda não depuradas e reunidas num resumo perfeito dos componentes. (SILVA, 2018, p. 63).

Nota-se o uso do verbo no futuro do presente do modo indicativo: “serão”. Na concepção de Silva, o povo brasileiro ainda não estava formado, pois, dada a mistura das três raças, “essa química racial levará ainda muitos séculos para apresentar um padrão nacional, dotado de caracteres próprios, sólidos, sem arestas que denunciem a heterogênea cristalização” (SILVA, 2018, p. 59). Além disso, na opinião do autor, o resultado do que chama de “química racial” é um povo genuinamente branco:

De acordo com as regras da evolução e com os fatos que se vão evidenciando, é claro o prognóstico de que a futura raça brasileira será branca, pela desassimilação, pela depuração, que se vai lentamente operando, isto é, com a eliminação dos caracteres recebidos das raças negra e selvícola. (SILVA, 2018, p. 59).

Silvio Romero escreve, em 1960, teorias racialistas semelhantes às defendidas por Silva; para ele, a modernização do Brasil caminhará para uma extinção das influências indígenas e africanas. Por outro lado, vê-se o contraste entre Alfredo Silva e Sílvio Romero (1960), já que o primeiro defende a não unidade do povo brasileiro, dado a formação primordial das três raças, e o segundo defende que há, sim, uma unidade, esta que – inclusive – dá origem a uma raça superior, pois estaria adaptada ao clima do país.

Ainda sobre questões racialistas tratadas pelo baiano, é perceptível a semelhança com o pensamento de Nina Rodrigues, que muitos anos antes escreve:

Ninguém pode duvidar tão pouco de que anatomicamente o negro esteja menos adiantado em evolução do que o branco. Os negros africanos são o que são: nem melhores nem piores que os brancos; simplesmente eles pertencem a uma outra phase do desenvolvimento intellectual e moral. (RODRIGUES, 1956, p. 120)

A teoria do branqueamento é nítida nos excertos dos dois autores. Alfredo Silva, no entanto, escreve na segunda metade do século XX, quando tais ideias foram desacreditadas, sobretudo após a interferência da ONU com palestras sobre igualdade e defesa dos direitos coletivos e individuais.

É válido lembrar que Silva era um homem negro que defendia ideias que militavam contrariamente ao seu próprio povo. Nina Rodrigues, como visto anteriormente, subjuga a intelectualidade negra, o que ainda pode ser notado no início do século XXI. No entanto, é também no início do século hodierno que o movimento negro começa a procura por indícios epistemológicos da intelectualidade negra, a qual finalmente começa a ser valorada.

Sobre isso, Sílvio Romero afirma

A pobre raça escravizada não teve nunca o direito de entrar na história: seu Trabalho intelectual foi anônimo, bem como seu trabalho físico. Ainda mesmo em fatos altamente épicos, em fenômenos extraordinários, como o do Estado dos Palmares, a história é anônima. Como se chamava o herói negro, o último Zumbi, que sucumbiu à frente dos seus nos Palmares? Ninguém sabe. É de Justiça conquistar um lugar para o africano em nossa história: não é do domínio Exclusivo do africanismo que peço: exijo apenas mais equidade na distribuição dos papéis em nossa luta de quatro séculos (ROMERO, 1960, p. 128).

O desejo de Romero começa, então, a ser efetivado: o intelectual negro, finalmente, deixa de ser referido como “alguém que tenta entrar na classe intelectual” e passa a ser reconhecido como aquele que já faz parte dela.

O conservadorismo de Silva não é só nítido em suas ideias, conforme visto, que – em alguns momentos – se encontravam na contramão das correntes teóricas do período, mas também em sua própria grafia:

[...] no manuscrito [Gramática, vol.1], há 1139 palavras com escrita arcaizante, a maioria das quais se repete inúmeras vezes: “elle” (59), “annos” (68), “character” (31), “estylo” (30), etc. Além disso, algumas lexis são registradas com grafia variante, o que indica, na scripta do autor, uma fase de adaptação à simplificação ortográfica, prevalecendo, no entanto, a grafia arcaizante: *anonyma* ~ *annonyma*; *hymnos* ~ *hynnos*; *intellectuaes* ~ *intelectuaes*; *extrophe* ~ *estrophes*; *sinthese* ~ *synthese*. (SANTOS, 2018, p. 28).

As marcas arcaizantes em sua escrita não eram decorrentes de um desconhecimento das regras ortográficas vigentes, mas do apego às normas, as quais – em sua concepção – sempre funcionaram e, por isso, não deveriam deixar de existir. Utilizar a língua em seu caráter mais conservador, fazendo-a se aproximar dos moldes portugueses de escrita, denotava erudição: “esse comportamento de Alfredo Silva demonstra que, mesmo após os primeiros acordos de simplificação ortográfica da língua, ele se manteve apegado à tradição pela qual aprendeu a escrever para se manter na “superfície” da sociedade, lugar que muito batalhou para conquistar”. (SANTOS, 2018, p. 28)

Para Coser (1980, p.19), duas são as condições essenciais para a identificação do intelectual: a) ser identificado e reconhecido socialmente; b) estar presente em

reuniões com seus pares, promovendo a sociabilidade intelectual. Silva atende aos dois critérios de Coser, o que pode ser comprovado com os papéis apensos do primeiro volume de "Gramática", como o bilhete da distinta professora Rachel Pereira de Andrade, de Tanque Novo, uma cidade vizinha.

Alfredo não só escrevia muito bem – de forma poética até – como mantinha uma retórica impecável, daí sua popularidade na cidade, o que colabora para sua chegada ao mais alto cargo de poder da cidade, mesmo sendo ele negro e Caetité, racista. Para Cazetta,

A relação de intelectuais e o poder é demarcada pela instabilidade. A desconfiança de ambos se faz em razão dos políticos questionarem o baixo pragmatismo e as perspectivas pouco realistas sustentadas pelos pensadores. Por outro lado, estes veem com desprezo as alternativas imediatas, voltadas tão somente ao ofício prático e cotidiano de tomada de decisões pelos homens de poder. Desse modo, as finalidades de luta pelo poder são diversas entre os políticos e os pensadores, todavia, não sejam necessariamente excludentes (CAZETTA, 2017, p.3).

Assim, vê-se a união de Alfredo intelectual e Alfredo político; isso o coloca na primeira categoria de intelectual apontada por Coser (1980): o intelectual no poder. Para o autor, essa categoria pode: a) buscar a transformação do governo; b) assumir o poder legitimador como força de atuação; c) promover a decadência interna da sociedade.

Partindo do que é documentado e, portanto, passível de consulta, presume-se que Alfredo Silva encaixa-se no segundo tipo de intelectual: aquele que legitima o que está posto. Assim, ocorre uma projeção de concepções conservadoras e a defesa da hegemonia. Dessa forma, fica claro que a postura conservadora do professor se dá pela resistência às inovações que ameaçam promover rupturas com tradições anteriores, estas que estavam em vigência durante todo o processo de sua ascensão social, sendo compreensível, portanto, sua recusa na aceitação dos novos costumes.

Modificar o status estabelecido moralmente e culturalmente de uma sociedade é algo comum no curso da história, porém esse processo sempre proporcionou para os sujeitos um composto de reações, sejam elas simpatizantes ou não ao novo

paradigma. O Brasil do século XIX foi espaço de intensas modificações estruturais, estas que provocaram no brasileiro múltiplas e divergentes reações.

Tomando como objeto de análise um transmissor das modificações do Brasil do século XIX, temos João Antônio dos Santos Gumes, baiano de Caetité, que nasceu dentro das modificações pelas quais o Brasil começava a passar, talvez por isso também foi – ele próprio – mudança. Mudou sua condição social e alterou sua existência ao se portar como denunciante social dos impropérios acometidos contra o Alto Sertão da Bahia³. Desse modo, modificou também tal estrutura, sendo ele, sem dúvidas, responsável por importantes modificações nesse espaço.

2. João Antônio dos Santos Gumes

Gumes nasceu no seio de uma família de moderados recursos. Teve poucas instruções dos seus pais e, por isso, pendeu para letras com grande autonomia. Logo aos dezoito anos de idade, tornou-se professor de primeiras letras; nesse mesmo período, aprendeu francês, traduzindo algumas obras desse idioma e, conseqüentemente, foi fortemente influenciado pelas doutrinas francesas da época, entre elas, o positivismo, que aparece substancialmente nos seus escritos.

Ao longo de sua vida, Gumes exerceu diversas profissões, todas elas relacionados às letras e a sua importante carga de conteúdo obtida através de sua formação individual e independente. Foi escrivão da Coletoria Municipal, secretário de Intendência Municipal, jornalista e literato. Consolidou-se enquanto um homem sertanejo voltado para a escrita e para representação dos processos políticos, culturais e econômicos de Caetité, da Bahia, do Brasil e do mundo, sendo, por isso, considerado, nessa produção, como um intelectual.

Devemos também observar o espaço como agente transformador do cidadão Gumes. João Gumes representa seu meio, mas também se modifica quando se relaciona com seus objetos de análise. A transformação é dual. Por muito tempo, as pesquisas sociais se debruçaram sobre o método de análise euro-americano, considerando a realidade como anterior ao homem, estática e passível de interpretações objetivas. O interpretante social deve possuir um caráter de neutralidade, além de manter uma distância da realidade analisada. Com a intenção

de modificar a estrutura euro-americana de análise social, Donna Haraway propõe o conceito de *Rede*; para Haraway (1995) o ser nunca está sozinho, ele está sempre conectado a uma rede material densa, preso a inúmeras relações ligadas à semiótica dos conceitos e aos materiais.

A teoria do *Ator Rede (TAR)*, analisada por Bruno Latour (1994), considera que os seres humanos estabelecem uma rede de interação social com outros humanos e também com os não humanos. O ser dentro da TAR está preso a uma múltipla rede de relações, abertas a inúmeras possibilidades; o ator representa em sua atuação uma teia de relações sociais que o envolve. Assim é o cidadão João Gumes – também o cidadão Alfredo Silva –, envolvidos em uma teia de relações que de algum modo acabam por definir seus ideais.

Os discursos são produzidos com base nas interações com as realidades exteriores aos autores. João Gumes e Alfredo Silva deixaram intensas marcas de suas subjetividades nos seus escritos, porém estes também são permeados por inúmeras marcas dos contextos históricos que os circundam. Segundo Orlandi (2001), a análise dos contextos históricos que envolvem o autor de um texto é um tanto quanto complexa e nenhum pouco mecânica. A autora retoma o conceito de forma-sujeito, cunhado por Pêcheux (1975), para reafirmar que as condições históricas são determinantes para definição do papel assumido pelo autor na produção de um texto.

A inserção de Gumes na categoria de intelectual se dá por suas produções revelarem o contexto social no qual estava inserido. Do seu espaço de vivência, escreve sobre a estrutura social do Brasil contemporâneo, criticando os processos históricos que excluía o sertanejo, seu povo, do curso da história. Antes de se portar como escritor, portava-se como cidadão, por isso, Pires (2012) o considera como “escritor cidadão”, conceito traçado por Sevcenko (2003), ao analisar os escritores Lima Barreto e Euclides da Cunha.

Edward Said (2005) caracteriza o intelectual como um ser voltado para as representações sociais cotidianas, um indivíduo responsável por mostrar seu ponto de vista e articular as representações sobre os contextos nos quais eles estão inseridos, com o objetivo de expor para o público uma visão fundamentada sobre

determinado assunto. Gumes se encaixa na categoria de intelectual de Said (2005), uma vez que ele era o maior responsável por representar a dinâmica social do Brasil nas bandas do Alto Sertão da Bahia. Tais representações eram elaboradas principalmente no Jornal *A Penna*, o primeiro jornal da região, criado, em 20 de junho de 1897, e gerido por ele até o seu falecimento, em 1930. Segundo o próprio Gumes, o *A Penna* seria “órgão de opinião pública e advogado dos interesses do povo”⁴.

Além do jornal *A Penna*, Gumes se utilizou da literatura para as suas representações sociais sobre o sertão e sobre o Brasil. A obra literária do autor é extensa e contém livros que criticam as realidades sociais impostas ao sertanejo, em geral. Três literaturas de Gumes ganharam maior notoriedade: *O Sampauleiro*, *Os Analphabetos* e *Vida Campestre*.

“O Sampauleiro” foi escrito entre 1913 e 1915 e trata da imigração dos sertanejos para o polo econômico do país, São Paulo. “Vida Campestre” foi escrito em 1922 e tem como temática principal os costumes dos sertanejos. A obra “Os Analphabetos”, escrita em 1928, tem o objetivo de combater o analfabetismo no sertão brasileiro e se constitui numa das mais importantes críticas de J. Gumes à falta de acesso à cidadania da ampla maioria população brasileira. (PINTO, 2017, p. 03)

João Gumes também produziu em outras áreas do conhecimento, dando suas contribuições na pintura, na música e na arquitetura. As obras produzidas nas áreas citadas, ao contrário das suas literaturas e do seu jornal, não foram a público, ficando restritas aos seus familiares e amigos. O Arquivo Público Municipal de Caetité é, hoje, o principal responsável por salvaguardar a produção intelectual de João Gumes. Essas produções podem ser acessadas diariamente.

Os escritos de Gumes mostram uma característica marcante na sua trajetória como homem das letras: o conservadorismo do século XIX e XX. O discurso dele, por vezes, cai no espaço comum da época e, por isso, percebe-se tentativas de padronizar alguns costumes sertanejos com os costumes dos locais tidos como “avançados”, Rio de Janeiro, principalmente. O Rio de Janeiro – considerado a “corte brasileira” por ser, na época, a capital do Brasil – era visto como centro de maior

civilidade do país, e cabia aos sertanejos a assimilação dos costumes cariocas. É justamente nesse ponto que é percebido certa incoerência nos discursos de Gumes: ao mesmo tempo em que objetivava inserir o sertão na dinâmica progressista da época, acabava por excluir o sertanejo simples da civilização brasileira ideal:

Acompanhado a esse processo modernizante, a exclusão social também chegou por aqui. Ao longo da formação da história brasileira, a higienização social foi sempre o fiel escudeiro do discurso do progresso. Ao proporem a modernização da sociedade sertaneja, os ideais de Gumes acabaram por colocar à margem da sociedade diferentes sujeitos, principalmente aqueles que são fruto do processo desigual da formação do Brasil. (PINTO, 2017, p. 24)

A interseção das ideias do cidadão caetiteense com os ideais defendidos⁵ por uma elite conservadora brasileira nos faz pensar em João Gumes dentro da categoria de intelectuais conservadores. Diferentemente de Alfredo Silva, as posições assumidas por Gumes eram mais sutis e voltadas para a modernização do Alto Sertão da Bahia, porém o conservadorismo de costumes típicos da elite dominante do Brasil o torna uma figura que é constantemente presente na história brasileira: liberal na economia e admirador do progresso, mas conservador nos costumes.

Dada a formação positivista de Gumes, pautada sobretudo na crença inabalável no progresso, o discurso elitista do progresso chegou nos escritos do jornal *A Penna*, fato observado nos artigos escritos e nas propagandas expostas. No progresso defendido pelo autor, o sertanejo dessa região não caberia, por isso havia a necessidade de moralizar esse cidadão, inserindo-o dentro dos costumes da *Belle Époque Carioca*. Ideias como a de aseamento urbano e padronização da moda foram visualizadas dentro dos escritos de João Gumes, estas que também eram presentes no processo de modernização do Rio de Janeiro, conforme defende Pinto (2017):

Assim, Caetité, cidade do alto sertão da Bahia, em meio ao surgimento de seu progresso, vivenciou situações que se caracterizam como processos de higienização da sociedade. Traços da Belle Époque carioca estiveram presentes na sociedade sertaneja e ideias como a de limpeza social ganharam força em discursos

vigorantes nessa cidade. Ao mesmo tempo que o progresso criou condições modernas, ele acabou por excluir a participação do povo em alguns desses processos modernizantes. Uma espécie de Belle Époque foi vivenciada no alto sertão da Bahia, com características próprias, porém com semelhanças ao processo carioca de mesmo nome. Nesses sertões, formou-se, então, uma Belle Époque Sertaneja. (PINTO, 2017, p. 23)

Por ser um dos principais responsáveis por esses discursos moralizantes, consideramos Gumes como representante do conservadorismo da sociedade caetiteense pós-republicana. Esse conservadorismo, conforme evidenciado, permanece em Caetité até nos dias atuais, o que é perceptível no convívio e nas relações sociais dessa localidade, e é fruto de toda formação discursiva do século XIX e XX.

Considerações Finais

Os intelectuais participam ativamente de um sistema de poder. Em *Microfísica do Poder* (1979), Michel Foucault destaca o papel dos intelectuais: eles são os responsáveis por dizer que a verdade muda. O intelectual não detém um saber mais rebuscado do que a população em geral, ele apenas conseguiu se sobressair a uma intensa disputa pelo poder de falar, que institui quem pode dizer e quem deve se calar. A massa, por vezes, conhece mais do que os próprios intelectuais, porém há “um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber” (FOUCAULT, 1979, p. 42). No espaço sertanejo que analisamos nessa produção, João Gumes e Alfredo Silva venceram a disputa pelo poder da fala e colocaram suas ideias e seus contextos em seus escritos e, por isso, são aqui considerados intelectuais.

No livro *Em Defesa dos Intelectuais* (1994), Jean-Paul Sartre estabelece que o intelectual é aquele que assume posições contrárias à hegemonia da classe dominante; o intelectual de Sartre deve negar a realidade representada pelas elites. Por outro lado, Sartre evidencia a existência de um outro intelectual, esse que vive em um plano de contradições: ao mesmo tempo que o intelectual deve exercer seu papel essencial de defesa aos valores universais, tais como os de bem e de

progresso, ele acaba por cair no discurso genérico da época, exercendo um papel de conservador de alguns costumes, estes essencialmente provenientes da classe dominante. De fato, percebe-se que os dois intelectuais aqui analisados, João Gumes e Alfredo Silva, encaixam-se na segunda categoria do intelectual sartreano: intelectuais por acidente, não por essência.

Assim, verifica-se que tanto Alfredo Silva quanto João Gumes – dotados do poder simbólico advindo da palavra – promovem a manutenção da organização social posta, o que pode ser verificado nos espaços ocupados por ambos – a sala de aula (formadora de opinião/cidadãos) e o meio jornalístico e literário (idem). O conservadorismo da cidade de Caetité ainda é constatável, com certeza, graças às colaborações dos dois intelectuais que, aqui, são concebidos como “intelectuais conservadores”.

Referências

A PENNA. Jornal digitalizado. Arquivo Público Municipal de Caetité. Ano I a IX, 1897-1930, Caetité-BA.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo, Editora Ática, 1983.

CARNEIRO, Cristina Maria Quintão. Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. **Tempo de Ciência.** Vol. 13, n. 26, 2006.

CAZETTA, Felipe. Intelectuais conservadores e a luta pelo poder: Le Bon, Sorel, Action Française e Integralismo Lusitano. **Revista História** [online]. vol.36, e2, 2017.

CONSERVADORISMO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <www.dicio.com.br/conservadorismo/>. Acesso em 10 de set. 2019.

COSER, Lewis A. **Hombres de Ideas:** El punto de vista de un sociólogo. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1980.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São PAULO, Martins Fontes, 1989

GUMES, João. **Vida Campestre**: narrativa dos costumes e hábitos dos lavradores do Alto Sertão Sul da Bahia, 1926.

GUMES, João. **Os Analphabetos**. Salvador: EDUNEB, 2014.

GUMES, João. **O Sampauleiro**: romance de costumes sertanejos. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2018.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas v.5, p.7-41, 1995.

HIRSCHMAN, Albert O. **The Rhetoric of Reaction**: Perversity, Futility, Jeopardy. Cambridge, Massachusetts: Harvard. University Press, 1991.

HUNTINGTON, Samuel P. Conservatism as an Ideology. **The American Political Science Review**, Washington, DC, 51, n. 2, p. 454-473, jun. 1957.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos, 2012.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

MARQUES, Alexandre Barreiros; SILVA, Ana Paula Araújo. **A instituição de caridade “Casa Preta” como mecanismo de limpeza social (1915-1925)**. TCC (Artigo) – 17 páginas. Universidade do Estado da Bahia, campus VI, DCH, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Sucessão dominial e escravidão na pecuária do Rio das Rãs. *Sitienbus*, Feira de Santana, nº 21, Jul/Dez. 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**/ Eni Pulcinelli Orlandi - 6. ed - São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo).

PINTO, Diego Raian Aguiar. **O “átomo invisível” na defesa dos ideais de progresso e civilização**: João Gumes, escritor cidadão. Monografia (Licenciatura em História). Caetité: UNEB/ DCH – Campus VI, 2017, 27p.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. Hommes de Lettres na “Corte do Sertão”: João Gumes e Escrita Social. In: **Seminário Brasileiro De História Da Historiografia – O Giro Linguístico E A Historiografia: Balanço E Perspectivas**, 6., 2012, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: EdUFOP, 2012.

ROBIN, Corey. **The Reactionary Mind: Conservatism from Edmund Burke to Sarah Palin.** New York: Oxford University Press, 2011.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1956

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira.** I, II, III. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1960.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993.** Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Danielly Pereira dos. **Edição corrente dos apontamentos didáticos do professor Alfredo Silva: uma historiografia da literatura brasileira das origens ao romantismo.** Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas). Caetité: UNEB / DCH – Campus VI, 2018, 212p.

SILVA, Alfredo José da. Gramática vol. 1. In: SANTOS, Danielly Pereira dos. **Edição corrente dos apontamentos didáticos do professor Alfredo Silva: uma historiografia da literatura brasileira das origens ao Romantismo.** 2018. 212 f. Monografia (Graduação) - Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2018.

SILVA, Alfredo José da. Gramática vol. 2. In: SANTOS, Danielly Pereira dos. **Manuscritos de Alfredo José da Silva: reflexões sociais, políticas e identitárias sobre o Brasil – edição crítica e cartilha de brasilidades.** 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2020.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TRIGUEIRO, Gabriel Romero Lyra. Conservadorismo: perspectivas conceituais. **Revista Estudos Políticos.** Vol. 6, n. 1, 2016.

XAVIER, Rodrigo Alexandre de Carvalho. Algumas considerações sobre o papel do intelectual. In: _____. **Eça de Queirós Intelectual: a literatura e o projeto de "regeneração" de Portugal no século XIX.** Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

¹ Danielly Pereira dos Santos. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Especialista em Letras, Língua e Linguagem (FACEI). Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB). danielly_stt@live.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0256370031535695>.

² Diego Raian Aguiar Pinto. Graduado em História (UNEB). Especialista em História do Brasil (FACEI). Mestrando em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB). aguuardiego1403@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9720943973446287>.

³ Segundo Erivaldo Fagundes Neves (1999, p 119), o Alto Sertão da Bahia é a “área angulada pelos rios São Francisco e seu afluente Verde Grande, que atualmente constitui partes das regiões econômicas do Médio São Francisco, Serra Geral e Chapada Diamantina (...)” Para o autor, o povoamento e a ocupação econômica dessa região se “iniciou com fazendas de gado de Antônio de Guedes Brito, pecuária com trabalho escravo, contrariamente ao que informa a historiografia tradicional. ” Antes de Erivaldo Fagundes, Gumes já definia o Alto Sertão da Bahia: “É chamado Alto Sertão da Bahia o vastíssimo território das catingas, carrascos, chapadas, charnecas, pseudomattos, que não é vestido de uniformes e pujantes florestas a que dá-se entre nós o nome de Mattas. Ahi, quer no espaço, são os contrastes mais vivos e surpreendentes e uma variedade infinita de altitudes e aspectos confundem e deslumbram (A Penna, Ano II, n 40, p. 02, 18 de julho de 1913). (PINTO, 2017, p. 02).

⁴ A Penna, Ano II, n. 1, p. 01, 25 de fevereiro de 1889.

⁵ A doutrina filosófica/científica do positivismo, criado por August Comte, estruturou diversas linhas de pensamento do mundo contemporâneo. Criada no século XIX, o positivismo parecia estar de acordo com a construção do novo mundo, este exigente de um progresso absoluto, baseado, principalmente, na evolução do sistema capitalista. A crença inabalável no progresso e a objetividade metódica para o entendimento da sociedade, princípios básicos do positivismo, migraram para o Brasil do século XIX e XX. O positivismo, a partir de então, tornou-se o pensamento basilar de uma nascente elite conservadora brasileira, estruturada, principalmente, no ideal representado na bandeira do Brasil, Ordem e Progresso. Se faz necessário modernizar os setores da sociedade brasileira sem o esquecimento da ordem. Antes do progresso, a ordem. O liberal brasileiro é um conservador de costumes, fato observado até nos dias atuais.

EDUCAÇÃO, MÚSICA REGGAE E DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL

EDUCATION, REGGAE MUSIC AND SOCIAL RIGHTS IN BRAZIL

Iancarlo Almeida Da Silva¹
Olívia Morais de Medeiros Neta²

Resumo

Neste artigo, buscamos discutir a relação entre música e educação, refletindo acerca de sua atuação no âmbito dos direitos sociais. Tal feito é realizado a partir da análise de canções do gênero Reggae, na qual destacamos as ideologias impregnadas e disseminadas pelas letras desse gênero musical. Temos como hipótese a ideia de que as composições de Reggae ressaltam a necessidade substancial do reconhecimento do hibridismo cultural, como também da ideia politizada de cidadania na sociedade brasileira. Em termos de abordagem metodológica, a presente pesquisa está fundamentada no método qualitativo (MINAYO, 2010), além de elencar como procedimentos investigativos a pesquisa documental e a bibliográfica (GIL, 2008). Nas concepções e análises teóricas do artigo, adotamos as ideias de pensadores como Jacques Rancière (2014), Peter Burke (2003) e Stuart Hall (2006). Enquanto na análise musical das canções de Reggae, elegemos Eni Orlandi (1999) no campo da Análise do Discurso (AD). Por fim, refletimos que o discurso politizado do Reggae dialoga diretamente com a educação brasileira, visto o seu caráter transformador e de fortalecimento dos direitos sociais no Brasil.

Palavras-chaves: Educação. Música Reggae. Direitos Sociais. Brasil.

Abstract

In this article, we seek to discuss the relationship between music and education, reflecting on their performance in the field of social rights. This is done from analysis of songs of the Reggae genre, in which we highlight the ideologies impregnated and disseminated by the lyrics of this musical genre. We have as hypothesis the Idea that the Reggae compositions emphasize the substantial need for the recognition of cultural hybridity, as well as the politicized Idea of citizenship in Brazilian society. In terms of methodological approach, this research is based on the qualitative method (MINAYO, 2010), as well as listing as investigative procedures the documentary research and the bibliography (GIL, 2008). In the conceptions and theoretical analysis of the article, we adopt the Ideas of thinkers such as Jacques Rancière (2014), Peter Burke (2003) and Stuart Hall (2006). While in the musical analysis of the songs of Reggae, we elected Eni Orlandi (1999) in the field of Discourse Analysis (AD). Finally, we reflect that the politicized discourse of Reggae dialogues directly with Brazilian education, given its transformative character and strengthening of social rights in Brazil.

Keywords: Education. Reggae Music. Social Rights. Brazil.

Introdução

A extensão territorial do nosso país, oriunda do seu processo histórico de formação, torna-se evidenciada pela mescla de inúmeras culturas constituintes de uma identidade cultural miscigenada. Isto é, ela é resultado não de uma única cultura ou etnia, mas de diferentes etnias e culturas. Tal afirmação é reforçada por Rodrigo Rollemberg, ao dizer que:

O Brasil é um país de dimensões continentais, com influência de várias culturas, das mais variadas etnias, que se misturaram quando da colonização das nossas terras. Foi dessa mistura de negros, brancos, índios e até amarelos, que nasceu a genuína essência do povo brasileiro: a diversidade das manifestações socioculturais, sua forma alegre e espontânea de viver, de forma que aprendeu ao longo do tempo conviver pacificamente com as diferenças em nossa sociedade. (BRASÍLIA, 2009, p. 2).

Nesse sentido, necessitamos compreender a importância de aproximar de forma mais efetiva as várias culturas presentes no Brasil, de modo a dissipar desigualdades e preconceitos estruturais sobre diferentes etnias, como a negra e a indígena. Para realizarmos essa transformação social, faz-se fundamental a busca por uma educação multicultural.³

Diante dessa busca novas discussões e debates vêm sendo realizados no Brasil, porém ainda faltam oportunidades de valorização dos percursos históricos e dos traços culturais de grupos sociais excluídos e marginalizados. Trata-se de uma situação incompreensível ao observarmos a diversidade de tantos povos preconizada na cultura brasileira, inclusive no seu campo musical, visto que “uma das expressões mais ricas e marcantes do nosso povo está na música”. (BRASÍLIA, 2009, p. 2).

Nesse panorama destaca-se a ação da música como instrumento de comunicação, sendo marcada pelas mais diversas culturas e realidades sociais. O hibridismo cultural, dessa forma, pode ser encontrado nos mais variados domínios culturais – “religiões sincréticas, filosofias ecléticas, línguas e culinárias mistas e estilos híbridos na arquitetura, na literatura ou na música”. (BURKE, 2003, p. 23).

O campo musical não se resume a algo estático ou homogêneo, ao contrário, mostra-se diversificado, multifacetado e convergente para a criação de gêneros híbridos como o Jazz, o Reggae, a Salsa ou o Rock Afro-Celta mais recentemente. (BURKE, 2003, p. 15). Assim, a música está aberta às ressignificações ou interpretações variáveis, dependendo das ideologias empregadas em sua construção como elemento social.

Consonantes às características de cada gênero musical, elegemos a relação entre o Reggae⁴ e a educação como temática para esse artigo⁵. Quando investigamos estudos entre Reggae e educação podemos constatar a sua escassez, embora interesses por assuntos relacionados ao tema tenham aumentado no Brasil. A constatação de tal afirmativa pode ser obtida em uma rápida consulta ao Google Acadêmico. Ao realizá-la, tivemos em títulos de artigos produzidos no decorrer de duas décadas (2000-2020) os seguintes resultados estimados para cada termo: "Educação" - 217.000 resultados, "Música Reggae" - 32 resultados e na união dos dois termos – um resultado⁶.

À escassez de estudos que versam sobre Reggae e educação se soma nosso envolvimento com o gênero musical e com o seu ideal de harmonia social. Diante do encontro desses elementos houve a formulação desta pesquisa, envolvida com um olhar plural de combate aos preconceitos naturalizados pela sociedade brasileira, tais como os de dimensão racial, sexual, cultural, político e econômico.

O Reggae opõe-se aos preconceitos enraizados no Brasil e no mundo ao difundir canções concebidas com valores essenciais sobre a paz, a liberdade e a solidariedade entre os indivíduos. Esses ideais são tão fundamentais em qualquer sistema considerado democrático que nos provoca uma reflexão imediata acerca do estabelecimento e da representação dos direitos sociais defronte às problemáticas da sociedade brasileira.

Em defesa dos direitos sociais expomos a sua relevância e reconhecimento como produto de transformações instauradas a partir da promoção de uma consciência crítica, fundamentada em uma perspectiva político-coletiva. Entretanto, para a formação de uma consciência social autônoma reiteramos o entendimento da

efetivação da própria educação como um direito constitucional, além de outros direitos fundamentais à vida humana.

Dessa forma, ao envolvermos áreas distintas como a educação, a música e os direitos sociais no Brasil visamos contribuir com a ideia do Reggae como estilo musical de caráter politizado e de crítica social. Assim, quando unimos o Reggae com a educação favorecemos elementos formativos na luta por direitos sociais, como a democracia e a liberdade de expressão. Além disso, consideramos a necessidade da música no processo educativo, devido à forte ausência das artes no âmbito da educação brasileira.

O objetivo principal do presente estudo consiste em discutir a relação entre educação e música Reggae, refletindo sobre a sua ação no campo dos direitos sociais. Para alcançarmos tal objetivo realizaremos a análise de canções do gênero Reggae, na qual destacamos as ideologias impregnadas e difundidas largamente pelas letras desse gênero musical. Ao defendermos esse pensamento visamos o enaltecimento das lutas contra a opressão e as injustiças sociais históricas, favorecendo a criação de espaços de valorização das diferenças, da alteridade e da pluralidade humana.

O percurso metodológico utilizado no desenvolvimento deste artigo está ancorado na abordagem qualitativa, elucidada pela visão de Minayo (2010) que descreve e analisa suas aplicações. Assim, o posicionamento da autora é marcado pela adequação dos métodos aos contextos investigados, ou seja, não há prioridade entre o método qualitativo ou quantitativo, pois ela os utiliza conforme os resultados pretendidos com a interpretação da realidade social. (MINAYO, 2010, p. 57).

Fizemos o uso dos procedimentos investigativos fornecidos pelas pesquisas documental e bibliográfica compreendidas segundo o pensamento de Antonio Carlos Gil (2008). Ele posiciona a pesquisa documental como aquela produzida a partir de materiais que não receberam tratamento analítico. Enquanto a bibliográfica consiste naquela desenvolvida por materiais publicados, como livros e artigos científicos. Portanto, a única diferença entre os dois modelos de pesquisa, resume-se à natureza de suas fontes. (GIL, 2008, p. 50-51).

Em última análise, o percurso metodológico do artigo atesta a utilização da abordagem qualitativa, bem como dos procedimentos investigativos fornecidos pelas pesquisas documental e bibliográfica em sua produção. No campo teórico optamos pelos ideais dos estudos culturais desenvolvidos por Stuart Hall (2006) em termos de conceituação acerca do processo identitário e dos discursos nacionais na atualidade.

Juntamente com as ideias de Hall, efetua-se o pensamento crítico democrático formulado por Jacques Rancière (2014) e do hibridismo cultural defendido por Peter Burke (2003). Para o campo semântico-interpretativo elegemos o método de Análise do Discurso (AD), desenvolvido por Eni Orlandi (1999) na área analítico-discursiva.

Em termos de organização textual, estruturamos as ideias da nossa pesquisa em três seções específicas. A primeira será destinada à contextualização do Reggae como gênero musical internacional, na qual apresentaremos exclusivamente a sua trajetória desde o seu surgimento na Jamaica até a sua projeção mundial e mais especificamente na música brasileira. Ao seu final, abordaremos de modo breve a relação entre o Reggae e os direitos sociais no Brasil, que será retomada e aprofundada na seção posterior.

Na seção seguinte teremos um espaço destinado para a análise de canções brasileiras de Reggae classificadas nas categorias analíticas, a saber: Alteridade Cultural, Igualdade e Liberdade. Sendo assim, o recorte considerou a produção da área musical a partir da seleção de músicas brasileiras produzidas entre 1988 e 2005 pelo artista Edson Gomes e os grupos musicais, Natiruts, Tribo de Jah e Usina Reggae.

A música foi escolhida pela sua influência na área social, pois ela representa “a mais imediata das artes”. (MOREIRA, 2019). Já a predominância das canções de Edson Gomes em nossa análise justifica-se por sua vasta produção musical e a ênfase ao campo social em suas composições.

O recorte temporal estabelecido entre 1988 e 2005 contempla um período de 17 anos. Essa delimitação abrange a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até os seus desdobramentos em um sistema político de representação direta, assumido por um governo de caráter popular em 2005.

A Constituição de 1988, neste estudo, será discutida a partir da concepção de seus artigos sobre Direitos Sociais. Infelizmente, por uma questão do recorte temporal proposto, não poderemos aprofundar substancialmente as tensões, contradições e conflitos entre as determinações constitucionais e as suas aplicabilidades no campo social.

Entretanto, torna-se evidente que na atualidade tanto o texto constitucional quanto o Reggae dificilmente assumiriam os mesmos patamares e destaques que tiveram em um governo de interesses populares, constituinte de uma conjuntura social mais diversificada. Assim, em um contexto de políticas neoliberais e de esvaziamento cultural, político e ideológico, como o que vigora atualmente na sociedade brasileira, essa valorização não encontraria tão amplo espaço e evidência.

Em relação à análise do conteúdo musical, esta será organizada pela construção de categorias analíticas tendo como modelo teórico predominante a Análise do Discurso de Eni Orlandi (1999). Na última seção haverá as considerações finais, evidenciando os resultados e as constatações alcançadas pelo nosso estudo.

1. Boas palavras vindas da Jamaica: o Reggae chega ao Brasil

O Reggae deriva de outros estilos musicais originários da Jamaica e influenciados por culturas diversas, como a africana e a norte-americana⁷. A música na Jamaica moderna foi estabelecida a partir do início da década de 1950 na capital do país, Kingston. Nesse período, mais especificamente nas áreas mais pobres de Kingston, houve o aparecimento em massa do sistema *Sound System*, até hoje muito popular na cultura jamaicana e utilizado em suas festas de rua. O *Sound System* é composto basicamente por uma discoteca de rua, formada por grandes caixas de som com o objetivo de reunir parte do público local jamaicano ao tocar músicas do Rhythmand Blues⁸ norte-americano.

Além disso, ritmos como a Kumina e a Pocomenia⁹, oriundos de danças tradicionais africanas, contribuíram para o aparecimento do Mento como estilo musical de identidade jamaicana. O Mento se tornou uma forte influência para os demais gêneros musicais do país como o Ska, o Rocksteady e o Reggae. A música

dos Estados Unidos mudou com a criação do Rock and Roll¹⁰, mas ele não se tornou popular na Jamaica.

O Rock and Roll afetou os ritmos do mundo inteiro, fazendo com que os de origem jamaicana se tornassem mais rápidos. Houve então a sua contribuição em construir uma identidade para a primeira revolução da música jamaicana, o Ska. Sua construção é influenciada pela música norte-americana a partir do Jazz e do uso de metais, apesar do Mento¹¹ e o Calipso¹² também estarem presentes. Assim, a mescla de todos esses estilos musicais resultou na criação de um ritmo com uma característica progressiva e acelerada.

Em 1962, com a independência da Jamaica depois de mais de 300 anos de domínio britânico no país, a população jamaicana estava em êxtase diante da ideia de liberdade e progresso. O recém inventado Ska se tornou um símbolo nacional ao representar o estado de alegria popular com a sua batida frenética, constituindo-se em sucesso amplamente tocado nos sistemas de *Sound System* em festas locais jamaicanas.

O Ska expressava o ânimo da população com seu som alegre e agitado. Entretanto, ele foi modificado quando o povo jamaicano começou a questionar a real situação de independência do país. Em 1966, a pobreza e a violência aterrorizaram a Jamaica, principalmente na parte pobre de Kingston, e, conseqüentemente, a música desacelerou. Conforme a sua velocidade foi diminuindo, surgiu o Rocksteady¹³, uma música mais tranquila de base melódica com canções românticas, fundando, na época, o primeiro gênero musical pop jamaicano.

Em 1968, houve novamente o agravamento das condições de vida no país, o ritmo se tornou mais pesado e as letras mais engajadas com as questões sociais da população. O Rocksteady entrou em declínio acarretando no aparecimento do Reggae. Esse gênero musical atingiu seu auge no final da década de 1960 e durante os anos de 1970, sendo influenciado por Jimmy Cliff, Bob Marley, Peter Tosh, Ken Booth, Earnie Smith, dentre outros artistas.

Um dos principais marcos responsável por difundir o reggae e outros ritmos musicais jamaicanos para o mundo trata-se do filme *The Harder They Come*, lançado em 1972, com o astro Jimmy Cliff no papel de protagonista. Devido ao seu enredo e

trilha sonora fez um enorme sucesso internacional, difundindo o Reggae pelo mundo e cativando todo o público local ao retratar aspectos da vida na Jamaica.

Além disso, o sucesso estrondoso do cantor Robert Nesta Marley¹⁴ (Bob Marley) na mesma década elevou o Reggae a outro patamar, consolidando-o como um fenômeno mundial nos anos de 1970. Sua influência na música inspirou artistas dos mais diversos gêneros musicais e países, despertando interesses não apenas para a música jamaicana, mas para toda a cultura do país.

De modo mais abrangente, o Reggae atinge o Brasil no final da década de 1980 por artistas consagrados na música, tais como Caetano Veloso e Gilberto Gil. Eles foram os principais responsáveis por difundir o Reggae no país a partir de suas composições. Caetano Veloso gravou em 1972 a música *Nine Out Of Ten*¹⁵, anunciando o termo "Reggae" pela primeira vez na música brasileira. Enquanto Gilberto Gil lançou uma versão nacional com o título "Não Chore Mais"¹⁶ em 1979, em homenagem ao clássico de Bob Marley "No Woman, No Cry". (FREIRE, 2012, p. 49-50).

A expansão do Reggae para o mundo o tornou uma das maiores expressões de um fenômeno híbrido por conter elementos de origem britânica, africana e norte-americana. Suas letras compostas pela mescla de línguas exemplificam também a frequência e a intensidade cada vez maior de encontros envolvendo diversas culturas. (BURKE, 2003).

Porém, "o preço da hibridização, especialmente naquela forma inusitadamente rápida que é característica do tempo moderno, inclui a perda de tradições regionais e de raízes locais". (BURKE, 2003, p. 18). Tal processo não foi diferente com o Reggae que sofreu modificações em suas características originárias, sendo visto somente como uma nova tendência musical a ser seguida pela música internacional. Já no Brasil, aos poucos esse estilo foi recuperando a sua essência revolucionária à medida que ocorreu a apropriação de sua história no país.

Justamente sobre o caráter revolucionário do Reggae que se debruça o nosso estudo, pois reconhecemos que grande parte das composições brasileiras adeptas do gênero expressam a realidade política do Brasil. Essas músicas reforçam o contexto

de lutas sociais e políticas, principalmente na busca por efetivação de direitos sociais no país.

Nesse sentido, o campo do direito se mostra complexo diante de sua vasta historiografia e das circunstanciais existentes para sua efetivação em cada época. Além disso, temos inúmeras tensões relacionadas à formulação e à fruição do direito, tendo em vista as relações de poder exercidas a partir das demandas subjetivas e materiais humanas.

Considerando a ampla quantidade de possibilidades em discutir a ideia do direito no mundo ocidental, decidimos atribuir maior ênfase aos direitos sociais defendidos no segundo capítulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No artigo 6º desse capítulo, estabelece-se que: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”. (BRASIL, 1988, p. 15).

Apesar de todos esses direitos estarem tratados de forma genérica e diluída neste texto, não poderíamos deixar de ressaltá-los. Evidentemente, há outros documentos jurídicos importantes e possíveis de serem analisados. Todavia, por falta de espaços adequados para discuti-los, optamos por um dispositivo constitucional, de instância superior aos demais ordenamentos jurídicos no Brasil.

Assim, estamos considerando que os direitos sociais são aqueles compreendidos juridicamente como direitos fundamentais, ou seja, necessitamos diferenciá-los dos direitos humanos. Ambos possuem a mesma finalidade, porém detêm planos distintos de efetivação. Podemos encontrar essa explicação nas palavras de Lourivaldo da Conceição (2016), quando ele distingue as dimensões dos direitos com o seguinte apontamento:

No entanto, a tendência atual é reservar a expressão direitos fundamentais para designar os direitos do homem positivados nos textos constitucionais de um determinado Estado, enquanto a expressão direitos humanos seria aplicada aos direitos do homem inscritos nas declarações e convenções internacionais. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 46).

De modo mais compreensível e aprofundado: os direitos humanos contemplam um conjunto de princípios estabelecidos em cada momento histórico, visando a defesa da dignidade, da liberdade e da igualdade humana, reconhecidas por ordenamentos jurídicos em nível mundial. Já os direitos fundamentais contemplam os direitos humanos garantidos pelos ordenamentos jurídicos, porém concebidos por normatização constitucional a nível somente nacional. (CONCEIÇÃO, 2016).

Após esclarecermos a distinção entre direitos humanos e fundamentais, daremos continuidade às nossas ideias na seção seguinte. Nela, teremos o aprofundamento de conceitos essenciais em nosso estudo, principalmente na análise representativo-social efetuada posteriormente a partir das canções de Reggae.

2. Analisando as pedras¹⁷: paradoxos e histórias fascinantes

Esclarecidos os conceitos para o entendimento das canções de Reggae, organizados a partir das categorias propostas, partiremos agora para o momento de análise musical. Nesta seção haverá a discussão das representações dos direitos sociais no Brasil, difundidas pelo discurso crítico e politizado do gênero Reggae.

Ao elaborar uma possível interpretação dos sentidos estabelecidos pelas canções de Reggae escolhemos utilizar a Análise do Discurso (AD). Partimos da ideia que essa abordagem atende nossos interesses analíticos, pois compreende “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 1999, p. 27).

Compreendemos a possibilidade de outras interpretações, dado à condição de incompletude da linguagem. Há movimentos na constituição dos sujeitos e dos sentidos, ou seja, eles não estão completos definitivamente. Diante da incompletude da linguagem, outras interpretações sempre podem ser realizadas, sem elas não existiria o estabelecimento dos sentidos e tampouco a relação entre os discursos. (ORLANDI, 1999).

Em nossa interpretação haverá a exposição inicial de fragmentos compilados das canções musicais, assinalados por destacamentos em estruturas escritas fundamentais para análise discursiva. Adiante, teceremos comentários analíticos

sobre os conteúdos das canções, compreendendo o discurso macrossocial do Reggae na realidade brasileira.

UM SONHO PERDIDO NO TEMPO: EDUCAÇÃO PARA TODOS

Edson Gomes - Bibliotecas Públicas (Ao Vivo - Em Salvador, 2005).

Categoria: Igualdade

As bibliotecas públicas andam cheias de coisas que nunca irei usar/
Os seus livros andam cheios de histórias, são contos que nunca irei
contar/ Porque, brother, eu não quero/ Quero saber porque o povo
vive assim/ Eu quero saber porque a grei é tanto oprimida/ Preciso
saber porquê na mesa falta a comida/ E quero saber se a gente vai
ser feliz na vida/ De que vale tanto saber, de que vale o homem ter
tanto saber? (GOMES, 2005).

A canção *Bibliotecas Públicas* foi produzida em 2005 pelo artista baiano Edson Gomes. Edson é amplamente reconhecido musicalmente por sua visão crítica ao retratar situações dramáticas do cotidiano brasileiro. A música *Bibliotecas Públicas* é um exemplo disso, porque retrata a futilidade de um conhecimento que não se concretiza em ações sociais transformadoras.

No caso retratado pela canção temos a ilustração de um mundo idealizado em nosso imaginário. Basta pensarmos na estrutura de uma biblioteca e quantas informações podemos ter ao frequentá-la. Mas, se analisarmos historicamente, compreenderemos que o acesso às bibliotecas públicas pertenceu majoritariamente às elites brasileiras. Sendo assim, a maioria da população viu o seu direito de acesso à cultura negado, principalmente na apropriação de conhecimentos sobre a sua própria condição de cidadania.

Essa dualidade estrutural pode ser vista também na atualidade, devido às precárias condições de vida de grande número da população brasileira, ou seja, um reflexo do regime escravocrata em nossa sociedade moderna. Para exemplificar as péssimas condições de vida dos escravizados no período escravista brasileiro, recorreremos à proibição de qualquer tipo de leitura a esses sujeitos, por consistir em ato considerado perigoso e subversivo pelas elites brasileiras.

Essa proibição era vista como uma garantia de impedimento da possibilidade de surgirem contestações sobre as formas de vida dos escravizados no Brasil. Com o intuito de propagar o analfabetismo em massa foi negada qualquer tipo de instrução aos escravizados. Logo, a prática de ler tornou-se uma atividade vinculada apenas à nobreza ou às classes sociais elevadas.

A negação do direito à educação consistiu em uma prática evidente contra os escravizados, inclusive reconhecida legalmente pelo imperador Dom Pedro I com a constituição de 1824, na qual ficava estabelecido o seguinte:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (Texto na íntegra). (NOGUEIRA, 2012, p. 85-87).

O problema do texto constitucional da época está relacionado aos indivíduos considerados "cidadãos". Essa condição era dada apenas para portugueses, filhos de portugueses, ingênuos e libertos. Todos os demais estavam excluídos do direito à cidadania, como o caso da maioria da população brasileira formada por escravos.

Tal perspectiva não parece distante quando comparamos índices envolvendo aspectos como etnia, posição econômica e níveis de educação no Brasil. Constatamos que as estatísticas mais baixas de escolarização atingem majoritariamente a população negra e pobre do país. É plausível que esse fato esteja relacionado à dissonância entre os interesses oriundos do sistema capitalista e as demandas reais da sociedade brasileira, ocasionadas por uma estruturação social baseada em modelo individualista de produção e consumo de bens, que valoriza minimamente o ser humano e o bem-estar coletivo.

Esse panorama no campo da educação é antigo, sendo constituído pelo papel da escolarização no processo de segregação e manutenção da estrutura social em classes distintas. Entretanto, há inúmeras lutas contra a negligência e a favor da conquista do direito à educação por todo povo brasileiro.

Por outro lado, a consolidação da luta pelo acesso e permanência de estudantes de classes desfavoráveis em instituições escolares, mostra-se distante ao pensarmos na evasão escolar brasileira, fruto das privações e desafios sociais enfrentados por jovens pobres em seus cotidianos.

Dessa forma, as “sabotagens” efetuadas pelo sistema econômico brasileiro forçam os alunos em condição de pobreza a desistirem de estudar, uma vez que a maioria dos sistemas educacionais está desvinculada de suas realidades e culturas. Por essa razão, os alunos atingidos pela pobreza se sentem deslocados, excluídos e inferiorizados com a sua situação real de vida, na qual a prioridade imediata está relacionada ao trabalho como fonte de sobrevivência.

AS MÁSCARAS CAEM E O PRECONCEITO RACIAL SE REVELA

Edson Gomes – *Capturados* (Recôncavo, 1990).

Categoria: Alteridade Cultural

Somos filhos dos escravos/ E estamos afim de tirar essa máscara/
Revelando a história/ De um povo roubado, adulterado, e negado a ser feliz/
Um povo castrado, lesionado, e negado a ser feliz/
Revelando a história/ De um povo que habita, lá dentro do gueto/
Capital da miséria/ Crianças que vivem, circulando os sinais/ São,
aprendizes de marginais. (GOMES, 1990).

Em 1990 foi produzido o álbum *Recôncavo*, o segundo disco do cantor Edson Gomes. A canção *Capturados* descreve a imposição e os efeitos decorrentes do processo de escravidão em nosso país. Por essa razão, optamos por relacioná-la à categoria de alteridade cultural.

Quando o autor da canção descreve “somos filhos de escravos” existe a exaltação de uma descendência de origem africana, na qual sobressai a herança de uma raça de origem inferior a partir de uma visão eurocêntrica, imposta desde o período colonial brasileiro. Então, efetuar a ação de “tirar a máscara”, significa revelar a realidade precária e dolorosa do preconceito racial no Brasil, pois ser negro ou pobre está associado seguramente a uma posição de fragilidade ou de vergonha pública.

O modo como vemos a nossa própria nação deve ser transformado, não podemos conceber uma monocultura como nossa identidade cultural, pois somos um povo de raízes multiculturais. Inclusive muitos outros povos europeus constituem nações de origem diversa, como, por exemplo, “a França é [ao mesmo tempo] céltica, ibérica e germânica. A Alemanha é germânica, céltica e eslava”. (RENAN, 1990, p. 14-15 *apud* HALL, 2006, p. 64).

Porém, as segregações raciais e econômicas se mostram tão fortes na cultura brasileira que majoritariamente os guetos permanecem ainda sendo formados por uma maioria populacional negra e pobre. Além disso, essa população sofre diariamente com as péssimas condições de vida, a violência e o caos urbano.

Sendo assim, os habitantes de áreas periféricas são vistos por estereótipos de “marginais”, concebidos como criminosos ou seres humanos que oferecem perigo à sociedade. Tal olhar preconceituoso impede que sejam vistos como indivíduos marginalizados, ou seja, membros que têm a sua participação na sociedade ignorada e os seus direitos sociais negados.

CICATRIZES DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA

Edson Gomes – História do Brasil (Reggae Resistência, 1988).

Categoria: Alteridade Cultural

Eu vou contar pra vocês/ Certa história do Brasil/ Foi quando Cabral descobriu/ Este país tropical/ Um certo povo surgiu/ Vindo de um certo lugar/ Forçado a trabalhar neste imenso país/ E era o chicote no ar/ E era o chicote a estalar/ E era o chicote a cortar/ Era o chicote a sangrar/ Um, dois, três até hoje dói/ Um, dois, três, bateu mais de uma vez/ Por isso é que a gente não tem vez/ Por isso é que a gente sempre está/ Do lado de fora/ Por isso é que a gente sempre está/Lá na cozinha/ Por isso é que a gente sempre está fazendo/ O papel menor/ Ou o papel pior. (GOMES, 1988).

O ano de 1988 marca o primeiro disco do artista Edson Gomes, *Reggae Resistência*. Dentre outras composições interessantes do álbum, como *Sistema do Vampiro* e *Hereditário*, encontra-se a canção *História do Brasil*. Classificamo-la na

categoria de alteridade cultural, uma vez que representa fatos históricos e trágicos de nossa construção histórica como país.

Se relacionarmos os fatos históricos com a História do Brasil, torna-se necessário reconhecer que ela pode assumir várias narrativas distintas, dependendo dos eventos mencionados em cada versão. Sendo assim, a interpretação realizada por Edson Gomes com a utilização das expressões “certa história”, “certo povo” e “lugar” oferece a ocultação do marco histórico, etnia e lugar da narrativa. Porém, compreendemos todos esses elementos de modo implícito na música, relacionando-os com os eventos ocorridos no processo de “descobrimento” do Brasil¹⁸.

As palavras “vindo” e “forçado a trabalhar” retratadas na canção remetem ao período da escravidão no período colonial do Brasil. Já as ações descritas pelos seguintes termos: “era o chicote a estalar, cortar e sangrar”, assume dois cenários: o real e o simbólico.

O primeiro ilustra as humilhações e os maus tratos sofridos pelos escravizados no período escravocrata, sendo chicoteados por quaisquer atitudes consideradas subversivas. O segundo sentido corresponde ao plano simbólico, pois faz alusão às “cicatrices” deixadas por tal período na atualidade.

Essas “cicatrices” são marcas negativas, representadas pela lembrança dolorosa da escravidão e pelos seus resíduos reverberados em casos de discriminação racial, descritos pela frase da composição: “até hoje dói”. Além disso, a canção também expõe a representação social, inclusive midiática, de subalternidade e de inferioridade dos descendentes de escravizados perante a sociedade brasileira.

A FRÁGIL DEMOCRACIA

Edson Gomes – Linda (Acorde, Levante e Lute, 2001).

Categoria: Liberdade

Democracia vem libertar esse povo brasileiro/
(Aqui tu existe mas) nunca saíste do papel/
(Aqui tu existe) porém ninguém nunca te viu/
(Aqui tu existe mas) onde estás? onde estás? Prisioneira/
Quero fazer greve e não posso/
Quero sonhar e não posso sonhar/
Eu Quero gritar e não posso/
Reivindicar eu não posso/
Me rebelar, eu não

posso me rebelar/ Eu quero contestar e não posso/ E lá no papel tu és linda, és tão bonita... (GOMES, 2001).

O álbum *Acorde, Levante e Lute* foi lançado em 2001, sendo o primeiro disco independente na carreira de Edson Gomes. Além disso, decidimos que a música *Linda*, do mesmo álbum, está na categoria liberdade, pois ela expressa o desejo enfático de liberdade com a defesa de instauração de uma democracia efetiva.

Ao falar de democracia, estamos tratando ao mesmo tempo de um assunto complexo como o do direito à liberdade na sociedade brasileira, uma vez que podemos dizer que tê-la foi possível em poucos momentos históricos. Entretanto, com a exceção de alguns lapsos que tivemos, a liberdade democrática esteve frequentemente condicionada à neutralidade ou ao esvaziamento ideológico-político.

O próprio objetivo de aprender na educação brasileira está atrelado à competição, reconhecendo os fracassados e miseráveis como uma massa inerte, decorrente do resultado de “crises econômicas”. Uma mentalidade decrépita, mas com valores cada vez mais venerados por uma sociedade consumista e de consciência política volátil, voltada aos planos de ações sociais imediatistas e ineficazes.

Temos na afirmação anterior, a influência de uma lógica perversa, na qual “as leis e as instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa”. (RANCIÈRE, 2014, p. 9).

Convergente aos princípios de controle de poder está a conotação negativa de significação de democracia, formulada como o “aumento irresistível de demandas que pressiona os governos, acarreta o declínio da autoridade e torna os indivíduos e os grupos rebeldes à disciplina e aos sacrifícios exigidos pelo interesse comum”. (RANCIÈRE, 2014, p. 15).

Assim, o poder de expressar ideias acerca da realidade do povo é constantemente reprimido por mecanismos de defesa do sistema econômico ou simplesmente transfigurado e desprezado pela estrutura social. Nesse sentido, existe uma forte contradição democrática, ou seja, uma grande hipocrisia ao termos uma

constituição nacional esteticamente “linda”, entretanto, não efetiva no campo jurídico brasileiro.

O DESENCANTO DE UM BRASIL MELHOR

Edson Gomes – *Meus Direitos* (Resgate Fatal, 1995).

Categoria: Igualdade

Oh, mamãe? África/ Tanto tempo que a gente estou aqui/ No Brasil/
Tanto tempo que a gente está assim/ Sem ter educação/ Sem ter
oportunidade/ Sem ter habitação/ Sem ser membro da sociedade/
Somos alvo da incoerência/ Vítimas da prepotência/ Dos racistas, dos
racistas, dos racistas/ Quero meu direito de crescer na vida/ Quero
meu direito de vencer na vida. (GOMES, 1995).

A faixa musical *Meus Direitos* está no álbum *Resgate Fatal* de Edson Gomes. O álbum foi produzido em 1995, sendo o quarto disco na carreira do artista. A escolha da canção *Meus Direitos* para categoria Igualdade é justificada porque ela representa a luta em favor de oportunidades justas para uma vida digna e contra a negação de direitos sociais mínimos.

Entretanto, o desejo por igualdade se faz oposto ao seu significado inicial, tido como sinônimo de semelhança por situações iguais ou homogêneas. Há inúmeros equívocos a respeito da ideia de igualdade. Talvez, porque para alcançá-la em uma sociedade baseada no consumo, necessitamos ignorar aspectos históricos, apagar lutas sociais e mascarar diferenças culturais heterogêneas.

Diante da ideia de igualdade revela-se a tendência educacional brasileira cada vez mais nociva e cruel, fortemente assumida na atualidade, que não somente disfarça, como também contribui para a realização de atrocidades impiedosas por sua passividade. A ideia de ação passiva se instaura na indiferença da educação brasileira com as desigualdades sociais em várias de suas ações políticas, visto que:

Na realidade, foi em torno da questão da educação que o sentido de algumas palavras – república, democracia, igualdade, sociedade – mudou. No passado, tratava-se da igualdade própria à escola republicana e de sua relação com a desigualdade social. Hoje, trata-se apenas do processo de transmissão que deve ser salvo da

tendência à autodestruição contida na sociedade democrática. (RANCIÈRE, 2014, p. 43).

Mesmo que a preocupação com a desigualdade social na república não fosse “real” em suas ações, ela aponta a responsabilidade honesta de uma educação firmada em problemáticas sociais. Ou seja, não se trata de levemente ter um sistema educacional teatral, de manipulação despolitizada ou de mera comercialização de informações ínfimas. Assim, lutar pela igualdade não é simples, porque nos exige o reconhecimento de uma escória retrógrada estruturada em um plano nacional de desigualdades sociais no Brasil.

A partir disso, temos claro o viés econômico e sua posição contrária ao progresso igualitário, no qual os direitos constitucionais são obliterados devido às falsas perdas produtivas permanentes consideradas pelo Estado brasileiro como “crises”. Tal alegação permite a perda de direitos essenciais pela população e elucida o controle do mercado financeiro na formulação do caos social, atuando como fator de miséria e pobreza em todos os países do mundo.

VIVER É LUTAR: AS MEMÓRIAS E HISTÓRIAS RESISTEM

Natiruts – Palmares 1999 (Povo Brasileiro, 1999).

Categoria: Alteridade Cultural

A cultura e o folclore são meus/ Mas os livros foi você quem escreveu/ Quem garante que Palmares se entregou/ Quem garante que Zumbi você matou/ Perseguidos sem direitos nem escolas/ Como podiam registrar as suas glórias/ Nossa memória foi contada por vocês/ E é julgada verdadeira como a própria lei/ Por isso temos registrados em toda história/ Uma mísera parte de nossas vitórias/ É por isso que não temos sopa na colher/ E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé/ A energia vem do coração/ E a alma não se entrega não/ A influência dos homens bons deixou a todos ver/ Que omissão total ou não/ Deixa os seus valores longe de você/ Então despreza a flor Zulu/ Sonha em ser pop na zona Sul/ Por favor não entenda assim/ Procure o seu valor ou será o seu fim/ Por isso corre pelo mundo sem jamais se encontrar/ Procura as vias do passado no espelho mas não vê/ E apesar de ter criado o toque do agogô/ Fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador. (NATIRUTS, 1999).

O álbum *Povo Brasileiro* produzido em 1999 marcou a troca do nome Nativus, pertencente ao grupo musical brasileiro fundado em 1996, para o de Natiruts. Elegemos a canção *Palmares 1999*, do mesmo disco produzido pela banda, para a categoria de alteridade cultural, pois ela descreve os processos de destruição, negação e exclusão de culturas consideradas “subalternas”.

Essa ideia de “subalternidade” é recorrente em várias frases da canção, principalmente quando elucidamos a visão social sobre as classes mais pobres desde o período colonial. Assim, torna-se notória a figura de liderança representada por Zumbi¹⁹, grande líder do quilombo dos Palmares, porém o nível de complexidade é aumentado quando pensamos em seu legado de modo coletivo.

Por um momento somos afetados pela seguinte reflexão: afinal, será que as glórias e lutas sociais das classes mais pobres são maiores do que seus líderes? Podemos dizer que sim, já que as memórias e histórias permanecem sendo as mesmas. Aliás, o reconhecimento não deve ser apenas das lideranças, mas das conquistas alcançadas pelo coletivo de grupos marginalizados no Brasil.

Tais conquistas visam romper com um paradigma arcaico, estabelecido e cultivado pelas elites ao longo do tempo, vislumbrado a partir da seguinte lógica:

A denúncia do “individualismo democrático” cobre, com pouco esforço, duas teses: a clássica dos favorecidos (os pobres querem sempre mais) e das elites refinadas (há indivíduos demais, gente demais reivindicando o privilégio da individualidade). O discurso intelectual dominante une-se assim ao pensamento das elites censitárias e cultas do século XIX: a individualidade é uma coisa boa para as elites; torna-se um desastre para a civilização se a ela todos têm acesso. (RANCIÈRE, 2014, p. 14).

Todavia, os movimentos coletivos são enfraquecidos pelo “individualismo” em uma falsa democracia, estendida por deformações nas interpretações dos fatos históricos e na sua herança cultural. Vejamos o resultado do processo de escravidão e como ele foi reduzido em apenas repúdio aos atos passados: a mesma barbárie continua sendo praticada contra a nossa cultura indígena e africana, embora mascarada por razões políticas e de crescimento econômico baseado no fetiche de ascensão social.

A ascensão social deturpa a pobreza, pois defende a ideia de que as riquezas materiais devem pertencer a um número mínimo de indivíduos. Caso contrário, se as riquezas fossem distribuídas de modo igualitário, haveria a destruição da economia e um quadro generalizado de pobreza social. Entretanto, são meras fantasias que possuem o intuito de mascarar os mecanismos burgueses de desigualdade social, como por exemplo, a ideia da impossibilidade da realização de desejos sociais coletivos.

Diante dessa impossibilidade, torna-se necessário ter ambições de vida somente individuais. Isto é, optar por um projeto de vida alienado e particular que não apenas justifica, mas acentua a exclusão da nossa parcela de responsabilidade social. Esse ato contribui ativamente para a indiferença pessoal sobre a miséria e outros problemas sociais, constantemente desfigurados e amenizados pelo mercado econômico. Afinal, o sucesso deve ser o objetivo principal na vida de qualquer pessoa, mesmo que ele represente a derrota e o sofrimento da maioria da população que luta por seus direitos sociais.

Nesse modelo opressor, a desigualdade de renda e a fome são naturalizadas. Todavia, precisamos mudar a forma como lidamos com os outros e nossa posição frente ao atual contexto econômico brasileiro. Reiteramos que os valores humanos são inalienáveis, ou seja, são princípios impossíveis de serem comprados ou negociados, visto que o bem estar social não pode ser desprezível para atender aos interesses do capital.

DOS GUETOS VÊM AS LUTAS CONTRA AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Tribo de Jah - Regueiros Guerreiros (Roots Reggae, 1995).

Categoria: Igualdade

Mais um dia se levanta/ Na Jamaica brasileira/ Mais uma batalha que desperta/ A Nação Regueira/ Eles descem dos guetos logo cedo/ Se concentram nas praças e ruas do centro/ Lavando, vigiando carros/ Vendendo jornais/ Construindo prédios, obras/ Cuidando de casas e quintais/ São menores, maiores brasileiros/ São os dreads verdadeiros do Maranhão/ Regueiros Guerreiros/ Dreads Verdadeiros/ Regueiros Guerreiros/ Do Maranhão/ Ninguém jamais parou para pensar/ Na sua condição de cidadãos com direitos/ Lutando em

condições desiguais/ Lutando contra preconceitos e diferenças sociais/ Só que no fim de semana/ O Reggae é a lei/ Dançando no toque, no pop, no espaço/ Todo regueiro é um rei. (BEYDOUN, 1995).

O grupo maranhense *Tribo de Jah* teve início em 1986. Dentre muitas canções de sucesso nacional e internacional, *Regueiros Guerreiros* não somente é o título de uma faixa musical, mas do álbum produzido pela banda em 1992. Assim, decidimos relacionar a música *Regueiros Guerreiros* com a categoria de Igualdade, devido ao modo como é retratado e valorizado o cotidiano dos guetos maranhenses.

Podemos iniciar a nossa análise com a frase “Mais um dia se levanta na Jamaica Brasileira”, na qual ocorre a revelação da perspectiva de um dia qualquer, apenas mais um dentre tantos outros vividos pela população pobre do Brasil. Enquanto a expressão singular de “Jamaica Brasileira” faz referência à cidade brasileira de São Luís, capital do Maranhão.

Não nos deteremos aos embates envolvendo essa designação, visto a quantidade de críticas sofridas pela mudança da denominação “Atenas brasileira” para “Jamaica Brasileira”, por uma visão preconceituosa de inferioridade envolvendo a historicidade das duas cidades. Entretanto, a população maranhense se identificou com a última expressão e com vários elementos da cultura jamaicana, incorporando-os de modo ressignificado em sua cultura local²⁰.

A atual discussão sobre identidade abre novas possibilidades para pensarmos as distintas formas de representação, visto que as identidades “não estão impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza social”. (HALL, 2006, p. 47). Por essa razão, o processo identitário nos afeta substancialmente quando pensamos na desnaturalização da estrutura social e do papel do Estado brasileiro em suas ações nacionais.

Nesse sentido, ao serem expostas musicalmente as situações difíceis enfrentadas pelas classes sociais pobres no Brasil também é construído espaço para indagar acerca da falta de interesse do Estado em resolvê-las. Diante dessa perspectiva, a canção reflete a invisibilidade da classe trabalhadora pobre quando ressalta o povo maranhense como “cidadãos com direitos”, ou seja, indivíduos a serem reconhecidos por suas lutas políticas contra condições desiguais de vida.

O MERCADO DA ESCRAVIDÃO

Usina Reggae – Acordar (Da Beirada da Cidade, 2004).

Categoria: Liberdade

Acordar/ De manhã bem cedinho/ E levantar/ Pra fazer o café/ Pra
iôô e pra iaiá/ É os anos se passaram/ Mas nada mudou/ Tudo está
como era antes/ E a senzala que eu morava/ Só se transformou/ No
barraco que habito hoje/ Por que será que estou aqui?/ Que mal que
eu fiz para merecer?/ A minha geladeira é um isopor/ O meu fogão
de lenha é meu cobertor/ A minha calça velha ela está rasgada/ Mas
a dignidade você não roubou/ Eu tenho um galo velho que é o
despertador/ A foto na parede o santo protetor/ A xícara vermelha de
asa quebrada/ Mas a dignidade você não roubou. (REGGAE, 2004).

A canção *Acordar* pertence ao grupo paulista Usina Reggae. O surgimento da banda aconteceu em 2001, e o lançamento do seu primeiro álbum *Da Beirada da Cidade* ocorreu em 2004. Classificamos a música *Acordar* na categoria liberdade, pois o seu próprio título representa uma força de dupla perspectiva. Isto é, nela o ato de acordar está concatenado à dureza de despertar como forma diária de sobrevivência e a de fazê-lo para lutar por uma vida digna.

Além disso, encontramos uma verdadeira dicotomia com a afirmação “É os anos se passaram/Mas nada mudou”, conseqüentemente vemos a mesmice da nossa sociedade, na qual apenas os arranjos são modificados e a sua estrutura permanece estática. Ou seja, a elite brasileira segue o velho pensamento burguês, formulado pela destituição do sistema monárquico, mas com a concentração do poder nas mãos de uma minoria elitizada.

As péssimas condições de vida permanecem de modo nacional e global, trocamos a escravidão colonial pela escravidão assalariada. No condicionamento da liberdade direcionada e instituída pelo mercado, temos a sua descrição no Manifesto Comunista:

[A burguesia] afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um

simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. [Ela] despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta do sábio seus servidores assalariados. (MARX; ENGELS *apud* RANCIÈRE, 2014, p. 30)²¹.

O manifesto foi produzido em 1848, porém nós continuamos sendo tratados como uma simples mercadoria. Por essa razão, os trabalhadores são vistos como servos insignificantes e submissos às vontades e aos interesses do capital. Diante de tal situação evidencia-se a enorme passividade e a aceitação do sistema que legitima a opressão, a pobreza e a miséria enfrentadas pela maioria da população brasileira.

Passamos por um período trágico e doloroso, capaz de expressar a maldade e os piores preconceitos existentes de forma mundial. Todavia, os crimes cometidos contra a humanidade durante o processo de escravidão receberam anistia, sendo vistos somente como atos históricos a serem retratados e estudados pela historiografia.

A escravidão se tornou uma memória dolorosa a ser silenciada, esquecida e ignorada; poucas vezes as nações se esforçaram em senti-la e transformá-la em uma fonte de paz e de busca por prosperidade. A função de transformar não é realmente considerada, a dominação e a repressão são mais desejáveis, pois, a manipulação ideológica é mais efetiva.

Entretanto, apesar de toda violência e miséria no Brasil, as classes mais pobres resistem e mantêm seus valores humanos essenciais e belos. Assim, elas permanecem lutando contra todo o caos gerado pelo sistema político-econômico brasileiro em suas ações.

Notas finais

Em nossas conclusões apontamos o caráter simbólico na mudança de paradigma em relação às concepções culturais. A transformação ocorre pelo marco ideológico não somente desta produção, mas de tantas outras, preocupadas com temas relegados convencionalmente ao segundo plano. Ação comum a qualquer

discussão tecida por forças revolucionárias e uma posição intelectual ativa, o que não impede ser esse texto passível de discussões e efeitos variáveis de produção e interpretação.

Não menos, um dos aspectos vitais desse artigo, evidencia-se na exposição dos interesses perversos na organização social em diferentes níveis, nacional e global, encobertos pela fragmentação de lógicas ou ideias engenhosas de naturalidade ou de neutralidade. Assim, em nosso mundo atual, cabe-nos o antigo questionamento: desejamos verdadeiramente uma democracia como sistema governamental? Posso afirmar que não, ao menos a nossa consciência política ainda não é educada para esse propósito.

Instruir politicamente alguém ou debater profundamente sobre um tema é uma ação complexa, pois exige um raciocínio aberto às variáveis de muitos processos simultâneos, convergentes ou antagônicos. Historicamente, em nossa sociedade tendemos a discutir os assuntos de forma superficial, representando uma ação nociva e causadora de dubiedade na natureza das informações, fator preponderante na instauração de um processo enganoso e de destruição democrática.

Conseguimos observar suas raízes na nossa própria política, instituída alheia das demandas sociais e distante das massas pobres, sendo indiferente à sua responsabilidade social. A música, a educação e tantos outros campos também são afetados ao serem encobertos de superficialidades e de categorizações didáticas, que causam o desinteresse e a perda de suas funções sociais.

As temáticas da música Reggae apresentam lutas coletivas e de harmonia social ao expressarem as vozes das parcelas oprimidas pela ordem social. Tais intencionalidades de liberdade e de transformação não podem estar ausentes da educação formal ou informal. O Reggae é apenas uma fonte politizada e de pensamento de ordem crítica, pois ao ampliarmos nossa visão musical encontraremos outros estilos musicais mergulhados na realidade social como o Rock, o Samba, o Rap e o Funk.

A música não se faz sem educação; podemos reconhecer o impacto dessa relação também em sistemas educativos de tradições orais de grupos ágrafos. O que

falta no sistema educacional brasileiro é uma proposição de sentido nas discussões e nos conhecimentos aprendidos. Uma compreensão primária de educação consiste no reconhecimento dos obstáculos e na absorção sensível de uma realidade social retrógrada, desprezível e inaceitável das camadas mais pobres do Brasil.

As músicas analisadas de Edson Gomes, Natiruts, Tribo de Jah e Usina Reggae possibilitaram uma breve explanação acerca do engajamento politizado do Reggae, ação constantemente ausente no sistema educacional brasileiro. No Brasil, somos induzidos a reconhecer os direitos sociais como favores e não como conquistas, comumente concedidos de modo parcial ou negados, devido às falsas “crises” de recursos públicos do Estado brasileiro.

A relação entre música e educação não pode ser negligenciada, pois frequentemente ela é desfigurada do seu real sentido de elemento de formação humana, sendo utilizada como recurso meramente didático. A mesma lógica de distanciamento da realidade é aplicada, por exemplo, na economia que deveria ser entendida como principal fonte de distribuição igualitária de renda, mas é evidenciada pela retenção de lucros e o crescimento exponencial da miséria.

Assim, é plausível conceber a união entre arte musical e educação como possibilidade constitutiva de um pensamento libertário, frente às cruéis e degradantes injustiças sociais. De fato, há um enorme potencial quando reunimos arte, educação e cultura na conscientização da sociedade brasileira sobre seus direitos sociais.

Por fim, somente com seriedade, transparência e responsabilidade social, qualidades raras no frágil sistema democrático brasileiro, conseguiremos abrir uma minúscula fresta de esperança em um cenário nacional desalentador. Desse modo, talvez consigamos enxergar um novo futuro e nos encantar com sonhos revolucionários, envolvendo um Brasil melhor para todos.

Referências:

ARAÚJO, Karollen Franciane Gomes de. **Educação musical e o samba-reggae em contextos sociais desamparados:** um estudo de caso a partir do Projeto Social de Música Leão de Judá. 2017. 89 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017

BEYDOUN, Fauzi; JAH, Tribo de. Regueiros Guerreiros. Roots Reggae. Tribo de Jah, 1995. [On-line]. **Spotify**. 2min43s. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/0pMcX4qmafNpK6iTPLsKch?si=EO1aHsxrSrqfFWCA9zWfNw>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 106/2020. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 401 p. ISBN: 978-65-5676-014-8

BRASÍLIA. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 264**, 2009 (nº 3.260/2008, na Casa de origem, do Deputado Rodrigo Hollemberg). Institui o Dia Nacional do Reggae. [Documento on-line]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4647273&disposition=inline>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.

CONCEIÇÃO, Lourivaldo da. **Curso de direitos fundamentais**. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

FRANÇA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789**. [Documento on-line]. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

FREIRE, Karla Cristina Ferro. **Onde o reggae é a lei**. São Luís: EDUFMA, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. Não Chore Mais. Realce. Gege Produções Artísticas, 1979. [On-line]. **Spotify**. 4min36s. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6ORtRfCBdGGsPtMU09wtE8?si=d9EpTBveRW-shUfuaNsXNA>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GOMES, Edson. Bibliotecas Públicas. Ao Vivo em Salvador. Atração Fonográfica, 2005. [On-line]. **Spotify**. 4min58s. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/3xUStyBBnSjAXmsotm1zwp?si=xL2uPAyPQfiOliqnwvNAGA>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GOMES, Edson. Capturados. [Recôncavo. São Paulo: EMI Odeon, 1990]. [On-line]. Renan Dias. **Youtube**. 9 de nov. de 2010. 3min42s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cCQCOa-qyCk>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GOMES, Edson. História do Brasil. Reggae Resistência. EMI Music Brasil Ltda, 1988. [On-line]. **Spotify**. 4min07s. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5C4S9kdjTvEPncCIPf8eUY?si=A6k141IWS9GKJG7Gt9hZQQ>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GOMES, Edson. Linda. Acorde, Levante, Lute. Atração Fonográfica, 2001. [On-line]. **Spotify**. 4min29s. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4uNaChX5Hpo785yKCPwGcH?si=C4aHHQf0SmqIb9kZSRL55w>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GOMES, Edson. Meus Direitos. [Resgate Fatal. São Paulo: EMI Odeon, 1995]. [On-line]. Henrique Luiz. **Youtube**. 31 de out. de 2010. 3min38s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XkAr6Gei1Ms>. Acesso em: 25 mai. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11º ed. – Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

História da Música Jamaicana. [On-line]. Roots and Message. **Youtube**. 1 de set. de 2012. 13min42s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJys3sYQmLs>. Acesso em: 01 abr. 2020.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo, Boitempo, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12º ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Zélia Cristina Duncan Gonçalves. Entrevista. [jun. 2019]. Entrevistador: Canal Biscoito Fino. **Youtube**. 14 de jun. de 2019. 7min28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7KyXQqYtkNo&t=378s>. Acesso em: 05 ago. 2020.

NATIRUTS. Povo Brasileiro. EMI Records Brasil Ltda, 1999. [On-line]. **Spotify**. 5min00s. Disponível em: https://open.spotify.com/track/4m5GTlv0IVxcNxpUwZBDpq?si=zIBnorVHSuCVByB_qWUARw. Acesso em: 25 mai. 2020.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824** (Coleção Constituições brasileiras; v. 1). 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução: Mariana Echalar. 1º ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

REGGAE, Usina Acordar. [Da Beirada da Cidade. São Paulo: Johnny B. Good, 2004]. [On-line]. Portal Reggae Raiz. **Youtube**. 30 de set. de 2015. 5min14s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2MN9ntRY98>. Acesso em: 25 mai. 2020.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

VELOSO, Caetano. Nine Out Of Ten. Transa.Universal Music Ltda, 1972. [On-line]. **Spotify**. 4min55s. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2JNNbg38OtPLFoc66isKPQ?si=yHsp0lt-Slq5OR40a9Ne8Q>. Acesso em: 25 mai. 2020.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: caralmeida64@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: olivianeta@gmail.com

³ Sobre educação multicultural há diversas significações e concepções do termo, mas podemos entender o pluralismo de culturas, a partir do pensamento exposto na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO. Assim, pensamos uma educação voltada à diversidade cultural, como fator de desenvolvimento humano coletivo e individual. Isto é, ela não pode ser somente entendida “em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. (UNESCO, 2002, p. 3).

⁴ Reggae - Música popular de origem jamaicana. Seu surgimento ocorreu em Kingston, capital da Jamaica, reunindo gêneros musicais nacionais como o Calipso, Ska e o Mento, como também gêneros musicais norte-americanos como o Rock-and-Roll e a Soul Music. Sua história, liga-se ao Rastafareilismo, sistema filosófico e religioso de inspiração africana na década de 1930, principalmente por retratar o cotidiano nos guetos da Jamaica, recorrentemente utilizando passagens bíblicas. Exemplos musicais de Reggae brasileiro: JAH, Tribo de. **Uma onda que passou**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RXX1B0vIk0I>. Acesso em: 16 mai. 2020.

NEGRA, Cidade. **Negro Rei**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ADVt3FFpSSI>. Acesso em: 16 mai. 2020.

⁵ Para maior compreensão do texto, decidimos por esclarecer o significado deste termo e alguns outros a partir de textos compilados da seguinte obra: LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

⁶ ARAÚJO, Karollen Franciane Gomes de. **Educação musical e o samba-reggae em contextos sociais desamparados: um estudo de caso a partir do Projeto Social de Música Leão de Judá**. 2017.

89 f. Monografia (graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

⁷ Os estilos musicais de origem norte-americana influenciadores do Reggae podem ser descritos a partir do Jazz, Rhythm and Blues, Soul e o Rock and Roll.

⁸Rhythm and Blues – Estilo musical surgido no final do século XIX, originário da cultura dos negros do Sul dos Estados Unidos. Geralmente é caracterizado pelo andamento lento e melancólico de suas canções. O termo “Blues” é a redução da expressão Blues Devils, utilizada para designar um sentimento de depressão e tristeza.

Exemplo musical de Rhythm and Blues: SLEDGE, Percy. **When a Man Loves a Woman**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7lp7FtJXp7k&feature=youtu.be&list=PLwdYaV-RdC9B20J28MXe-HjuoAxmtjn26>. Acesso em: 17 mai. 2020.

⁹Kumina e Pocomenia – São danças de cultos religiosos afro-jamaicanos, expressas pela conservação de manifestações de várias modalidades trazidas da África. No universo da religiosidade afro-jamaicana, encontra-se de modo especial o *Rastafarianismo. Exemplos de tais danças podem ser vistos nos seguintes links: BECKFORD, Howard. [Pocomenia] - **Bishop Ray Foster Bishop Shaw Thanks Giving Table 2010**. Disponível em: <https://youtu.be/I1puHkiQgz8?list=PLGJkV6eA1usTVZpPQ8a001TCre79D1D8B>. Acesso em: 17 maio. 2020.

TAYLOR, Michael. **Kuminajamaican tradition of African origin**. Disponível em: <https://youtu.be/jgEhSfK2WpE>. Acesso em: 17 mai. 2020.

* Rastafarianismo – Filosofia religiosa criada por negros camponeses jamaicanos, descendentes de africanos escravizados. Seu surgimento ocorreu na Jamaica em 1930, como um movimento político-religioso. Sua crença está ligada à figura do imperador Hailé Selassié da Etiópia, considerado a representação do Deus Supremo Jah (Javé) na Terra.

¹⁰ Rock and Roll – Estilo musical nascido nos Estados Unidos, originário do Rhythm and Blues. Seu surgimento ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, através da mescla entre a Race Music (música criada e consumida pelos negros americanos) com o Blues e o Gospel.

Notando o caráter transgressor dessa música, concebida no período da luta negra por direitos civis e da rebeldia da juventude branca, a indústria do entretenimento decide fundir as duas tendências. Todavia, a apropriação do estilo musical situado no inconformismo negro sofre alterações, sendo subtraída a sua real identidade para torná-la um produto mais desejável no mercado nacional e internacional.

Exemplo musical de Rock and Roll: CHECKER, Chubby. **Let's Twist Again**. Disponível em: https://youtu.be/eh8eb_ACLI8. Acesso em: 17 mai. 2020.

¹¹ Mento – Música tradicional da Jamaica, criada pelos escravos das plantations [trad. plantações jamaicanas no período colonial inglês] com o objetivo de aglutinar e fortalecer a massa negra contra o escravista opressor. Experimentando interessante renascimento na década de 1950, tornou-se uma das vertentes que deram origem ao Reggae. Exemplo musical de Mento: BAND, Blue Glaze Mento. **Slide Mongoose**. Disponível em: <https://youtu.be/fUu6-pZCVeC>. Acesso em: 18 mai. 2020.

¹²Calipso - Música tradicional de origem afro-caribenha, surgida em Trinidad e Tobago no século XIX. Exemplo musical de Calipso: CALYPSO, Kawe. **Kawe Band**. Disponível em: <https://youtu.be/t8bmLhdoKZI>. Acesso em: 18 mai. 2020.

¹³ Rock Steady – Moderno estilo popular da música jamaicana, gênero musical percussor do Reggae. Exemplo musical do Rock Steady: ELLIS, Alton. **Cry Tough**. Disponível em: <https://youtu.be/h7EOs06Mw0s>. Acesso em: 18 mai. 2020.

¹⁴ Bob Marley (1945- 1981) – Nome artístico de Robert Nesta Marley, cantor e compositor nascido em Ronden Hall, Jamaica, e falecido na Flórida, Estados Unidos. Com carreira iniciada em 1962, ano da independência de seu país, sua música falava basicamente das questões sociais jamaicana. Adepto do Rastafarianismo, do Pan-africanismo e responsável pela popularização do reggae, tornou-se um dos músicos mais influentes de todos os tempos, vindo a morrer de câncer aos 36 anos de idade.

¹⁵ Nine Out Of Ten – Canção lançada em 1972 no álbum “Transa”, de Caetano Veloso.

¹⁶ Não Chore Mais – Versão especial de Gilberto Gil da música “No Woman, No Cry”, lançada no álbum “Realce” em 1979.

¹⁷ Pedra – Expressão maranhense para uma música de boa qualidade, temos nas palavras de Fauzi Beydoun o significado perfeito de “pedra”: “Uma pedra é um reggae lindo, irresistível, bom de dançar, no estilo maranhense, agarradinho, no estilo das antigas. Que ele não é apenas um reggae lindo, ele toca fundo, mas ao tempo tem de ser bom de dança de salão, senão não é pedra”. (BEYDOUN, 2008 *apud* FREIRE, 2012, p. 147).*

*Referência da Entrevista: BEYDOUN, Fauzi (vocalista da banda Tribo de Jah). Entrevista concedida a Karla Freire. São Luís, 2008.

¹⁸ Para um maior esclarecimento sobre o suposto “descobrimento” do Brasil pelos portugueses e questões relacionadas à sua história, recomendamos a consulta em livros relacionados ao tema, como por exemplo, o do historiador brasileiro Boris Fausto: Fausto, Boris. **História do Brasil**. 12º ed. 1º reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

¹⁹ Zumbi ou Zumbi dos Palmares – Reconhecido líder do quilombo dos Palmares, o maior e o mais importante quilombo do período colonial, situado na Serra da Barriga, Alagoas, em 1630.

Seus milhares de habitantes tiveram a sua liberdade mantida até 20 de novembro de 1695, quando forças comandadas por Domingos Jorge Velho mataram Zumbi, o seu último grande líder. A história de Zumbi é imprecisa e cercada por inúmeros mitos, mas sem sombra de dúvidas, a sua vida e morte representam um simbolismo único de resistência na luta contra o sistema escravista brasileiro.

²⁰ Cf. FREIRE, 2012, p. 21-22.

²¹ Cf. Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo, Boitempo, 1998.

O SER E O FAZER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS¹

BEING AND DOING ON HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: CONTEMPORARY CHALLENGES

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo²
Nara Lidiana Silva Dias Carlos³
Arthur Cássio de Oliveira Vieira⁴

RESUMO

A formação docente para Ensino Superior no Brasil tem sido negligenciada ao longo de décadas. Esse profissional que tem um papel social fundamental para a sociedade, muitas vezes, chega nesse nível de ensino com pouca ou quase nenhuma experiência prática no ensino. Dessa forma, este texto tem como objetivo discutir brevemente alguns aspectos que envolvem o ser e o fazer docente no Ensino Superior. Para tanto, fazemos uso da legislação e da literatura que trata sobre a temática. Este estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica e a análise documental. Nesse contexto, o ponto de partida na elaboração da nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a docência no Ensino Superior? Resultados demonstram a necessidade de repensar a formação docente para o Ensino Superior, não apenas a formação inicial, mas a continuada, de modo que se reconheça o papel formador deste profissional e a sua relevância social.

Palavras-chave: Ensino. Ensino-aprendizagem. Ensino Superior no Brasil. Formação docente.

ABSTRACT

The teacher's formation for Higher Education in Brazil has been neglected for decades. This professional, who has a fundamental social role for society, often arrives at this level of education with little or no practical experience in teaching. Based on these elements, this text aims to briefly discuss some elements that involve being and doing of the teachers in Higher Education. For this, we make use of legislation and literature that embrace this theme. This study has as methodology the bibliographic review and the documentary analysis. In this context, the starting point in the elaboration of our reflection is the following question: what formative elements should guide teaching in Higher Education? Results demonstrate the need to rethink the teacher's formation for Higher Education, not only the initial formation, but the continuing one, so that are recognized the professional's educational role and its social relevance.

Keywords: Teaching. Teaching-learning. Higher Education in Brazil. Teacher's Formation.

Introdução

Este texto é fruto das reflexões acerca da formação docente para atuar na educação superior no Brasil. Como partícipes desse processo formativo, pois somos os autores, doutorandos em um programa de pós-graduação na área da educação, temos tido a inquietude de racionalizar e refletir acerca desses elementos formadores para atuar neste nível de ensino. Assim sendo, foram analisados diversos elementos que envolvem, sobretudo, a formação e as práticas pedagógicas do docente que atua na educação superior, de modo articulado com o contexto social, político e econômico atual, provocando inquietações e reflexões acerca do ser e do fazer docente. Destacamos que a temática é complexa e envolve uma infinidade de outros aspectos como avaliação, currículo, inclusão, entre outros, que não poderiam ser contemplados em sua amplitude nessa discussão.

Quanto a metodologia utilizada para a realização deste estudo, apontamos inicialmente que essa se refere a uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual utilizamos a revisão bibliográfica e a análise documental. Conforme apontado por Pereira, A.S. *et al* (2018), o método qualitativo é importante, pois é a partir dele que o pesquisador interpreta e infere opiniões sobre o fenômeno em estudo.

Minayo (2004, p. 57), por sua vez, considera o método qualitativo como aquele que “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Para a autora, as abordagens qualitativas tanto permitem revelar processos sociais pouco notórios, como também propicia a construção de novas abordagens.

Assim, o ponto de partida na elaboração de nossa reflexão é o seguinte questionamento: que elementos formativos devem nortear a docência no Ensino Superior? Com o intuito de contribuir com as reflexões centrais deste trabalho, discorreremos brevemente acerca dos desafios que envolvem a docência nesse nível de ensino. Notadamente, pensar sobre isso nos conduz a construir a nossa compreensão do que é o ser docente.

Ao longo do texto, apontamos alguns aspectos que, na nossa percepção, precisam orientar o ser e o fazer docente no Ensino Superior, destacando o papel do professor que atua nesse âmbito, além de discorrer sobre alguns elementos que compõem o seu fazer profissional. Adotamos como interlocutores principalmente, Zabalza (2007) e Anastasiou e Alves (2009) que contribuem de modo significativo para pensarmos quem é esse profissional e o que se espera dele. Por fim, trazemos breves considerações a partir do exposto.

1. A docência no Ensino Superior e seus desafios

Os fundamentos do Ensino Superior no Brasil estiveram inicialmente relacionados a um contexto de criação das Faculdades isoladas, ainda durante o período imperial. Isto refletiu em uma visão voltada para a formação técnica de cunho profissionalizante. Neste sentido, destaca-se a criação do Hospital de Vila Rica, para o ensino de especialidades médicas, que funcionou de 1801 a 1848. Ainda no campo médico, foram fundadas pelo príncipe regente Escolas de Cirurgia em Salvador e no Rio de Janeiro, em 1808. Ambas deram origem as Faculdades de Medicina vinculadas hoje às Universidades Federais nos respectivos estados (BORTOLANZA, 2017).

No campo jurídico, foram criados os cursos de Direito em Olinda e em São Paulo, no ano de 1827. Estes cursos deram origem à Universidade Federal de Pernambuco e a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, respectivamente (BORTOLANZA, 2017). De tal modo, podemos observar que a chegada da família real lançou as bases do cientificismo através de cursos de formação profissional, que, posteriormente, dariam origem às Instituições de Ensino Superior.

Durante todo o século XIX, a estrutura do Ensino Superior no Brasil permaneceu centrada nos cursos isolados para formação de profissões liberais, apresentando mudanças significativas apenas após a Proclamação da República em 1889. Uma das principais alterações expressa-se pela possibilidade da criação de instituições particulares de Ensino Superior, trazendo maior diversificação.

Destarte, os novos modelos de organização universitária, expressos, por exemplo, pela Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal e a

Universidade de Brasília, só viriam a figurar no país no século XX, sobretudo após 1930 (PEREIRA, 2020). A partir de então, várias Leis e Reformas educacionais foram moldando o novo formato de produção de saberes e organização da educação superior. Neste sentido, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930, que em 1953, passa a ser denominado como Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Cabe ressaltar também os documentos que dispõem sobre os aspectos organizacionais e de financiamento da educação brasileira, expressos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB's) de 1961 e 1996 e a reforma produzida pela Lei nº 5.540 de 1968⁵.

O próprio fato da existência de diversas LDB's e de reformas educacionais denota as mudanças políticas e sociais vivenciadas pelo Brasil, que refletiram na educação superior em um percurso da expressiva valorização do tecnicismo à busca pela formação integral do ser humano. Esta nova perspectiva buscava romper com o tecnicismo e trazer à luz um modelo de ensino que visava a formação do sujeito em sua totalidade. Neste contexto, evidencia-se paulatinamente a importância da figura docente como elemento capaz de articular as diversas demandas que compõem a complexa teia dos processos de ensinagem, bem como sujeito atuante na sociedade e nas instituições de Ensino Superior brasileiras.

Com relação à formação de professores, especificamente, nota-se o seu surgimento com a criação das Escolas Normais, ainda em finais do século XIX⁶. O curso normal correspondia ao que hoje chamamos de Ensino Médio e destinava-se a formar docentes para o ensino infantil e primeiros anos do fundamental. O papel de professores do ensino secundário cabia aos bacharéis formados nas mais diversas profissões. Apenas ao final da década de 1930, foi acrescentado aos cursos de bacharéis, um ano destinado a disciplinas educacionais para obtenção da licenciatura (GATTI, 2010).

No ano de 1939, foi regulamentado o curso de Pedagogia para a formação de bacharéis especialistas em educação. Inicialmente, formando professores para atuar nas Escolas Normais e algumas disciplinas do secundário, posteriormente, o curso passou também a ofertar formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino

Fundamental, de acordo com o Parecer nº 161, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1986 (GOMES; Et al. 2019).

Durante a ditadura civil militar, foi promulgada a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que reorganizou todo o ensino superior no Brasil. Nesta norma legislativa, a formação docente para o ensino superior deveria ser regida por uma política nacional e regional, que conforme o Art. 36 precisaria ser:

[...] definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (BRASIL, 1968).

No decorrer da leitura do Art. 36 da referida lei, averiguamos a previsão da criação de uma comissão que deveria conter representantes de diversos órgãos, entretanto, não estipulava uma data para que isso ocorresse. Apesar dessa tratativa, notamos um aspecto genérico da lei, uma vez que não legisla de maneira a criar parâmetros de formação inicial e continuada para a docência no ensino superior.

Após a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, novos ajustes foram propostos para a formação docente e os diversos cursos de saberes específicos precisaram se adequar ofertando disciplinas de cunho educacional. O ano de 2006 também se apresenta como um marco devido a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. A partir de então, os pedagogos passaram a ter ampla atuação em espaços escolares e não-escolares. Foi também reconhecida a figura do pedagogo como professor do Ensino Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade normal (GOMES; Et al. 2019).

Em nosso contexto atual, nota-se que as Reformas educacionais implementadas e os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino provocaram mudanças significativas na organização curricular

do Ensino Superior. Isto tem exigido dos docentes um comprometimento ainda maior com a formação pedagógica, inicial e continuada, assim como com as atividades e projetos que permitem a execução da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Para além destes desafios, é necessário ainda levar em consideração as diversas demandas que se impõem sobre o profissional da educação superior. Entre elas, podemos citar a sua atuação em cargos de gestão, a consolidação de seu espaço de atuação enquanto dimensão profissional, as suas implicações políticas e pessoais, a necessidade de adequação do currículo ao contexto socioeconômico do seu alunado e a sua relação frente às estruturas políticas e organizacionais das próprias instituições. Ferreira (2010, p. 86) considera que “os desafios da docência no Ensino Superior provocam, muitas vezes, desgastes, juntamente com um sentimento de perda e fracasso. A banalização desse docente é velada e silenciosa”.

Este aspecto está diretamente relacionado com a cobrança imposta pelas Instituições de Ensino Superior, sobretudo as públicas, de que os docentes cumpram simultaneamente atividades inseridas nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão. Tal exigência, por vezes, dificulta o trabalho do professor, tendo em vista que nem sempre as disciplinas ministradas possuem uma relação direta com as temáticas trabalhadas no âmbito da pesquisa e da extensão universitária. Cabe ainda ressaltar que estas esferas garantem maior projeção e visibilidade aos docentes, fazendo com que a sala de aula seja, por vezes, apenas mais uma de uma cansativa série de atividades a se cumprir de maneira acrítica e mecanizada.

Para além destes aspectos, é também preocupante a falta de preparação dos sujeitos atuantes nas licenciaturas frente às novas demandas políticas e sociais das instituições públicas e privadas, tendo em vista o quadro dinâmico de mudanças pelas quais elas têm passado.

As iniciativas legislativas atuais têm priorizado o investimento em instituições privadas e parcerias que têm representado a maior parcela de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil, bem como reúnem o maior número de estudantes. Paralelamente a isto, observa-se nas universidades públicas uma diversificação no perfil dos ingressantes. A substituição dos vestibulares pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na maior parte das instituições permitiu uma maior

circulação de estudantes por todos os estados do país, bem como oportunizou o acesso de alunos advindos de escolas públicas.

Uma universidade mais diversa também requer do professor uma maior diversificação em seus planos de ensino, de modo que diferentes metodologias e estratégias de ensinagem sejam abordadas, a fim de promover a efetiva aprendizagem do maior número possível de estudantes. Ressalta-se, neste sentido, que o conhecimento e o domínio de métodos diversificados e atuais de ensino, só é possível com qualificação e formação continuada do docente.

As exigências sobre as produções acadêmicas, juntamente com o ensino, a extensão e o desprestígio profissional trazem uma carga e um peso para o sujeito que atua como professor no Ensino Superior que tem feito, por inúmeras vezes, com que esses profissionais adoçam. Borsoi e Pereira (2013) assinalam a necessidade de um olhar crítico direcionado ao tipo de produtividade científica que tem se exigido nas universidades. De acordo com os autores, a universidade:

[...] se volta para uma agenda de atividades que possibilite o reconhecimento do mérito do pesquisador e de sua instituição e que viabilize maior aporte financeiro para pesquisas –não importando o grau de relevância que elas tenham no plano social. Compromissada com os congressos e os periódicos científicos que definem sua posição no mundo acadêmico global, essa universidade se fecha para as reais demandas e necessidades da sociedade que a abriga (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1212)

Essa dinâmica produtivista reverbera no cotidiano profissional e na relação que o professor desenvolve com a sua atuação e o desenvolvimento de seu trabalho, podendo conduzir ao adoecimento. Diante do exposto, não podemos deixar de pensar sobre como a educação superior chegou ao Brasil e de como a construção dessa história se reflete atualmente.

Segundo Belej; Gimenez-Paschoal; Nascimento e Nery (2006) o Ensino Superior, no Brasil, tem suas especificidades e apresenta muitos problemas como deterioração salarial, desprestígio profissional e precariedade da formação docente. Para esses autores, tais problemas derivam das raízes históricas da profissionalização dos docentes do Ensino Superior, pois, durante muitos anos, os cursos superiores

procuravam profissionais com sucesso em suas atividades profissionais e os convidava a darem aulas a seus alunos. Desse modo, basicamente o que se exigia era o bacharelado e as competências profissionais (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO E NERY, 2006).

Compreendemos que a construção histórica do Ensino Superior juntamente com outros fatores, como a pouca ênfase na formação docente para o magistério nesse âmbito, são componentes que colaboram para esse adoecimento. Apontamos que, muitas vezes, os professores chegam ao ambiente da universidade com uma preparação mínima para dar aulas, o que os desmotiva, outras vezes, pensam que ao entrar darão ênfase apenas a pesquisa e terminam se frustrando com o ofício. Discutiremos um pouco mais sobre esse aspecto e como este interfere no cotidiano do fazer docente na última seção do nosso texto.

2. Estratégias e Avaliação no Ensino Superior

Destacamos também, relacionada a temática em destaque, a importância de referenciar o assunto das estratégias utilizadas no ensino superior. Como não temos elementos legislativos que teçam e normatizem de maneira exaustiva sobre a temática da formação docente para educação superior, o uso de autores e leituras complementares é essencial na construção de um ponto de vista e análise sobre o assunto.

Com base nesta justificativa, faremos uso também de autores que não necessariamente tocam diretamente o tema da formação docente para o ensino superior, mas que versam sobre aspectos gerais do espaço educativo. Assim, pontuamos que a instituição escolar pode e deve ser um espaço de formação profissional, não se restringindo apenas a treinamentos, conforme afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Guardadas as especificidades, uma vez que estes críticos analisam a formação docente para o ensino básico, não podemos perder de vista que a Universidade, assim como qualquer outra instituição de ensino, é um espaço educativo no qual o professor se desenvolve pessoal e profissionalmente e essa evolução requer trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e a reconstrução da identidade pessoal, resultando nos saberes e experiências.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado à cultura organizacional da instituição tanto em suas dimensões formais, quanto informais e o professor, ao se vincular a uma instituição escolar, tem o seu desenvolvimento profissional afetado de maneira direta em seus modos de agir e ser, cujas regras são aprendidas e reproduzidas simultaneamente (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Desse modo, entendemos também como ponto relevante para a formação docente a sua própria prática cotidiana. A escolha de estratégias e as formas de avaliação, por sua vez, são elementos formativos importantes na trajetória docente, uma vez que faz parte da reflexão crítica diária do seu posicionamento e práticas instauradas em sua sala de aula, independente de qual nível da educação esteja atuando.

Compreendemos, a partir de Anastasiou e Alves (2009), que o objeto do trabalho docente não se trata apenas de conteúdo, mas de um processo no qual se faz necessária a presença da criatividade, da percepção, das vivências pessoais do professor e da capacidade de pôr em prática uma ideia. Assim, apresentamos estratégias e avaliações como fontes para a formação docente e como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Anastasiou e Alves (2009) entendem que as estratégias visam a obtenção de objetivos. Para tanto, é necessário ter clareza de onde se quer chegar naquele momento com o processo de ensinagem, conceito que será tratado no próximo tópico. Logo, os objetivos a serem alcançados devem estar claros para os sujeitos envolvidos. Considera que o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia e que cada tipo de conteúdo requer um método diferente para ser trabalhado em sala de aula. Faz-se necessário ainda uma postura flexível do educador que permita a adequação das estratégias a partir das demandas apresentadas pelos alunos ou ao longo do processo.

As autoras também esclarecem que o processo de síntese (partida) para síntese (chegada) se dá com estratégias proposta pelo professor levando os alunos a realização de operações mentais diversas num processo crescente de complexidade de pensamento. Nesta perspectiva, deve-se sempre considerar como ponto de

partida a prática social do aluno, que quando refletida, torna-se elemento de mobilização na construção do conhecimento. A elaboração da síntese do conhecimento é um retorno à prática social já reelaborada.

Destarte, compreendemos que as estratégias usadas em sala de aula são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como na formação docente de maneira continuada. Ao apontar a necessidade de utilização de diferentes estratégias para a elaboração da síntese do conhecimento, Anastasiou e Alves (2009) afirmam que

Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade como alunos. A atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade) predominantemente conceituais têm a palestra como a principal forma de trabalho. E os próprios alunos esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão apreendidos (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 71).

Quebrar este ciclo, modificar e ampliar as estratégias de ensino em um movimento de ruptura com o ensino tradicional se revela para o docente como um desafio cercado por dúvidas e incertezas. Nesse sentido, as autoras elencam uma diversidade de estratégias grupais possíveis de serem adotadas, como aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, entre outros. A escolha pela ênfase nas estratégias grupais é justificada pelas autoras à medida que consideram estas como “um desafio a ser reconhecido e enfrentado. Sabemos que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 75).

Embora algumas das estratégias elencadas pelas autoras sejam de conhecimento de muitos educadores, a discussão produzida por elas e o passo a passo pontuados na obra e apresentado nos quadros trazem uma visão ampliada das atividades, pois disponibilizam a descrição de cada uma delas, as operações de

pensamento que o aluno deve desenvolver, a dinâmica da atividade e como deve ser feita a avaliação. Os elementos apresentados contribuem para a diversificação do trabalho docente no ensino superior.

Logo, diante do que foi exposto, compreendemos que as estratégias são extremamente importantes para a consolidação do conhecimento, para a sua apreensão. São com elas ou a partir delas que alcançamos os objetivos desejados. Inferimos, dessa forma, que os docentes ao fazerem escolhas acertadas das estratégias de ensino que serão utilizadas, facilitam o processo de construção do saber dos alunos e, ao mesmo tempo, também refletem sobre a sua prática docente, pois a escolha de uma determinada estratégia requer do professor estudos e reflexões que o levam ao desenvolvimento profissional e consolidação ou modificação da sua prática docente.

Por fim, gostaríamos de tratar sobre o tema avaliação que está diretamente relacionada com as estratégias de ensino. Ao falarmos de avaliação, estamos abordando não apenas os mecanismos avaliativos dos cursos e das instituições, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Consideramos também as atividades propostas para os alunos e a atitude crítica do professor em constante avaliação e revisão dos seus planos de aula e de sua prática docente. É importante deixar evidente que a avaliação é compreendida por nós como um componente do ato pedagógico, tal qual defende Luckesi (2011). Esse instrumento tem um papel que as torna especial na sociedade capitalista na qual vivemos, o de controlar a sociedade, formar determinados tipos de sujeitos, excluindo, dessa maneira, os que não se adequam aos moldes em funcionamento do sistema social vigente. É nesta etapa do processo educativo que se separam os que têm sucesso dos que têm insucesso escolar.

Defendemos que a avaliação ao invés de medir o sucesso ou insucesso escolar dos alunos e classificá-los dentro da sociedade, seja utilizada para o oposto, sendo um instrumento que ajude ao aluno aprender melhor, que ele possa tomar consciência do seu papel como um sujeito da aprendizagem. Conforme Hoffmann

(1994, p. 18) “a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”.

Desse modo, alunos e professores ao compreenderem esse aspecto nessa perspectiva, podem fazer uso da avaliação como uma ferramenta que superaria essa rotulação e que por muitas vezes leva a não permanência dos alunos nos cursos, com níveis elevados de evasão e reprovação, assim como sairia das duas teorias predominantes explicadas por Anastasiou (2009): tradicional ou tecnicista.

É necessário tratar a avaliação também como uma estratégia de ensinagem, para que sirva como um momento de análise, mas, sobretudo, de aprendizagem para ambos, professor e aluno. Assim, abandona-se a ideia de uma avaliação meramente numérica e punitiva para percebê-la como um meio de consolidar os conteúdos abordados. Dentro de suas funções diagnóstica, formativa e somativa (LIBÂNEO, 1991), a avaliação pode trazer dados importantes a uma compreensão acerca do desenvolvimento dos alunos e do trabalho docente.

Para definir corretamente o tipo de avaliação a se aplicar em determinada turma é preciso conhecer a realidade e as expectativas de aprendizagem dos alunos. Conhecer os discentes é também reconhecer a multiplicidade de saberes e experiências. É considerar a subjetividade de cada um, compreendendo que cada pessoa aprende e confere sentido à sua formação de maneira diferente. Assim, utilizar-se de diferentes estratégias e metodologias, bem como aplicar variados tipos de avaliação permite um maior alcance e uma maior democratização do processo de apropriação e consolidação do saber. Sendo assim, o trabalho docente precisa se estabelecer em uma relação intrínseca entre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, de modo que os elementos dessa cadeia não se rompam e formem ciclos didáticos consistentes e em análise reflexiva constante.

Luckesi ao falar sobre a função da avaliação explica:

[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do

estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 2008, p. 81).

Entendemos, desse modo, que a avaliação é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, assim como na formação profissional do professor, pois quando bem utilizada pode trazer inúmeros ganhos para todos que fazem parte do processo educativo. Anastasiou (2009) explica que refletir a avaliação da aprendizagem é contextualizá-la dentro do sistema de política educacional e social, deixando claros os pressupostos que fundamentam a proposta educacional na qual está inserida.

3. O Ser e o Fazer Docente no Ensino Superior

Os aspectos enunciados nos tópicos anteriores integram a diversidade de elementos que envolvem o ensino superior. No entanto, pensar sobre Metodologia no Ensino Superior nos faz refletir, principalmente, sobre alguns questionamentos: Quem é esse profissional? Onde ele atua? Quais os seus objetivos? Qual a sua formação? Quem ele ensina? Esses são apenas alguns dos aspectos pertinentes e que demonstram a teia de relações que envolvem o ser e o fazer docente.

Notadamente, quando pensamos no cenário nacional atual e historicamente construído, o professor, de um modo geral, ainda não tem o reconhecimento do seu papel e da sua importância na sociedade e nas instituições. De acordo com Zabalza (2007), embora a função formativa do professor seja primordial, sobretudo diante da função das universidades, muitas vezes, o nível da formação possibilitada aos alunos se constitui como uma variável de menor importância no processo de avaliação dessas instituições. Essa percepção influencia diretamente na importância conferida ao caráter formador do professor nesse âmbito de ensino e na construção da identidade docente.

Pimenta (1999), por sua vez, aponta que uma identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão e da revisão constante desses significados sociais. Para a autora (1999, p. 18), a partir da compreensão do ensino

como realidade social, espera-se que os professores desenvolvam “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Embora a indissociabilidade entre pesquisa e docência seja um aspecto esperado no Ensino Superior, observamos, muitas vezes, a dificuldade e a preferência de muitos profissionais em se perceberem não enquanto professores, mas pesquisadores no âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, Zabalza (2007, p. 105) afirma que “não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais”. Na concepção deste autor, a própria configuração das universidades e os mecanismos utilizados nos sistemas de avaliação privilegiam um aspecto em detrimento do outro.

No que concerne à formação docente para o Ensino Superior, atualmente no Brasil, o que se tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, conforme explica Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) são elementos pontuais e superficiais. O que a legislação normatiza acerca da formação docente para o magistério superior se encontra na LDB de 1996 no Art. nº 66, estabelecendo que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação inicial e continuada dos professores, nota-se que, na maioria dos casos, os docentes se formam em cursos de licenciatura que priorizam a instrumentalização profissional do pesquisador, pautada pelo acúmulo de conteúdos e pelo *savoir-faire* de sua área. Pouco espaço é conferido às disciplinas de cunho pedagógico. Os estágios, em geral, são realizados apenas ao final dos cursos e as disciplinas de abordagem didática tendem a ser vistas pelos alunos como complementos meramente dispensáveis.

Tal realidade tem, ao longo dos anos, refletido em profissionais da educação que não se sentem professores e que não possuem a necessária habilidade didática

para lidar com os mais diversificados públicos de estudantes. A tão reivindicada falta de didática de professores do Ensino Superior decorre, portanto, de uma formação inicial deficitária em termos pedagógicos, de modo que os docentes possuem o conhecimento técnico sobre a sua área, porém não possuem domínio didático, tendo sérias dificuldades em tornar estes saberes acessíveis aos seus alunos.

Compreendemos que muito ainda precisa ser feito para que a formação docente para o magistério superior seja melhor trabalhada e os professores doutores ou mestres cheguem em sala com uma perspectiva mais ampla sobre o que é ser docente. O que ocorre atualmente, em alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é a oferta da disciplina de Metodologia do Ensino superior ou equivalente, o que não tem sido suficiente para a formação desses profissionais.

Assim, a formação docente para o ensino superior no Brasil, ainda deve avançar muito para chegar a graus satisfatórios. Neste sentido, entendemos que uma formação de cunho crítico que considere o ensino uma ferramenta para desenvolver princípios emancipatórios, de igualdade e justiça social nas salas de aulas seria o ideal e levando em conta a diversidade de áreas de atuação do magistério superior que tem em seu quadro licenciados e bacharéis é notório que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Sacristan e Gomes (1998) ao falar da perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica, no qual a prática se satura de um caráter ético.

Não obstante o déficit que encontramos em sua formação inicial, nota-se também a dificuldade de implementação de programas de formação continuada nas instituições de Ensino Superior. Podemos elencar como motivos para tal, a dificuldade de abarcar o grande número de docentes, de metodologias e áreas díspares do conhecimento, bem como a falta de tempo e até mesmo de interesse desses sujeitos que despendem boa parte de suas energias em ações de extensão e pesquisa com seus grupos de estudo.

Observamos que, atualmente, muitos professores que iniciam sua carreira universitária realizam um percurso de formação quase ininterrupto desde a graduação, mestrado e doutorado. Muitas vezes, são aprovados enquanto professores universitários, mas se percebem apenas enquanto pesquisadores, com

pouca experiência na docência e até mesmo desinteresse em reconhecer o seu papel enquanto formador e a necessidade de uma formação específica.

Outro aspecto a ser considerado se refere à atuação dos bacharéis no Ensino Superior. Muitas vezes estes profissionais além de terem uma formação para a docência insuficiente, realizam concursos para professor do ensino superior, mas na realidade seu intuito é o foco na pesquisa, esquecendo-se que ensino, pesquisa e extensão devem caminhar juntas. Pimenta (1999) ao falar sobre formação docente para licenciandos explica que a pesquisa deve ser trabalhada como princípio formativo na docência. Tal explanação pode também ser pensada para o professor bacharel que durante a sua prática docente, pode unir pesquisa e docência em seu percurso formativo, quer seja no início da carreira, caso seja um professor iniciante, ou ao longo dela, em sua formação continuada, se já for um professor experiente.

Sacristan e Gomes (1998), na perspectiva de reconstrução social, explicam que o professor deve ser um sujeito autônomo que reflete sobre sua prática cotidiana para compreender as características do ensino-aprendizagem, como também deve entender o contexto em que o ensino acontece, fazendo com que sua atuação torne o desenvolvimento autônomo e emancipador mais fácil, para aqueles que participam do processo educativo. Destarte, é nesse sentido, de uma formação crítica, que compreendemos que deve ser pensada e praticada a formação de professores para o magistério superior no Brasil, quer sejam bacharéis ou licenciados.

Neste sentido, nota-se que o equilíbrio entre as três dimensões do ser/ fazer docente do Ensino Superior circunscritas às dimensões pessoal, profissional e administrativa (ZABALZA, 2007), fica comprometido, devido ao acúmulo de atividades e a muitas vezes necessária priorização de uma destas dimensões. Diante disso, é possível questionar: afinal o que é preciso para ser um bom professor? Zabalza (2007) elenca alguns aspectos que demonstram a especialidade e a ampla lista de exigências que norteiam o exercício da docência. Entre estes, destacamos:

-o trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica;

- esta é uma atividade de grande relevância social;
- [...]
- alto nível de conhecimento em sua disciplina;
- habilidades comunicativas (conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral, ou escrita deles, materiais bem elaborados, etc.);
- envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes; buscar meios de facilitá-la, estimular o interesse deles, oferecer-lhes possibilidades de uma formação exitosa, motivá-los para trabalhar arduamente, etc.;
- interesse e preocupação com cada um dos estudantes; ser acessível, ter atitude positiva, reforçar positivamente os alunos, entre outros (ZABALZA, 2007, p. 112).

Diante desses aspectos, ressaltamos a necessidade de uma preparação e de uma reflexão constante sobre o fazer docente. É preciso que o profissional esteja preparado e reconheça que apenas o alto nível de conhecimento em sua disciplina e em sua área de formação não garante seu êxito no ensinar. Zabalza (2007, p. 113) sintetiza a função do professor como o “compromisso de fazer (ou ao menos tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes”. E, nessa perspectiva, dialogamos com uma concepção diferenciada do processo de ensino-aprendizagem defendida por Anastasiou (2009).

Para compreendermos as estratégias propostas pela autora, se faz necessário, inicialmente, destacar que a prática docente deve ser sempre uma prática situada em seu tempo. Notadamente, temos a tendência de reproduzir nossas experiências, as vivências que tivemos enquanto alunos em nossa atividade docente. Pensar uma nova prática docente é reconhecer que esta necessita ser transformada e adaptada à sociedade da informação em que estamos inseridos no século XXI. Do mesmo modo, é preciso refletir a prática articulada às necessidades dos alunos em formação, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e competências em concordância com as novas exigências pessoais e sociais.

Torna-se necessário romper com uma perspectiva academicista em que a produção e consolidação do conhecimento estão unicamente centradas na figura do professor enquanto repetidor e transmissor de conteúdos enciclopédicos. Diante desses aspectos, compreendemos que o fazer docente não se refere meramente a competências técnicas e não segue modelos pré-prontos, mas precisa ser

compreendido como uma construção flexível. Salientamos que o fazer docente envolve as relações interpessoais que este profissional constrói, não apenas com outros professores, mas, sobretudo com os alunos. O modo como o professor desempenha sua função influencia de modo preponderante na aprendizagem dos discentes.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2009) critica a visão de ensino que a reduz a simples transmissão da informação pelo professor, visto como fonte de saber e apresenta a concepção de ensinagem. De acordo com a autora, ensinagem se refere a:

[...] uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2009, p. 15).

Nessa compreensão, existe uma ação conjunta entre professores e alunos que possibilita a aprendizagem em um processo dialético, sendo o papel do professor o de mediar e dirigir as ações que facilitarão a mobilização e a síntese dos conhecimentos. Com base nessa perspectiva, compreendemos que o professor deverá planejar todas as etapas de sua atuação, de modo a instigar o aluno a refletir continuamente sobre o conteúdo. Anastasiou (2009) destaca que as atividades de ensino e aprendizagem devem ocorrer sequencialmente e com complexidade crescente, e as estratégias utilizadas, individuais ou coletivas, devem ser adequadas tanto ao objeto de estudo, quanto aos estudantes.

Ainda em relação às estratégias de ensinagem, apreendemos a partir de Anastasiou e Alves (2009, p.69) que cabe ao professor “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Escolher ou elaborar essas estratégias exigem do professor a clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar. Desse modo, ressaltamos a importância do planejamento docente, a definição dos objetivos e a partir desses a escolha das estratégias desde o diagnóstico preliminar da turma, a mobilização, síntese ou avaliação dos processos.

Importante ressaltar que compreendemos que o planejamento docente não é algo rígido, mas precisa ser flexível, uma vez que a ensinagem é uma via de mão dupla. Muitas vezes o planejamento para uma turma não poderá ser o mesmo para outra, pois as necessidades de aprendizagens são diferentes, o perfil dos alunos se modifica e isso demanda para o professor atenção, disponibilidade e acompanhamento contínuo.

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem nos remete a visão defendida por Paulo Freire ao exortar que, no processo educativo, é preciso compreender que os saberes são compartilhados e que é preciso respeitar os saberes que os educandos trazem consigo. Freire (2008, p. 37) reforça esse pensamento ao afirmar que “o entendimento não é transferido, mas co-participado”. A partir do pensamento deste autor, ressaltamos que no processo educativo é preciso reconhecer que todos possuímos algum tipo de saber, sistematizado, científico, técnico ou popular, fruto de educação formal, da educação construída na comunidade e da sabedoria aprendida com os mais velhos, e que este saber é sempre inacabado. A partir da escuta e do respeito ao outro, podem se abrir diferentes possibilidades na sala de aula.

Neste sentido, o ensino aparece como atividade crítica. A atitude de reflexão permite ao docente a constante análise de suas ações, questionando-se sobre que filosofia da educação orienta a sua prática. O enfoque está no processo de ensino-aprendizagem e no constante avaliar de cada ação, observando o ensino como atividade crítica, emancipatória e política, que permite a reconstrução social (SACRISTÁN; GOMES, 1998).

A necessária atualização didática do professor com relação às diversas estratégias de ensinagem, também perpassa a sua aproximação com as novas tecnologias da informação. A sala de aula do século XXI exige interatividade e utilização de recursos que envolvam os discentes e que façam parte de seu cotidiano. Ao invés de condenar e proibir o uso de celulares e computadores, os professores devem utilizá-los como aliados.

Essa necessidade tornou-se inevitável diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no ano de 2020, em que instituições de ensino públicas e privadas, de educação básica e de ensino superior, se viram diante de um contexto

no qual as aulas presenciais não poderiam ocorrer. O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizava a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”.

Nesse sentido, instituições e professores se viram obrigados a fazer uso das tecnologias digitais como estratégias de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Utilizando ferramentas síncronas e assíncronas, muitos professores tiveram que aprender a atuar no formato remoto.

As potencialidades são vastas e não se restringem a apenas instigar as pesquisas em sítios eletrônicos e repositórios online. Envolvem também a consulta e análise de imagens, produção de vídeos, utilização de aplicativos e plataformas que permitem a construção coletiva de documentos, criação de nuvens de palavras, mapas conceituais entre outros.

A familiaridade docente com as novas tecnologias também se expressa como uma demanda exigida pelas próprias instituições, tendo em vista que em muitas delas toda a organização didático-pedagógica e o acompanhamento dos alunos se dá através de *softwares*. É também importante explicitar a ampliação da oferta do ensino a distância nas universidades, em que o contato professor-aluno e todo o encaminhar didático das disciplinas é mediado e possibilitado pelas plataformas e ferramentas digitais.

Apontamos também a necessidade de uma mudança na cultura universitária. É necessário que os professores possam atuar de forma colaborativa e que sejam discutidas e compartilhadas práticas e vivências que contribuam de forma significativa para a formação dos alunos, independente da área de conhecimento.

Considerações Finais

Conforme nos aponta Certeau (1982, p. 93), “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim”. Assim, nos limites deste texto, nos propomos a discutir brevemente alguns elementos que envolvem o ser e o fazer docente no Ensino Superior. A partir das leituras e das discussões realizadas, destacamos a necessidade de repensar a formação docente para o Ensino Superior, não apenas a

formação inicial, mas a continuada, de modo que se reconheça o papel formador deste profissional e a sua relevância social.

Essa nova prática docente, perpassada pela perspectiva da ensinagem, conduz a mudança de crenças e, sobretudo, de postura do professor diante de sua atividade profissional e da relação que desenvolve, seja com o objeto do conhecimento, seja com os alunos. Pensar as metodologias, avaliações e estratégias para o Ensino Superior no Brasil demanda discussões, reflexões constantes sobre os diferentes aspectos que envolvem a docência, não apenas estes que abordamos brevemente em nosso texto, mas uma infinidade de aspectos que são indissociáveis do fazer docente.

Conforme explicitado no decorrer desse artigo, o fazer docente e a sua profissionalização ocorrem ao longo dos anos de sua prática. Neste sentido, a formação continuada acontece também na própria instituição de ensino da qual faz parte, pois a cultura organizacional interfere de maneira direta no trabalho do professor.

Tendo a instituição como espaço formativo, o trabalho coletivo sendo executado de maneira colaborativa permite que o processo de formação continuada seja basilar para esse profissional que muitas vezes chega no nível superior com pouca ou nenhuma prática, como pontuado. Compreendemos, assim, que deve haver uma sincronia na metodologia de ensino dentro dos departamentos e centros. Não estamos aqui sinalizando a ausência da identidade do educador nas escolhas das estratégias e métodos, mas que essas tenham um documento norteador, como por exemplo, o Projeto Pedagógico e Curricular dos cursos.

Compreendemos, principalmente, que se fazem necessárias políticas de formação e institucionais que contemplem esses elementos elencados, para que o professor não se torne meramente um técnico, distanciado dos alunos e supostamente detentor do saber. Apontamos ainda a necessidade de construção de documentos que forneçam parâmetros à formação docente para o ensino superior, pois conforme verificado, o corpo normativo regente atualmente é a LDB de 1996 direcionando o tema de maneira genérica.

Por fim, ressaltamos o papel do docente enquanto formador e, desse modo, se torna impossível separar o caráter político da atuação profissional, uma vez que, a educação tem como objetivo a formação de um sujeito para uma determinada sociedade. A transformação social que queremos perpassa os bancos da universidade e a atuação docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009, p. 11-39.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate. ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009, p. 67-99.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; Pereira, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. v. 12, n. 4, 2013, p. 1211-1233.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do Ensino Superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In.: **Anais do XVII Colóquio Internacional de Extensão Universitária**. p. 1-16. Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Valéria Silva. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. v. 10, n. 29. 2010, p. 85-99.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niede Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristica-historico-e-perspectiva>.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** Mito & Desafio Uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade revista Livros, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PEREIRA, A.S. et al. **Metodologia da pesquisa científica.** [e-book]. Santa Maria: Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 set. 2020.

PEREIRA, E. M. A. **Currículo universitário**: o que pensam os docentes? Disponível em: <<<http://www.anped11.uerj.br/CURRICULOUNIVERSITARIO.pdf>>>. Acesso em: 9 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 -34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SACRISTAN, j. G.; GOMES, A. A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

¹ Este artigo se refere a ampliação das discussões apresentadas no VII Congresso Nacional de Educação – Online, CEMEP – UEPB, realizado em 15,16 e 17 de Outubro de 2020.

² Doutoranda em Educação (PPGED/UFRN). Bolsista CAPES. laispaulamedeiros@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação (PPGED/UFRN). Bolsista CAPES. naralid7@gmail.com.

⁴ Doutorando em Educação (PPGED/UFRN). Bolsista CAPES. arthur_cassio@yahoo.com.br.

⁵ Para saber mais sobre a organização do ensino superior nas citadas leis acessar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> (LDB de 1961); <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> (Lei nº 5.540/62); e <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> (LDB de 1996).

⁶ Sobre essas instituições, consultar Mendes; Stamatto (2020) – Escolas Normais no Brasil: Espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais.

DIREITOS HUMANOS E RELIGIÕES: E SE DEUS FOSSE MESMO UM ATIVISTA DOS DIREITOS HUMANOS?

HUMAN RIGHTS AND RELIGIONS: WHAT IF GOD WAS EVEN A HUMAN RIGHTS ACTIVIST?

Ana Luiza Salgado Cunha¹

RESUMO

Em um mundo ampla e profundamente globalizado, há uma pluralidade de territórios, etnias, culturas e religiões que se encontram e/ou se confrontam. O presente artigo objetivou tecer reflexões acerca da relação entre as concepções modernas de direitos humanos e suas possíveis relações. Organizado como um texto reflexivo, este texto expõe ideias e reflexões sobre a temática proposta, com base na obra do pensador português Boaventura de Sousa Santos, ao ter a obra intitulada de "E se Deus fosse ativista dos Direitos Humanos" (SANTOS, 2014) como eixo central. Foram apresentadas reflexões subjetivas sobre a relação entre direitos humanos, religiões e a justiça social na perspectiva da dignidade humana. Por meio destas reflexões, compreendemos que diversidade religiosa tem, potencialmente, ligação direta com o constante debate sobre os direitos humanos, sobretudo em um caminho no qual se busca combater todo tipo de injustiça presente no contexto de uma sociedade pluralista. A partir de uma perspectiva contra-hegemônica de mundo, tais reflexões contribuíram para denúncia de uma concepção de direitos humanos ocidental e hegemônica, bem como contribuiu para o anúncio da espiritualidade — em suas mais diversas formas —, como impulsionadora de processos de luta pela transformação social.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Religião. Justiça Social.

ABSTRACT

In a broad and deeply globalized world, there are a plurality of territories, ethnicities, cultures and religions that meet and / or confront each other. This article aimed to reflect on the relationship between modern conceptions of human rights and their possible relations. Organized as a reflective text, this text exposes ideas and reflections on the proposed theme, based on the work of Portuguese thinker Boaventura de Sousa Santos, having the work entitled "E if Deus were Human Rights activist" (SANTOS, 2014) as the central axis. Subjective reflections on the relationship between human rights, religions and social justice were presented from the perspective of human dignity. Through these reflections, we understand that religious diversity potentially has a direct connection with the constant debate on human rights, especially in a way that seeks to combat all types of injustice present in the context of a pluralist society. From a counter-hegemonic perspective of the world, such reflections contributed to denounce a conception of western and hegemonic human rights, as well as contributed to the announcement of spirituality - in its most diverse forms - as a driver of processes of struggle for transformation Social.

Keywords: Human Rights. Religion. Social Justice.

[...] Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu (SANTOS, 2009, p.42).

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade. Constitucionalmente, em um país como o Brasil, o Estado é laico, o que significa afirmar que neste não há e nem deve ser regido sob nenhum preceito religioso, e sim garantir o livre exercício da liberdade religiosa. De acordo com o Artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Num mundo ampla e profundamente globalizado, há uma pluralidade de territórios, etnias, culturas e religiões que se encontram e/ou se confrontam. A rica diversidade que se apresenta é, muitas, vezes tensionada pelo preconceito e pela intolerância. Especificamente sobre as questões religiosas — temática desta reflexão —, ao longo da história da humanidade, a intolerância religiosa (e não as religiões) fora responsável pela produção de preconceito, desrespeito, violência e até mesmo de guerras. Para tanto, a diversidade religiosa tem ligação direta com o constante debate sobre os Direitos Humanos, sobretudo no caminho em que se busca combater as injustiças de todas as espécies numa sociedade pluralista.

Nesse sentido, afirma o artigo XVIII da Declaração de Direitos Humanos que:

[...] Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (ONU, 1948, p.10).

Isto posto, mobilizado pelas reflexões profundas acerca da relação entre direitos humanos e religião, Boaventura de Sousa Santos escreveu o livro cujo título é “Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos” (SANTOS, 2014). Publicado pela Editora Cortez no ano de 2014, no Brasil, a referida obra poderia ser (e é) uma metáfora, mas é também o título de um dos livros publicados pelo autor, que

também é professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em Portugal. Com isso, Santos (2014) anunciou um debate que se mostra urgente, como o próprio título menciona: Direitos Humanos. Licenciado em Direito e doutor em Sociologia do Direito, Boaventura de Sousa Santos tem refletido, escrito, publicado e lecionado sobre Epistemologia, Sociologia do Direito, Teoria Pós-Colonial, Democracia, Interculturalidade, Globalização, Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Reforma do Estado.

Com isso, a obra supramencionada teve dois objetivos centrais: a) identificar os principais desafios que as teologias políticas colocam aos direitos humanos; e b) levantar reflexões e práticas que pudessem ampliar, aprofundar e contextualizar as políticas de direitos humanos como políticas globais e locais. Ao partir do princípio de que todas as religiões têm o mesmo potencial para versões progressistas e libertadoras contra as políticas segregacionistas postas pela globalização neoliberal, a principal tese defendida por Santos (2014) na obra é a de que teologias pluralistas e progressistas têm potencial para energizar lutas contra-hegemônicas por direitos humanos.

Dedicado aos campos da Sociologia, do Direito e da Educação, a obra possui oito partes que dialogam entre si, um prefácio, uma introdução e uma conclusão, além de seis capítulos. Inspirado na metáfora que intitula a obra, o autor afirmou que, em sua concepção, se Deus fosse um ativista dos direitos humanos, estaria hoje em busca de uma concepção contra-hegemônica para estes, bem como de uma prática a ela coerente. Ao afirmar que a modernidade não dá mais conta de solucionar seus próprios déficits e excessos produzidos, é só a partir dela que se poderá transcendê-la rumo às necessárias soluções, na medida em que parte delas passam pelos direitos humanos e pelas religiões.

Ante o exposto, questiona-se: e se Deus, concreto, fosse mesmo um ativista dos direitos humanos? Logo, se entendermos o sentido de “ativista” como aquela ou aquele que trabalha de forma constante, ativa e coletivamente por uma ou mais causas específicas, o Deus ativista seria aquele trabalha de forma atuante por uma ideologia e milita por ela. Ou seja, ao ser ativista dos direitos humanos, Deus seria alguém que defende a causa da dignidade humana de forma concreta, ao buscar a

transformação da realidade social por meio da ação. Iniciado pelos direitos básicos a serem garantidos a todas e todos em sociedade, não importaria, nesta luta, a classe social, raça, nacionalidade, religião, cultura, profissão, gênero, orientação sexual ou qualquer outra variante possível que possa diferenciar os seres humanos.

Prefaciado pelo próprio autor, Santos (2014) reflete na abertura da obra sobre vivermos em um tempo no qual predomina a ideia da autonomia individual, visto que dimensões individuais e sociais são negociadas no mercado local, nacional e global, por meio de relações dominantes de poder que, ao legitimar a autonomia individual, legitima também os “fracassos” daqueles que supostamente falharam ao exercerem sua autonomia. Segundo este autor, “[...] vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar a indignação moral e a vontade política necessárias para combater eficazmente e criar uma sociedade mais justa e mais digna” (SANTOS, 2014, p. 11).

Nesta perspectiva, Santos (2014) assevera que os direitos humanos fazem parte da gramática decisiva quanto à dignidade humana, enquanto as teologias políticas são concepções religiosas que permeiam a esfera pública e, sob o égide da “vontade de Deus”, versam também sobre dignidade humana. Enquanto a ideia moderna de direitos humanos é individualista, secular, estatal e culturalmente ocidental, as teologias políticas se constituem como comunitárias, antisseculares, ocidentais ou não e, muitas vezes, hostis ao Estado.

Feita essa diferenciação, o autor abordou ainda sobre a finalidade de seu livro: exercitar a tradução intercultural entre direitos humanos e teologias políticas, ao buscar a emergência de energia para transformação social progressista. Desse modo, coloca-se no campo da subjetividade e das lutas sociais, do ativismo por justiça, seja ela social, econômica, histórica, sexual, racial, cultural, pós-colonial, entre outras (SANTOS, 2014).

Isto posto, a introdução da obra reflete sobre a fragilidade da hegemonia dos direitos humanos, ao residir na ideia de que os direitos humanos são incontestáveis enquanto linguagem. Logo, se olharmos com cuidado, tal perspectiva é refutada, na medida em que “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2014, p.15). Sendo

assim, constituem-se legítimos dentro de uma estrutura hegemônica excludente, ao passo em que se questiona: em que medida servem os direitos humanos na luta dos excluídos?

Dessa forma, os direitos humanos, como discurso de emancipação, foram concebidos para vigorar apenas nas sociedades metropolitanas, ao passo em que, fora delas, aprofundam-se as exclusões radicais. Na perspectiva contra-hegemônica e com base nas lutas sociais, vislumbra-se nos direitos humanos a possibilidade revolucionária de dignidade humana. Entretanto, não há consenso sobre essa perspectiva da dignidade humana, visto que a pluralidade assenta-se, sobretudo, em quatro ilusões: a teleologia, a do triunfalismo, da descontextualização e do monolitismo.

Frente a isso, a ilusão da teleologia refere-se à leitura da história de frente para trás, que impede olhar para o presente como elemento condicionado. Já o triunfalismo refere-se à compreensão dos direitos humanos como um bem humano incondicional, invisibilizando lutas não hegemônicas. Assim, a perspectiva ilusória da descontextualização apaga o fato de que os direitos humanos foram usados como discurso e arma política, com vozes e objetivos distintos. Por fim, a ilusão do monolitismo nega/minimiza as contradições internas que permeiam as teorias dos direitos humanos, sobretudo em relação ao seu uso como grau mínimo de inclusão, apenas como garantia documental.

Dentro da perspectiva monolítica, a primeira declaração dos direitos humanos feita pelas Nações Unidas reconheceu dois sujeitos: indivíduo e Estado. Para tanto, deixou de reconhecer povos, nações e comunidades à margem das determinações do Estado, o que, do ponto de vista das epistemologias do sul, faz desta primeira declaração dos direitos humanos² caracterizada por perspectivas colonialistas e, por isso, é monolitista. Com isso,

[...] A tensão entre direitos individuais e coletivos resulta da luta histórica dos grupos sociais que, sendo excluídos ou discriminados enquanto grupo, não podem ser adequadamente protegidos pelos direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, afrodescendentes, vítimas do racismo, gays, lésbicas e minorias religiosas marcam os últimos cinquenta anos de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre

amplamente contestado e em constante risco de reversão (SANTOS, 2014, p. 25).

Neste contexto, o que se faz não é uma crítica cruel e excludente à racionalidade moderna e o modo como foram se organizando, sejam as ideias de Direitos humanos ou as teologias religiosas. Ao contrário, cremos na impossibilidade de discursos totalizantes e legitimadores. Assim, o conhecimento objetivo do mundo é válido e necessário. Propomos a flexibilidade epistemológica, principalmente ao tratarmos da dignidade humana, levando em conta que, ao falarmos de seres humanos, falamos de condutas, materialidades, valores e relações, além de abordarmos sobre história e subjetividade.

Nessa perspectiva, Santos (2014) ressalta, como temática do primeiro capítulo, que são muitos os desafios aos direitos humanos, sobretudo quando confrontados com a emergência de movimentos que reivindicam a presença da religião na esfera pública. Forte e atual, o fenômeno da reivindicação da religião como elemento constitutivo da vida pública é, pois, um fenômeno global³. Dessa forma, ao entender a globalização como uma fase do capitalismo, a proposta de Santos conduz-nos à ideia de globalização contra-hegemônica, combativa contra a desigualdade social e contra o capitalismo — que prima pelo mercado, pela liberalização do comércio, pela privatização da economia, pela desregulação do capital, pela precarização das relações de trabalho, pela degradação da proteção social, pela exploração irresponsável dos recursos naturais e mercantilização global da vida social e política. Com isso, assevera que:

[...] A hegemonia é um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social. Por outro lado, a contra-hegemonia resulta de um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos erodíveis da vida social (SANTOS, 2014, p. 33).

Na perspectiva deste autor, é lembrado que na globalização, o hegemônico não é, necessariamente, global. No entanto, é caracterizado como tal uma rede de relações desiguais, econômicas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas

baseadas em três estruturas principais: capitalismo, colonialismo e patriarcado. Isto posto, são tidos como contra-hegemônicos os movimentos e lutas que objetivam eliminar (ou ao menos reduzir) as relações desiguais de poder. Por isso, “[...] as teologias políticas que rejeitam a distinção entre esfera pública e privada e atribuem a uma determinada religião o monopólio da organização da vida social e política podem ser consideradas não hegemônicas, mas não contra-hegemônicas” (SANTOS, 2014, p. 36) e, portanto, não confrontam a tríade capitalismo/colonialismo/patriarcado, ao passo em que atribui -lhes justificação divina.

Atualmente, é perceptível que vivemos uma transição entre um projeto de Modernidade — que já não atende mais às demandas da atual sociedade —, e um projeto de pós-modernidade — que ainda não alcançou os novos desejos desta época —, ao transformar as promessas da modernidade em problemas para os quais não encontramos soluções, apenas as críticas. Ao longo das reflexões contidas em muitas de suas obras, Boaventura de Sousa Santos alerta que somos parte de uma sociedade que se encontra em um intervalo, caracterizada pela transição paradigmática, cuja disjunção deve ser o ponto de partida para o enfrentamento dos desafios de construção de uma teoria crítica pós-moderna.

Neste viés, Santos (2014) começou a trabalhar o conceito de Teologia Política, ao referir-se aos modos de conceber a intervenção da religião, seja como mensagem divina, organização social ou organização política da sociedade, que questionam e reivindicam seu espaço nas esferas públicas de decisão. Com isso, disse ser necessária a distinção de algumas características entre dois tipos de teologia: as pluralistas e as fundamentalistas, que se diferenciam nas relações razão/revelação e nas relações revelação/história.

Logo, as teologias fundamentalistas são teorias evolucionistas, ligadas às verdades únicas e ao discurso divino, como concepção estruturante da religião. Desse modo, a fé é considerada como o instrumento regulador, ao reconduzir a autoridade política à religiosa. Por outro lado, as teologias pluralistas trouxeram contribuições para vida pública e política, são autônomas e acessíveis à razão

humana, baseada em uma concepção humanista da religião. Assim, a fé é tida como instrumento libertador, ao criticar a visão hegemônica dos opressores.

Segundo Santos (2014), tais distinções nos fazem enxergar que as relações entre os fenômenos religiosos emergentes, formas de globalização e os direitos humanos não são monolíticas, e sim, plurais. Nessa linha, em relação à globalização, todas são não hegemônicas, em razão de serem marginais, cujos graus de marginalidade variam.

Em seu segundo capítulo, Santos (2014) dedica-se especificamente ao fundamentalismo islâmico, ao lembrar dos desafios em categorizar teologias políticas não ocidentais e não cristãs e partir do ocidente. Este é, por um desafio, em função do forte preconceito construído contra tudo que não é ocidental. Cuidadosamente⁴, este autor define que são muitos os limites teóricos e analíticos diante da temática da globalização do islamismo e de algumas formas de sua teologia política. Com isso, afirma que “uma análise do Islã na África ou na Indonésia, com a maior população islâmica do mundo, oferece-nos uma imagem muito mais rica das experiências islâmicas” (SANTOS, 2014, p. 58).

Segundo Santos (2014), o Islã fundamentalista⁵ propôs uma mudança nas condições de vida dos crentes oprimidos, sobretudo pelos fracassos dos projetos nacionalistas. Embora os extremistas se concentrem em críticas e ações violentas contra os ditos “interesses ocidentais”, existem tendências moderadas que prezam pela educação, saúde e bem estar social de seu povo. Em ambos os casos, alimentam-se do fracasso de projetos políticos para crescerem e se fortalecerem no espaço público.

Ao abordar o fundamentalismo cristão, no capítulo três, assevera que este, assim como o fundamentalismo islâmico, levanta questionamento sobre sua incompatibilidade, por vezes, com regimes democráticos. Parte do fundamentalismo cristão argumenta que a modernidade liberalizou a família, a educação e o aborto, ao “trair” valores cristãos na defesa da menor intervenção do Estado na vida privada. Em função disso, advogam pela cristianização das estruturas do Estado, como por exemplo, via educação.

Feitas as caracterizações e reflexões anteriores, Santos (2014) propôs uma análise mais específica sobre as teologias políticas, os direitos humanos e o processo de globalização. Compõem as discussões do capítulo quarto as ideias sobre os direitos humanos na zona de contato⁶ das teologias políticas. Em seus argumentos, este autor evidenciou que “a emergência das teologias políticas geram novas zonas de contato entre concepções rivais de ordem social e transformação social com as novas formas de turbulência política, cultural e ideológica daí derivados que impactem nos direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 81). Dessa maneira, tais zonas de contato são, pois, espaços sociais, nos quais se encontram culturas distintas, que se chocam e/ou envolvem em relações desiguais, de dominação e subordinação.

As teologias políticas causam turbulência política, cultural e ideológica, na medida em que evidenciam limites globais das políticas de direitos humanos. Ao falar sobre a turbulência causada entre principais rivais, Santos fala da tensão entre o discurso e a prática, ao mencionar ainda a inconsistência entre três mecanismos centrais, quando confrontados com princípios da dignidade humana: primado do direito, democracia e direitos humanos. É o paradoxo de monoculturas rivais:

A turbulência entre princípios rivais decorre do inconformismo politicamente organizado perante a derrota histórica de um dado conjunto de princípios insubstituíveis – sejam eles a derrota da igreja medieval (com o seu projeto cristão) ou a derrota do Islã pelo seu imperialismo ocidental – e a recusa de os considerar irreversíveis (SANTOS, 2014, p. 87).

Quanto à turbulência entre raízes e opções, Boaventura Santos entendeu que esta permeia todas as zonas de contato entre direitos humanos e teologias políticas, ao levantar a dimensão da justiça, para além da socioeconômica e da cognitiva: a justiça histórica pós-colonial. Nesse sentido, esta tensão busca um inatingível equilíbrio entre passado e futuro, embora haja sempre uma linha abissal entre eles, na qual vivem os excluídos. Em grande escala, o pensamento das raízes é profundo e permanentemente vasto em território simbólico e com longas durações históricas. Diferente do pensamento de opções, que é de pequena escala, efêmero, variável, com base em pequenos territórios e curtas durações. Assim,

[...] Ao definir os termos do conflito, a modernidade ocidental procedeu a uma redistribuição brutal do passado, do presente e do futuro dos povos e das culturas na zona de contato. Reservou para si o futuro e permitiu que coexistissem com ele vários passados, desde que todos convergissem num mesmo futuro, o seu. Ou seja, distribuiu aos povos e às culturas dominados passados neutralizados, sem capacidade de produzir futuros alternativos ao da modernidade ocidental (SANTOS, 2014, p. 91).

Por conseguinte, a zona de contato manteve-se uma zona colonial. Por esta via, Santos reflete também sobre as surpreendentes afinidades entre a globalização neoliberal e as teologias fundamentalistas. Nesse sentido, destacou que a turbulência entre as raízes e as opções impactaram amplamente nas experiências sociais e culturais que estão nas zonas de contato, embora este impacto seja assimétrico.

Logo, na modernidade ocidental hegemônica, por exemplo, vemos o contrato social, seu elemento estruturante, ao transformar-se em uma opção diante de tantas outras. Destaca Santos (2014, p 91) que “[...] movimento fundacional do estado de natureza para a sociedade civil, inscrito na teoria política liberal, que se pensava ser irreversível, revela-se afinal reversível”. Desse modo, grupos são expulsos do contrato social e outros sequer a ele têm acesso, sem direitos mínimos à cidadania, tornam-se descartáveis num processo de fascismo social.

Apesar das muitas diferenças entre as turbulências nas sociedades ocidentais e islâmicas, há também semelhanças, como o fato de que ambas partilham de um profundo medo do futuro. Também, como semelhança, há a polarização entre processos autoritários de despolitização e de repolitização conducente à extrema instrumentalização de questões como princípios e valores. Ambos, nesse sentido, alimentam-se do encolhimento do espaço público e da crise do Estado, reforçando-os como forma de ocupar poder.

Ainda no capítulo quatro, Santos abordou sobre a turbulência entre o sagrado e o profano, o religioso e o secular, o transcendente e o imanente. Por um lado, tais turbulências mostraram, segundo o autor, mostraram drasticamente clivagens entre os direitos humanos e a modernidade ocidental. Por outro, revelaram as teologias políticas, sobretudo as fundamentalistas. Para os fundamentalistas, a turbulência decorre do fato de que o profano ainda não se tornou sagrado, por entenderem que

a religião deve permear toda vida por igual, como arma política, ao atacar o estado laico (SANTOS, 2014).

Para a modernidade ocidental, a religião foi, desde cedo, transferida para o espaço privado, ao separar o poder espiritual da igreja do poder temporal do Estado, ainda que a religião tenha se mantido posta a serviço colonizador do Estado, de modo a contribuir para a imposição da monocultura do conhecimento científico ocidental via epistemicídio. Com isso, é destacado que:

[...] À medida que a esfera pública encolhe – e em resultado disto, mais e mais dimensões da vida coletiva são despolitizadas - a esfera privada, transformada no fundamento da autonomia política do indivíduo, expande-se simbólica e materialmente. A religião emerge como uma das características (e um dos motores) principais desta expansão. A fragilização das redes de segurança criadas pelo Estado Providência torna o indivíduo vulnerável ao medo, à insegurança e a perda de esperança. A religião sempre prosperou nessa vulnerabilidade (SANTOS, 2014, p. 103).

Em tempos de crises políticas e sociais, abrem-se férteis terrenos para teologias políticas conservadoras e para seus ataques à distinção público/privado. Complementa Santos (2014, p.103) que “[...] a teologia política alimenta-se do encolhimento do espaço público e aprofunda-o na medida em que põe fim ao debate cívico e democrático nas áreas de sua intervenção”. Neste paradoxo, este mesmo autor questiona: são possíveis outros direitos humanos?

Até essa parte da obra, Santos mostrou a magnitude dos confrontos existentes na zona de contato, caracterizados pela assimetria e pela perspectiva neocolonial, que trazem uma fragilidade para o discurso e para prática dos direitos humanos, assim como pouco respondem aos anseios múltiplos da dignidade humana. Não se trata de descartar os direitos humanos já existentes, mas de reconhecer suas fragilidades reais, para então abrir possibilidades de reconstruir suas ideias e práticas. Como humanidade, no processo constante de transição paradigmática em que nos encontramos, precisamos partir da crítica ao conhecimento, da consciência dos excessos de problemas que suscitam soluções, recusando o vanguardismo e visando sua transformação num senso comum

emancipatório. Com isso, será possível caminhar para elaboração de uma teoria crítica pós-moderna.

Ressaltamos que é urgente a compreensão de que as diferentes formas de injustiça – histórica, econômica, social, cognitiva, racial, sexual, religiosa e outras – não são independentes entre si, mas estão interligadas. Todavia, é importante reconhecer suas singularidades, seus conflitos, atores e modos de resistência específicos. Assim, é proposto que sejam criadas novas relações entre as diferenças, a fim de superar injustiças estruturais e estruturantes. No quadro 1, há uma sistematização do que as turbulências produzem, seus tipos de injustiça e possibilidades:

Quadro 1 – Turbulências, injustiças e possibilidades

Turbulência	Injustiça	Possibilidades
Entre princípios rivais	Socioeconômica e cognitiva	Novo relacionismo
Entre raízes e opções	Histórica	Formas de reparação alternativas ao sistema capitalista e colonizador
Entre sagrado/profano, transcendente/imanent e e religioso/profano	Colisão entre direitos humanos convencionais e teologias políticas	Reconhecer a historicidade dos direitos humanos

Fonte: Produzido pela autora com base em Santos (2014)

Com isso, Santos (2014, p. 107) propõe a Ecologia de Saberes, com objetivo de “ampliar a legitimidade intelectual e cultural das lutas pela dignidade humana”. É um exercício epistemológico que tem como base a incompletude de todo e qualquer tipo de conhecimento humano, ao identificar os que são distintos e as possíveis interações criativas entre eles. Desse modo, é possível entender seu enorme potencial relacional na reconstrução dos direitos humanos e das teologias progressistas plurais, sejam islâmicas, cristãs ou outras. Na perspectiva contra-hegemônica e intercultural, sob a ótica da dignidade humana profunda, legítima e contra as injustiças postas,

[...] A reinvenção dos direitos humanos e sua transformação num instrumento de emancipação social em diferentes contextos culturais exige um exercício de tradução intercultural

e hermenêutica distópica através do qual as limitações recíprocas de concepções alternativas de dignidade humana possam ser identificados, abrindo assim a possibilidade de novas relações e diálogos entre elas (SANTOS, 2014, p. 107).

Nesse sentido, o pensamento abissal divide o mundo por meio de uma tênue linha entre o Norte e o Sul, geográficos, mas, principalmente, simbólicos. Assim, o lado Norte, hegemonicamente dominante, é o lado que produz e radicaliza as distinções entre os dois lados da linha, em suas relações de domínio, violência e opressão, ao transformar o lado Sul — o lado abaixo da linha —, em algo inexistente, invisível e ausente. O lado Sul é, pois, posto pelo Norte como o lado do não-ser, do que está fora, do que não é espelho para si. Dominante, opressor e poderoso, o Norte fora legitimado pelo próprio lado Sul, como aquele mais forte da linha abissal. Ainda que sejam radicalmente opostos, são dependentes entre si e existem em função da relação de oposição (SANTOS, 2007).

Isto posto, em Santos (2007), há a proposição de uma linha de pensamento denominada de Epistemologias do Sul, cuja significação consiste em uma proposta de pensar o mundo a partir do Sul, geográfico e simbólico, a partir de referenciais contra-hegemônicos de mundo. Dessa forma, o autor confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda na legitimação da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Santos (2007) problematiza que, ao estabelecer uma hierarquia dos saberes em diferentes contextos contexto à luz dos resultados possíveis pelas diferentes formas de saber, dá-se “preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção” (SANTOS, 2007, p. 90).

Com a proposta de reinvenção dos direitos humanos, para que sejam capazes de abarcar amplamente as dimensões da injustiça global, o autor supramencionado escreve o quinto capítulo, em que reflete sobre as possibilidades de uma concepção pós-secularista dos direitos humanos: direitos humanos contra-hegemônicos e teologias progressistas, como lutas contra o injusto sofrimento humano e da natureza (SANTOS, 2014). Na dimensão societal, Boaventura de Sousa Santos

vislumbrou a transição de um paradigma dominante (capitalismo, consumismo, autoritarismo, desigualdades, etc.) para novos paradigmas (plurais e diversos).

O paradigma por ele anunciado ainda não está posto, todavia está sendo tecido pelos sinais que o próprio paradigma dominante emite. Em suma, trata-se do espelho de uma rede intelectual numerosa e variada, criativa, que propõe a despedida de lugares legitimados de conceitos, teorias e epistemologias, em busca de novas possibilidades fundadas na racionalidade plural. Para tanto, tudo que dissermos sobre os paradigmas que tendem a emergir virá por vias especulativas, de algo inevitável que ainda não aconteceu. Para Santos (2009), falamos de um paradigma que surge como prudente, por ter sua origem em uma sociedade já revolucionada outrora pela ciência, mas fala também de um paradigma decente, fundado no social.

Nessa perspectiva, os paradigmas emergentes têm como marca a problematização de questões como hegemonia, Estado, produção de pensamento e capital, com vistas a organizar outros tipos de relação que estejam fora daquelas de mercado e da lógica do capitalismo. Dito isto, estamos em um período de transição e é eminente a construção de novas formas de pensamento e a ruptura. Contudo, ainda não há o novo, mesmo que hajam projetos e não nos encontramos mais na modernidade. Entretanto, ainda não chegamos à pós-modernidade, na medida em que se considera que estamos na modernidade tardia, na qual usamos, ainda, de questões modernas, na busca por transcendê-las.

É importante destacar que o século XX é tratado como um século anti-humanista, tanto pela crítica ao humanismo abstrato do iluminismo — que cedeu espaço à existência do patriarcado e do racismo, quanto ao anti-humanismo produzido pela “morte de Deus” —, quanto pela capacidade humana de transformar a realidade, uma vez que tornou-se tão forte que pareceu potencialmente infinita, de modo a tornar “Deus”, na modernidade ocidental, supérfluo.

No século XXI, via religiões e teologias políticas, “Deus está de volta” como marca econômico-política global. Já em teologias progressistas, Deus (re)emerge no sofrimento experiencial dos oprimidos e nas resistências que promovem. Por esta via, há a possibilidade de relacionar Deus ao humanismo, isto é, aos direitos

humanos. Assevera Santos (2014, p. 113) que “um diálogo entre os direitos humanos e as teologias progressistas é não só possível como é provavelmente um bom caminho para desenvolver práticas verdadeiramente interculturais e mais eficazmente emancipadoras”.

Assim, a proposta que se coloca é a de um aprofundamento do potencial emancipador dos direitos humanos e das teologias políticas, ao construir uma ecologia de concepções de dignidade humana transformadora. Nessa perspectiva transformadora, Santos (2014) aborda ainda alguns caminhos possíveis. Um deles refere-se à ideia da compreensão simultânea do sujeito humano como indivíduo concreto e ser coletivo.

É a proposta de recuperar a humanidade dos direitos humanos, legitimando movimentos de resistência, individuais e coletivos, contra toda forma de injustiça e opressão. Movimentos de resistência relacionados as teologias progressistas formulam concepções concretas de dignidade humana, na medida em que colocam “Deus” como garantidor da liberdade e da autonomia, ao anunciar a solidariedade como bem individual e coletivo, em uma sociedade justa e pluralista.

Neste contexto, traz o exemplo da teologia da libertação que, em diferentes territórios e lutas, avança pela transformação social progressista, contextualizada social e culturalmente, enquanto potencializadora de conscientização de sujeitos e grupos oprimidos frente às relações desiguais de poder. Assim,

[...] potencial contra-hegemônico das teologias progressistas reside na articulação que buscam entre a ligação visceral de um gesto assistencial, de um cuidado incondicional, e a luta política contra as causas do sofrimento como parte da tarefa inacabada da divindade (SANTOS, 2014, p. 127).

Isto posto, destacamos que a ligação entre teologia e a crítica radical ao capitalismo anuncia a capacidade revolucionária de mudar a vida concreta dos povos oprimidos, pela vontade radical de lutar por uma sociedade mais justa. Esta luta se configura a partir de uma concepção real, múltipla e universal dos direitos humanos e de uma ampla e plural ideia de dignidade humana. É nessa linha que Santos (2014) defende a concepção intercultural de direitos humanos, com vistas ao fortalecimento da legitimidade das políticas desses direitos em diferentes partes do

mundo. Com isso, propõe a radicalização das lutas para que tornem-se acessíveis e inteligíveis.

As lutas contra-hegemônicas pelos direitos humanos visam a mudança das estruturas sociais que são responsáveis pela produção sistemática do sofrimento humano injusto. São lutas materiais no sentido em que o seu ímpeto político deve dirigir-se à economia política subjacente à produção e reprodução de relações desiguais, mesmo quando essas relações estão menos direta ou linearmente ligadas à exploração capitalista e a uma hierarquia de base classista (...) São também lutas materiais no sentido em que pressupõe recursos políticos, financeiros e humanos para construir organizações e gerar militância (SANTOS, 2014, p.140).

Ainda de acordo com Santos (2014), as lutas contra-hegemônicas pelos direitos humanos são de alto risco frente a inimigos poderosos e, por isso, exigem forte vontade política tanto coletiva quanto individual. Salientamos, nesse sentido, que não há ativismo apenas coletivo, pois parte sempre, antes, do ativismo individual, bem como de uma vontade rebelde, indignada, inconformista e de luta social contra a injustiça e a opressão institucionalizadas.

Ainda que hegemônica, a declaração universal dos direitos humanos, em seu último artigo, aponta:

[...] Art. XXX. Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos (ONU, 1948, p.16).

Com isto, reforçamos que ainda que hegemonicamente construída e unilateralmente aplicada, a Declaração de 1948 é um importante marco histórico e documental que registra o esforço para a construção de uma proposta universal de dignidade humana. Desse modo, ao entendê-la como inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais, os fundamentos da liberdade, da justiça e da paz no mundo (ONU, 1948) são apontados como inalienáveis.

Visto isso, ao tentar responder a metáfora em forma de pergunta que deu nome ao livro, Santos (2014) diz que:

[...] se Deus fosse ativista dos direitos humanos, Ele ou Ela estariam definitivamente em busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos e de uma prática coerente com ela. Ao fazê-lo, mais tarde ou mais cedo este Deus confrontaria o Deus invocado

pelas opressões e não encontraria nenhuma afinidade com Este ou Esta” (SANTOS, 2014, p. 148).

Com isso, o autor entende que um Deus dos subalternos só pode ser um Deus subalterno e plural, como plural é a humanidade. E complementa que

[...] Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento (SANTOS, 1987, p. 58).

No decorrer do texto, Santos (2014) desconstrói a perspectiva moderna e ocidental de direitos humanos. Ainda que reconheça sua importância, este teórico aponta suas fragilidades, por meio de uma tarefa que deveria lhe ser central: o combate às desigualdades e injustiças, assim como a garantia de direito aos povos oprimidos. Além da crítica, este estudioso propõe uma alternativa como possível caminho: a reestruturação dos direitos humanos pautados por indivíduos, movimentos e grupos sociais, ao ter como horizonte o enfrentamento do capitalismo, do patriarcalismo e do colonialismo.

Na contramão de ideias neoliberais de austeridade e naturalização das desigualdades sociais, é anunciada a construção de uma democracia radical, pautada na promoção uma sociedade mais humanitária, coletiva e democrática, por meio de uma concepção contra-hegemônica de direitos humanos. A partir de tal posicionamento, o autor reforça a luta por um mundo igualitário, que tem nos direitos humanos o único alicerce político possível.

Presente em muitas de suas obras, Boaventura Santos mostra reflexões atuais, sobretudo quando analisa criticamente os resultados da modernidade em relação ao Estado, Mercado e à Epistemologia hegemônica. Nessa discussão, sinaliza as limitações e controvérsias dos direitos humanos vigentes. Como intelectual e ativista, Santos (2014) anuncia a emergência de gramáticas alternativas de dignidade humana, para além dos direitos humanos já instituídos, ao menos no papel. Enuncia, então, as teologias políticas pluralistas e progressistas como

alternativas à dignidade humana numa esfera contra-hegemônica de direitos humanos.

Nesta perspectiva alternativa, a ideia contra-hegemônica é constantemente anunciada, como o é em muitas obras e reflexões de Boaventura de Souza Santos, ao apontar os seres humanos, individuais e coletivos, e denunciar toda e qualquer forma injusta de sofrimento humano. Assim, anuncia as concepções religiosas, teologias, como possíveis aliadas na desconstrução das narrativas de sofrimento e libertação, ao valorizar a espiritualidade como impulsionadora de processos de luta pela transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 26 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 22 jul de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2ª Edição. Cortez, São Paulo: 2014.

SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: **Novos Estudos**, nº 79. Nov., 2007.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: História e Ideias, 1987.

Notas:

¹ Ana Luiza Salgado Cunha, doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. ana.luiza@uesb.edu.br.

² Embora com o viés colonial, os direitos humanos não deixam de ser universalmente válidos, sobretudo por serem, ainda, a única linguagem forte e disponível para confrontar as patologias produzidas pelo poder excludente da sociedade neoliberal. Os limites nos encaminham para o aprofundamento de nossas reflexões sob a perspectiva de construção de uma concepção contra-hegemônica de direitos humanos.

³ Santos (2014) define globalização como processo pelo qual determinada condição local estende sua influência a todo globo, desenvolvendo a capacidade de designar como local uma condição social antes distante.

⁴ Faz uma nota de precaução sobre a diversidade do Islã e de suas experiências religiosas, sobretudo pela forte tendência da mídia ocidental em retratá-la como uma religião monolítica.

⁵ Santos traz, no Islã, a necessidade de combate ao seu monolitismo, incompatível com concepções contra-hegemônicas, sobretudo nos seguintes elementos: direito das mulheres, discriminação sexual e feminismo.

⁶ Zonas de contato são campos sociais em que diferentes mundos culturais se encontram, negociam e confrontam, interagindo em condições desiguais.

Entrevista
Elizabeth Conceição Santana

Edna Pinheiro Santos¹
Lília de Jesus Nascimento²

A presente entrevista foi concedida pela Dra. Elizabeth Conceição Santana, com o intuito de apresentarmos os caminhos formativos desta professora e pesquisadora, tanto na educação formal, quanto na não formal. Compreender como ocorreu esta formação a partir da sua história de vida, iniciando com as experiências pessoais e educativas na infância até os projetos que desenvolve junto ao grupo de pesquisa que coordena.

Professora Elizabeth nasceu na cidade de Salvador (BA) e viveu sua infância e parte da juventude no bairro da Liberdade considerado, já naquele período e até hoje um dos bairros mais populares e populosos da cidade. Palco para o surgimento de diversas entidades ligadas ao movimento negro, como o bloco afro de carnaval Ilê Aiyê, bastante conhecido pela sua beleza e riqueza histórica e cultural afro-brasileira.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1963), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1976) e doutorado em Educación Moral y Democracia pela Universidade de Barcelona (2007). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e nos últimos anos atuou também como professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação ambos da UNEB.

É coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC). Suas pesquisas e publicações concentram-se na área de Educação, com ênfase em Currículo, abordando principalmente os seguintes temas: história da educação, currículo, escola primária, gestão da educação e avaliação de planos, projetos e programas.

Sobre as publicações é importante destacar alguns títulos: *A construção da Escola Primária na Bahia: guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos (1890-1930)*, de 2011; *A construção da Escola Primária na Bahia: O Ensino Primário no Município de Salvador (1896-1929)* de 2014, *Modos de fazer na escola primária: Presença e influência da Escola Normal e de suas escolas anexas; Catálogo de fontes documentais (1854-2006)* de 2018, todos estes títulos publicados pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), sendo estas e outras obras organizadas conjuntamente com os membros do grupo de pesquisa.

Levantamos previamente que a senhora passou a infância no bairro da Liberdade em Salvador. Como era essa localidade naquele momento? Como foram as suas relações com os diversos espaços e pessoas nesse bairro?

Na minha infância a Liberdade já era um bairro muito populoso. Em criança eu pouco circulava pelo bairro. Frequentei no início do curso primário escolas particulares que funcionavam na casa das professoras bem perto da casa onde eu morava. Eram mestras que atuavam no ensino público e usavam o seu turno livre ou a aposentadoria para atender a um pequeno grupo de alunos.

Tenho uma visão mais ampla do Bairro a partir da minha adolescência. Já era um bairro colorido, movimentado em sua avenida principal, a Avenida Lima e Silva, e também nas áreas mais afastadas. Muitas ruas que desembocavam na avenida principal. Na verdade, era um conjunto de pequenos bairros ou comunidades com certa vida própria e urbanização bastante precária. Mas tínhamos dois cinemas, um deles relativamente famoso, o cinema Brasil, frequentado, inclusive, por Caetano Veloso em sua juventude. Frequentado também pela juventude e famílias do bairro. Uma vez por semana eu e uma amiga íamos religiosamente ao Cine Brasil. Não frequentávamos o Cine Liberdade, pois era considerado um "cine poeira".

A Liberdade também tinha um carnaval famoso na cidade. A avenida principal era palco do desfile de blocos famosos na cidade de Salvador – Filhos do Fogo, Filhos do Mar, Filhos de Gandhi.

Na época havia um desfile famoso de carros alegóricos com as rainhas do Carnaval do Clube Fantoques da Euterpe e do Clube Cruz Vermelho. Esses carros também desfilavam na Liberdade.

Outra característica da Liberdade era a quantidade de baianas vendendo acarajé, sempre muito gostosos.

Também era tradição vendedores e vendedoras com balaios ou tabuleiros na cabeça vendendo cuscuz, pamonha, acaçá, lelê, bolinho de tapioca, cocada, queijadas. E mulheres e homens vestidos com trajes do candomblé distribuindo pipoca e recolhendo pequenas doações para as festas de santo que seriam realizadas nos terreiros que frequentavam. Se não me engano a distribuição de pipocas nas segundas feiras, dia de Omolú, era uma atividade constantemente realizada.

O Bairro também era marcado pelos carurus do mês de setembro e em outros meses, pelas queimas de Judas no Sábado de Aleluia e pelas muitas fogueiras de São João acompanhadas de festas e da visita aberta das residências para saborear o licor, a canjica e as outras iguarias.

Na minha meninice e início da adolescência o bairro tinha uma linha de bonde e era servido por ônibus e lotações. Não me lembro de escolas públicas, parece que não havia. A escola Abrigo dos Filhos do Povo criada por um entusiasta da educação popular, ainda não era pública, funcionava com professores públicos cedidos pelo governo estadual e atendia a alunos pobres. Não era bem vista pelas famílias com renda um pouco mais alta ou um pouco mais estável e certamente por aquelas que já estavam em um patamar mais alto de renda familiar.

Nasci em 1942, na Lapinha e logo fui morar na Liberdade em uma casa na Rua Adelino Santos, acho que número 18, uma transversal da avenida principal do Bairro, a Avenida Lima e Silva. Ali vivi até os meus vinte e poucos anos. Ali viviam também os compadres de meus pais, padrinhos de minha irmã caçula e pais da amiga de infância com quem tive a mais estreita ligação. Lá vivi o curso primário, o ginásio, o curso normal, a faculdade e os primeiros anos da minha vida profissional.

Como era a escola primária que a senhora frequentou e que memórias mais marcantes traz disso para sua vida?

O bairro não tinha escolas públicas de porte consideradas boas por minha mãe e outras pessoas. Aliás, não lembro de ter visto ou tido notícia de alguma escola pública na minha meninice.

Fui alfabetizada por minha mãe com carta de ABC e alguma cartilha. Muito criança fui colocada na escola particular de uma professora (que hoje acredito era aposentada do ensino público). Meu irmão estudava lá e era responsável por me levar. Hoje acredito que a professora era especializada em preparar os meninos para o exame de admissão e fazia um favor às famílias recebendo os pequenos que ficavam meio sem fazer nada em uma mesa grande. O que me marcou na época foi a sabatina realizada com os maiores e turbinada por uma palmatória. Quando eu via os alunos tomando “bolos” abria um berreiro que tumultuava a escola. Chorava tanto que fazia xixi e meu irmão aborrecido tinha que interromper sua participação e me levar para casa.

Depois frequentei escolas particulares instaladas em casas de professores, todas com pouquíssimos alunos, uma delas funcionando mais próxima dos moldes do ensino adotado por professoras que passaram pela Escola Normal. Dessa escola lembro os cadernos de férias ou álbum do final do ano com capa enfeitada com desenhos e colagem de material prateado. Neles eram colocados nossos trabalhos e provas para levar para casa. Também havia festas de fim de ano com declamações de poesia e cânticos. A professora era bem jovem e atuava no outro turno em escola pública.

Lembro que frequentei umas duas escolas desse tipo. Lá pelos oito anos as mães amigas em busca de uma boa escola que fosse mais barata do que o convento da Soledade, onde uma delas já tinha uma filha matriculada, foram orientadas para uma escola particular na Cidade Baixa, na rua Barão de Cotegipe próxima da fábrica da Fratelli Vita. Era um sobrado com dois andares, nele funcionava a escola e a residência da família.

O professor titular era o professor Catarino de origem portuguesa. Hoje, que tenho conhecimento sobre um tempo de perseguição política a professores portugueses, acho que é possível que ele tenha sido oriundo do grupo de

professores que saíram de Portugal naquela época. Dono de uma didática interessante conduzia uma classe com leveza e tinha muitos recursos para nos fazer aprender. Só poucas vezes trabalhava com a minha classe, pois era responsável pelos alunos mais velhos certamente já em preparação para o exame de admissão. Nosso professor era o seu filho, Messias, diplomado pela nossa Escola Normal e professor no turno da tarde da escola pública da Penitenciária. A escola para nós, quatro alunos da mesma rua da Liberdade, funcionava em regime de semi-internato. Na parte da tarde tínhamos uma espécie de banca com o filho do professor Catarino que estudava engenharia.

Almoçávamos na escola e para ela éramos transportados no caminhão de meu pai. As três meninas na boleia e o menino na carroceria. A viagem era uma festa. A volta também era feita de caminhão. Quando meu pai não podia nos levar íamos ou voltávamos com um empregado posto a disposição do pai de uma das meninas que era mestre de obras em uma Construtora famosa na cidade de Salvador naquela época. Essa viagem era outra festa, o portador achava problemático tomar ônibus com quatro crianças e fazia um caminho a pé, por atalhos que ligavam a parte baixa da cidade à Liberdade. Andávamos por trajetos que na maioria das vezes consistiam em subidas. Para as meninas cujas andanças e brincadeiras livres sem supervisão dos mais velhos eram feitas apenas na nossa rua, as novas paisagens eram motivo de muita observação e descobertas.

Minhas lembranças dessa escola são a tranquilidade com que o Professor Catarino tratava os alunos, as tardes, antes da chegada do portador em que eles nos permitiam ficar no quintal da casa que se abria para o mar. Não tínhamos permissão para entrar na água, mas é claro que entrávamos e aí ele nos mandava voltar para dentro da casa.

Lembro também da mãe dele, uma senhora portuguesa que tinha um carinho especial por mim e ficava preocupada quando observava que eu não estava comendo o que fora servido no almoço. Aí ela tinha sempre uma banana extra, uma rapadura com coco para mim.

Ao fim do primeiro mês de frequência, o quadro de honra registrou que eu tinha tirado o primeiro lugar. No dia seguinte eu havia passado para o segundo lugar

e a filha loura de um coronel de polícia que sempre ocupara o primeiro lugar, voltou a sua antiga posição. Estranhei a mudança, contei em casa, mas não me revoltei. Fiquei intrigada tentando entender a razão.

Acho que o que aprendi nessa escola me serviu para os outros estágios da minha vida como estudante.

Só ficamos um ano na escola do professor Catarino. As mães em busca de escola boa e mais barata encontraram por indicação de uma professora outra escola também na cidade baixa. Para nós quatro funcionava também em regime de semi-internato. O professor era muito estressado e gostava de usar de castigos, a comida também era péssima, pelo menos no nosso julgamento. Logo no início do ano, quando ele colocou de castigo o menino do nosso grupo de quatro, fizemos uma rebelião. Depois do almoço, quando ficávamos sem vigilância, fugíamos tomando o mesmo caminho a pé que costumávamos fazer quando o meu pai não podia nos levar e que já conhecíamos bem. Não precisamos deliberar muito para tomar a decisão, foi por unanimidade.

As mães aceitaram as nossas explicações. Eu fui para o Ginásio Carneiro Ribeiro, uma escola particular fundada por Ernesto Carneiro Ribeiro, que foi Diretor de Instrução Pública na Bahia ainda, no período imperial.

O Ginásio estava localizado na Soledade. O acesso vindo da Liberdade se fazia por bonde ou ônibus. No início eu tinha a companhia da minha irmã mais velha que também estudava no ginásio. Mais tarde fui liberada para fazer o trajeto sozinha.

Aí estudei com uma jovem professora, diplomada na Escola Normal. E minha grande lembrança da época são os livros de história que ela tinha em um armário e que eu podia levar por empréstimo para ler em casa, no fim de semana. Eu esperava com ansiedade a sexta-feira. Levava vários livros, até que a professora começou a limitar preocupada sobre como eu usava o fim de semana.

Devo ter ficado com essa professora um ano e meio. A minha mãe começou a achar que eu estava pronta para prestar o exame de admissão e fui transferida mais ou menos no meio do ano para a classe de preparação para o exame de admissão. Senti-me como um peixe fora d'água na nova classe. Alunos e alunas mais velhos do

que eu, e era a sala com mais alunos que eu tinha frequentado, até então. Apesar do mal estar, eu queria entrar para o curso ginásial.

No início do ano seguinte, 1953, aos dez anos de idade completados no mês de dezembro do ano anterior, comecei o curso ginásial, ainda no Carneiro Ribeiro. Foi então que vi o colégio funcionando em sua plenitude, já que o curso primário era protegido de participar de sua movimentação.

O colégio tinha alunos e alunas internos e externos. Os externos geralmente filhos de pequenos fazendeiros, comerciantes, pessoas relativamente bem estabelecidas que podiam pagar um externato que não estava entre os mais caros da cidade.

A instituição era preferida por alunos que não queriam estudar em escolas dirigidas por padres e freiras.

O casarão onde a escola funcionava era grande, mas não era um espaço adequado para uma escola. Salas pequenas, pátio apinhado de alunos no momento de recreio.

Minhas colegas no primeiro ano de Ginásio eram moças nos seus quatorze, quinze anos que já haviam passado por outras escolas e algumas já haviam sido reprovadas. Eu não tinha os mesmos interesses delas. Continuei com a mesma sensação que tinha na sala curso de admissão.

Tudo me parecia confuso. Salas de aula muito cheias, apertadas e assuntos que não me motivavam. Lembro muito vagamente da professora Aristocléia de Geografia e do Professor Pedro Pereira que ensinava Matemática.

Antes de chegar o fim do ano a minha irmã mais velha começou a tomar informações sobre o Ginásio Duque de Caxias que, em 1948, começara a funcionar como ginásio sob a influência de Anísio Teixeira empenhado em descongestionar o Ginásio da Bahia criando ginásios de bairros.

Adentro então pela primeira vez em uma escola pública, em 1954, para dar continuidade ao meu curso de Ginásio.

O prédio do Ginásio Duque de Caxias ou Ginásio da Liberdade foi construído para funcionar como uma escola. Era um prédio moderno na época dotado de salas amplas, um quadro docente constituído de muitos professores que tinham se

submetido a um concurso público destinado a compor o quadro de professores do ensino secundário.

Subordinado ao Colégio Central a escola devia ter um programa semelhante ao que lá era adotado. Lembro-me de disciplinas que não lembro ter visto no Ginásio Carneiro Ribeiro, como Canto Orfeônico (certamente influenciado pela proposta de Villa-Lobos), Trabalhos Manuais.

Tínhamos “censoras” incumbidas de zelar pela disciplina dos alunos fora da sala de aula, mas a ordem que imperava era a de uma certa liberdade para os alunos, sem autoritarismos.

A escola tinha muitos alunos, mas não passava aquela ideia de confusão que havia no Carneiro Ribeiro. Na frente do prédio uma grande área livre cercada apenas por balaustrada ou muro baixo nos afastava do movimento da rua principal da Liberdade. A escola estava situada bem no miolo do bairro, na Avenida Lima e Silva, em frente de estabelecimentos comerciais e da entrada da rua onde acontecia uma feirinha permanente muito frequentada no bairro. Construída de forma a deixar o prédio elevado, podíamos debruçados na balaustrada acompanhar o movimento nas horas de recreio ou de aula vaga. A impressão que tínhamos era de proteção, apesar de não haver muros altos cercando a escola. A balaustrada parecia delimitar um espaço de algum modo sagrado, respeitado pelos moradores.

Relativamente próxima da minha casa, o traslado dispensava o uso de transporte.

Os professores não nos amedrontavam e alguns eram até bastante amigáveis. Eu me extasiava nas aulas de Geografia do professor Aurélio. Ele contextualizava o que nos ensinava descrevendo o que via em suas viagens. Até hoje lembro dele descrevendo o fenômeno das pororocas que tinha presenciado na Amazônia. Gostava também das aulas de francês, mais por ter vontade de conhecer a França e entender da língua do que pelo entusiasmo do professor. Tinha dificuldades com o Latim e a Matemática que na época era ensinada por engenheiros devido a falta de professores formados na disciplina. O professor de Ciências era um médico e o de Desenho era um “coroa” desquitado cuja aparência bonita encantava todas as meninas.

Aí pude fazer amizades que ultrapassaram o tempo de escola com colegas de idade mais próxima a minha.

Ao fim do curso eu dizia que queria fazer medicina, mas fui aconselhada por minha mãe a fazer o curso normal. Era melhor ter uma profissão e depois decidir o que queria fazer.

Assim, segui imediatamente para a Escola Normal, então chamada de Instituto Normal Isaias Alves. Tinha só 14 anos e hoje sei que em verdade eu não sabia o que queria ser.

O Instituto era um prédio imenso, muitas salas, muitos alunos, uma piscina olímpica, laboratórios de química e física que visitávamos de vez em quando, alguns professores famosos e bem conceituados, uma escola primária bem organizada que nos servia de campo de estágio e algumas experiências bem estimulantes tipo o curso de extensão ministrado por três ícones da História da Bahia no auditório da escola – os professores Cid Teixeira, Luiz Monteiro da Costa e Luiz Henrique Tavares.

Gostava das aulas de estatística com Nogueira Passos, das aulas de Sociologia e das de Metodologia que abordavam a história de educadores e das inovações educacionais. O que mais me encantava na verdade era a biblioteca na qual eu podia ler livros para complementar minhas anotações sobre a história da educação, e as inovações propostas por educadores famosos. Eu tinha pouco interesse pelas metodologias através das quais se “prescrevia” como fazer o ensino das diversas áreas na escola primária. Achava muita “receita.” Também tinha pouco interesse pelas demonstrações práticas que eram feitas pelas alunas ou professoras na escola Getúlio Vargas. Gostava de Psicologia e vibrei quando por minhas notas na disciplina fui escolhida para participar da aplicação de testes psicológicos nas crianças do curso primário da Getúlio.

Não sei muito bem porque, mas considero esse percurso formativo no Instituto Normal como tendo acrescentado mais a minha formação do que o vivido no curso de Pedagogia.

Seguindo seus caminhos formativos, porque optou pelo curso de Pedagogia na Universidade Católica e nesse contexto fale como era ser

estudante universitária e da área de educação nesse período no que diz respeito aos currículos e formação de professores.

Concluído o curso normal, iniciei aos 17 anos o curso de Pedagogia. Na seleção valeu o francês na forma como foi aprendido no curso de ginásio.

Eu não queria ser professora. O curso foi escolhido por mim, aí já com bastante autonomia. Eu queria ter um curso universitário, ter mais conhecimento sobre educação. Penava mesmo em um emprego que eu não sabia bem qual era, mas tinha certeza que não era ser professora. Filmes e revistas que já mostravam a mulher trabalhando em escritórios e em outras áreas, dirigindo carros etc. estavam me influenciando. Ou seja, eu mirava para uma independência e as professoras primárias não me pareciam pessoas independentes.

Fiz universidade entre os anos de 1960 e 1963, anos que antecedem a revolução de 1964 e já de muita efervescência no país.

Estudei na Faculdade de Educação da Universidade Católica que ainda não se tornara grande. Era um conjunto de algumas escolas funcionando isoladamente.

A articulação era grande entre os estudantes, principalmente entre os que participavam de diretórios e agremiações tipo JIC, JEC, JUC³ e outras.

A articulação era nacional e a movimentação também.

Particpei de um retiro de uma dessas agremiações, em um convento ou igreja de Salvador. Não tive participação em passeatas, em reuniões, etc.

Nas férias do penúltimo ano do curso, em janeiro/fevereiro de 1963 a presidente do nosso diretório acadêmico nos beneficiou fazendo articulações com outros diretórios e estudantes parceiros. Com esse patrocínio pudemos fazer contatos. Ter acesso ao restaurante do Calabouço e provar da sua péssima comida, ver a agitação lá dentro, ouvir histórias, saber que em outros restaurantes universitários a comida era melhor, ter acesso ao restaurante do CACO, em São Paulo, conhecer estudantes no Rio Grande do Sul que nos levaram para conhecer os porões da Liberdade onde Brizola tinha armado um movimento de resistência, enfim conhecer o pensamento da estudantada sobre o momento político. Nossa viagem foi de ônibus parando nos diversos Estados como São Paulo, Paraná, Santa Catarina,

Rio Grande do Sul, voltando daí para o Rio de Janeiro onde queríamos conhecer o Carnaval. Viajávamos a noite para ganhar tempo durante o dia, tomávamos banho nas rodoviárias e muitas vezes deixávamos as malas guardadas nos maleiros para poder economizar andando de ônibus. Éramos quatro jovens e a essa altura já trabalhávamos tendo economizado durante todo o ano para viajar.

Durante todo o trajeto nas viagens de ônibus podemos sentir o grande aparato militar montado nas estradas e várias vezes a viagem era interrompida para revistar os homens fora do ônibus e examinar as bolsas das mulheres.

Sobre pesquisa, na pós-graduação quais caminhos te levaram as investigações realizadas nesses períodos? Desde o mestrado até o doutorado fora do país.

Foi no meu primeiro emprego que, em 1961, ainda aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, comecei a perceber a sala de aula como um laboratório, aí eu comecei a despertar para a pesquisa

Embora eu não pensasse em ser professora no segundo ano da faculdade uma amiga do curso ginásial me convidou para substituí-la. Aceitei. Foram cinco anos em uma escola particular, como professora de um Jardim de Infância, denominação das classes de Educação Infantil, em torno dos anos 60 do século XX. Não tive formação específica, nem a disponibilidade de materiais escritos, quase inexistentes na época, pois a Educação Infantil não era uma prática comum no Estado da Bahia. Mais tarde, fui descobrindo as publicações do PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar), as Revistas do Ensino de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul encontradas na Livraria Civilização Brasileira, na Avenida Sete de Setembro, e em seções da antiga Biblioteca Pública, ainda situada na Praça Municipal.⁴

Ali estive, até que, diplomada em Pedagogia, outras oportunidades de emprego se abriram. Deixei o Jardim de Infância meio reticente, pois, alimentava o sonho de que, a partir dos conhecimentos gerais construídos no curso superior,

poderia aperfeiçoar o meu trabalho enveredando pelo campo da pesquisa e da experimentação pedagógica.

No mestrado fui estimulada para a pesquisa pelo próprio ambiente e muito pelos cursos que através do mestrado pude fazer em Recife, Brasília e na Colômbia. Neles tive contato com estudiosos como Claudio Moura Castro, Maria Amélia Goldberg, Reginaldo Prandi e professores do IPE⁵ – UNESCO dedicados à pesquisa na área de planejamento educacional.

Depois do mestrado pequenos estudos como o diagnóstico do ensino superior no qual trabalhei com Terezinha Fróes, alguns trabalhos com a minha orientadora do mestrado Maria Brandão, foram me aperfeiçoando quanto a análise e interpretação de dados.

A pesquisa que desenvolvi no mestrado foi estimulada pelo trabalho do Diagnóstico que realizei com Terezinha Fróes, ao estudar as unidades estaduais de ensino superior no interior, fui instigada a pensar sobre a expansão do ensino superior no Brasil e aí decido estudar a Interiorização do ensino superior.

No doutorado já tendo voltado a ensinar, depois de ter ficado distante do ensino por muito tempo, trabalhando em outras atividades da área de educação, me vi instigada a estudar a formação na perspectiva da autonomia do professor, daí a escolha do tema da autoformação dos profissionais da educação.

Fale um pouco dessa experiência de estudo fora do Brasil.

Foi uma experiência ímpar no sentido que eu queria conhecer outro país e um pouco do seu sistema de educação. Além do mais já tinha percorrido diversos caminhos formativos e profissionais (que também foram super formativos) estava na hora de articular saberes e absorver novos conhecimentos. Encontrei orientadores que não foram impositivos, eram experientes em lidar com orientandos de outros países e que já tinham uma trajetória consolidada. Além do mais, os recursos disponíveis em termos de bibliotecas contribuíram muito para a definição e construção do projeto e do texto final da tese. Viver em outro país contribuiu para ver o Brasil e a Bahia com novos olhos.

A senhora trabalhou um tempo na Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia com estatísticas. Como foi essa atividade que desenvolveu e qual a importância disto para sua formação acadêmica e profissional?

Na secretaria de Planejamento primeiro trabalhei com treinamento de profissionais de nível superior. Foi aí que conheci Jaci Menezes e que foram se construindo parceria e cumplicidade.

Depois fui trabalhar com estatísticas e aí desenvolvi aprendizagens relativas às dificuldades de fazer levantamentos de dados, aprendi que existem obstáculos colocados por pessoas dentro das instituições, mas também cresci em termos de coleta, sistematização e análise de dados estatísticos sobre a educação. Pude colocar em prática alguns conhecimentos adquiridos no mestrado e em cursos paralelos que frequentei.

Todas as atividades ali realizadas foram de grande importância para minha vida profissional e acadêmica, pois o que vivenciei depois me possibilitou estabelecer articulações e fazer adaptações às novas realidades e questões com as quais me deparei.

Que outras atividades profissionais na área de educação destacariam como importante para sua formação? Por quê?

Todas as minhas atividades profissionais contribuíram para a minha formação. Destaco os anos de ensino em escolas de formação de professores de nível médio em duas escolas particulares, a coordenação do setor de estatísticas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, os anos como assessora na Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Em sua opinião, qual a importância da pesquisa desde a graduação?

Uma pesquisa se forma ao longo do tempo e mesmo depois de um doutorado ainda estamos em formação. Oferecer aos estudantes no início da formação a possibilidade de fazer pesquisa é construir a possibilidade de, ao longo do tempo, formar bons pesquisadores, bons professores, bons médicos, bons advogados, pois as competências desenvolvidas através da pesquisa são essenciais para a vida pessoal e profissional e para o aprimoramento constante dessas duas áreas de nossas vidas.

Fale sobre o GPEC⁶. Como começou? Porque pensar educação e currículo?

O GPEC se formou da minha atividade de ensino de disciplinas ligadas ao currículo, de uma curiosidade voltada para conhecer mais sobre a construção de nossa escola primária e da descoberta do potencial formativo da atividade de pesquisa com relação aos alunos. Ensinando disciplinas voltadas para ajudar os alunos a construir seus projetos de pesquisa de TCC e também orientando a execução desses projetos, senti o potencial formador da pesquisa. Juntando tudo isso e o encontro de alunos interessados em desenvolver atividades de pesquisa nasceu o GPEC. Interesse e vontade da professora naquele momento se encontraram com interesse e vontade dos alunos.

Em sua opinião quais os principais avanços e impasses, atualmente, para a pesquisa em educação Bahia?

Vejo impasses decorrentes da posição das instituições em relação à pesquisa em educação no que diz respeito a recursos, prioridades e entendimento da importância de pesquisa nessa área (tanto internamente na universidade como na área do governo estadual e municipal e federal).

Vejo também um fracionamento, muitos grupos trabalhando de formas muito independente e até competitiva. Pouca articulação de resultados internamente nos grupos e entre grupos de modo a constituir uma frente ampla geradora de propostas e de soluções para os problemas e questões atuais da educação.

Que estudos / pesquisas o GPEC tem desenvolvido atualmente?

Atualmente o GPEC está se repensando. Estamos estudando e aprendendo como construir e manter um blog. Queremos através dele nos articular com outros grupos e pesquisadores.

Pessoalmente comecei a me empenhar no estudo (ou reestudo) das questões que estão postas em nosso projeto “guarda chuva” sobre a construção da escola primária na Bahia, de modo a articular os resultados que conseguimos até agora e avançar na construção de um quadro mais amplo do que apresentado até agora em nossos textos.

Agradecemos a professora Dra. Elizabete Conceição Santana pela gentileza em conceder esta entrevista e compartilhar suas experiências e reflexões, que também contribuem para a História da Educação na Bahia.

¹ Doutoranda do programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia. E-mail: ednasantos1989@gmail.com

² Mestra em Educação e Contemporaneidade pelo programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo. E-mail: lilia-nasc@hotmail.com

³ JIC Juventude Independente Católica; JEC – Juventude Estudantil Católica; JUC – Juventude Universitária Católica.

⁴Publicações que, hoje, são temas de estudo na área da História da Educação. Frequentemente deparo-me com textos que analisam a influência desses materiais na prática dos professores.

⁵ IIPE – Instituto Internacional de Planejamento Educacional.

⁶ GPEC – Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo.

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

Perspectivas & Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino publica textos científicos, inéditos e originais, em português, espanhol, francês, italiano e inglês nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos livres, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – O dossiê pode ser organizado pela equipe editorial ou por pesquisadores de outras instituições. Deve conter no mínimo cinco (5) e no máximo quinze (15) artigos; todos em estreita relação com a temática proposta pelo dossiê. É de total responsabilidade do proponente do dossiê organizar e conferir todo o material. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as **Diretrizes para autores**. É importante assegurar a diversidade regional dos autores e incluir, na medida do possível, publicações internacionais. A avaliação dos textos seguirá, como qualquer publicação da Revista, o critério duplo-cego.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica. Os artigos devem contemplar introdução, metodologia bem definida, discussão e considerações finais. A avaliação do artigo seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. Os artigos podem ter até cinco autores, desde que todos atendam a exigência de titulação.

Entrevista – O entrevistado deve ser um pesquisador renomado na área e/ou subáreas de interesse da Revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado. A avaliação da entrevista seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. A entrevista pode ter até dois autores, desde que ambos atendam às exigências de titulação. Solicita-se contatar os editores antes da submissão.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro. Obras nacionais resenhadas devem ter até três anos de publicação e as estrangeiras até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. **Cenas de reconhecimento na poesia grega**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. A resenha deve ter até dois autores, ambos obedecendo às exigências de titulação da Revista.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume e deverá respeitar o interstício de um ano para efetuar nova submissão, exceto na categoria de coautor.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

a) Artigo: entre quinze (15) e vinte (20) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.

b) Entrevista: entre cinco (5) e dez (10) páginas.

c) Resenhas: entre duas (2) e cinco (5) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as **Diretrizes para autores**.

2. FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

2.1. Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa *Word for Windows* ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Tahoma.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.

b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 12.

c) Resumos e citações em destaque: tamanho 11.

d) Nota de rodapé: tamanho 10 (final do texto).

e) Epígrafe: tamanho 11.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** quanto espaçamento simples para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao citar nomes de obras no corpo do texto (*Quincas Borba*), o nome de uma revista (*Politeia*) ou de um jornal (*Folha de São Paulo*). Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla *enter*), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico. Se o idioma do texto não for o português, o título em português deverá vir abaixo da língua principal.

Autoria: O texto deve ser submetido sem os dados pessoais em seu corpo. Todos os metadados devem ser informados em campo específico no ato da submissão no sistema que gere a Revista - OJS (*Open Journal System*). Caberá aos editores, na formatação final da Revista, inserir à direita, após o título, a autoria com uma nota de referência numérica (final do texto) dispondo as seguintes informações: nome completo, titulação, afiliação institucional, país, e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item "Autoria" (clicar na tecla *enter* 3x). Abaixo do resumo (um *enter* de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um *enter* de espaço), colocar a versão do resumo em inglês: o *Abstract* e *Keywords*. Quando a submissão estiver em outro idioma, que não o português, o primeiro resumo deverá ser o do idioma do texto e o segundo resumo deverá estar em português.

2.2. Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

2.2.1. Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação (FLORENZANO, 2014). Não há necessidade de colocar o número da página para esse tipo de citação.

Citação direta ou literal: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foi retirada a citação (VERNANT, 2002, p. 37). As citações de até três linhas devem vir dentro do texto, com aspas duplas e sem itálico. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão “apud” e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescentar os números das páginas.

As normas de citação dos autores no texto obedecem às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto, 2002.

Notas de referência: devem ser apresentadas ao final do texto, ordem numérica, restringindo-se ao estritamente necessário, como um comentário ou um esclarecimento que não seja possível ser incluídos no corpo do texto.

2.2.2. Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Atenção para referenciar o nome do autor como aparece em sua obra. Listar apenas as obras utilizadas no corpo do texto. Conferir se não há referência a autor que não foi utilizado no decorrer do texto. Seguir às Normas Técnicas da ABNT (NBR 6023/2018, segunda edição).

Livro

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. *In*: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico (tese e dissertação)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

2.3. Tabelas e Ilustrações

Tabelas, quadros e gráficos devem ser inseridos no corpo do texto com títulos e legendas de acordo com a ABNT. Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas, não podem servir meramente como 'ilustração'. As figuras devem ser evitadas

As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

É obrigatória a referência a qualquer imagem veiculada ao texto: quadros, tabelas, fotografias, mapas, pinturas, etc. Seguir a ABNT (NBR 6023/2002).

O autor deve apresentar à Revista o termo de autorização (cessão de direitos) de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino indica aos autores as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para suas publicações:

- Referências - Elaboração NBR-6023/2018, 2ª edição;
- Citações em documentos - Apresentação NBR 10520/2002;
- Resumo - Apresentação NBR 6028/2003;

3. Cadastro no ORCID

A Revista solicita aos autores a inclusão do id do ORCID (código de identificação do pesquisador) nos metadados no momento da submissão.

O identificador ORCID é prático e fácil de obter. Ele evita que pesquisadores homônimos sejam confundidos, dentre outras vantagens. Acesse o endereço <https://orcid.org/register> para se cadastrar gratuitamente.

4. Declaração de originalidade

Todos os autores devem assinar uma Declaração de originalidade do manuscrito que está submetendo. A **Declaração de originalidade** deve ser baixada, assinada e submetida à Revista.