



**Pontos de
Interrogação**

Revista de Crítica Cultural

**Contar com as letras e não apenas números:
semiologia da dívida pública do Estado, em regimes
capitalista e socialista**

Organização:

Osmar Moreira dos Santos (Pós-Crítica/UNEB)

Antonio Luciano de Andrade Tosta (Universidade do Kansas, EUA)

Fábrica de Letras

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

Departamento de Educação do Campus II

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Pontos de Interrogação	Alagoinhas	ISSN 2237-9681	v. 7	n. 2	p. 1-168	jul.-dez. 2017
------------------------	------------	----------------	------	------	----------	----------------

© 2017 | Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Educação, Campus II
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59
Telefax: +55 (75) 3421-4594 | E-mail: sec.poscritica@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento Santos
Pró-Reitoria de Extensão: Maria Celeste Souza de Castro
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski
Pró-Reitoria de Graduação: Káthia Marise Borges Sales
Departamento de Educação II: Áurea da Silva Pereira
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coodenador: Prof. Prof. Dr. José Carlos Félix

CONSELHO EDITORIAL

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)
Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)
Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)
Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)
Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)
Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)
Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)
Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)
Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Jordi Canal Morel (EHESS, França)
José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)
Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)
Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)
Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)
Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)
Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)
Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)
Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)
Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)
Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)
Zhou Shixiu (Universidade Hubei, China)



**Contar com as letras e não apenas números:
semiologia da dívida pública do Estado, em regimes
capitalista e socialista**

ISSN 2237-9681

© 2017 | Fábrica de Letras
PONTOS DE INTERROGAÇÃO

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 7, n.2, jul.-dez. 2017

NÚMERO TEMÁTICO:

Contar com as letras e não apenas números: semiologia da dívida pública do Estado, em regimes capitalista e socialista

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:

Osmar Moreira dos Santos
(Pós-Crítica/UNEB - Campus II)
Antonio Luciano de Andrade Tosta
(University of Kansas, EUA)

APOIO TÉCNICO COM O OJS:

Cassiano Pereira dos Santos e Tailon Carvalho de
Cerqueira – Tecno Systems Empresa Júnior do
Curso de Análise de Sistemas – UNEB, Campus II

COMISSÃO EDITORIAL:

Gislene Alves da Silva;
Pollyanna Araujo Carvalho

PREPARAÇÃO DE TEXTO:

Gislene Alves da Silva
Jonathas Martins Nunes
Pollyanna Araujo Carvalho
Silvana Nascimento Lianda

ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:

Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel (UNEB)

DIAGRAMAÇÃO E CAPA:

Allan Veiga

REVISÃO LINGUÍSTICA:

Antonio Luciano de Andrade Tosta
Maria Nazaré Mota de Lima
Osmar Moreira dos Santos

EDITORA FÁBRICA DE LETRAS

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Gislene Alves da Silva

IMAGEM DA CAPA:

Écristio Raislan e Rafael Luz

SÍTIO DE INTERNET:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint>

DISTRIBUIÇÃO:

Editora Fábrica de Letras
E-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Ficha Catalográfica

R454 Revista ponto de interrogação / Universidade do Estado da Bahia. v.7 n.2 -
Alagoinhas: Fabrica das Letras, 2017.

Semestral

Publicação da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

1. Educação – Periódico. 2. Literatura – Periódico. I. Santos, Osmar Moreira
dos. II. Tosta, Antonio Luciano de Andrade. III. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 370.7

Biblioteca do Campus II / Uneb | Bibliotecária: Iza Cristina P. de A. Costa - CRB: 5/1042

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são reservados à Fábrica de Letras do Programa em Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

SUMÁRIO

Apresentação | 7
Osmar Moreira dos Santos
Antonio Luciano de Andrade Tosta

ARTIGOS

LETRAS ENTRE CLIO E PSIQUE: A CRIATIVIDADE E A MITOLOGIZAÇÃO DO PROFANO | 19
Aleš Vrbata

TENSÕES NO ESPAÇO PÚBLICO DE CIDADES EUROPEIAS: PROCESSOS DE DESPOLITIZAÇÃO E RESTRIÇÕES DA CIDADANIA CULTURAL | 47
Francisco Antônio Zorzo

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA, EM ALAGOAS | 57
Sanadia Gama dos Santos
Mariléia Silva dos Reis

A CONTRIBUIÇÃO DOS COLETIVOS TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO E FRENTE NEGRA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO POPULAR E EJA | 75
Bruna Rocha Ferraz
Gilberto Luiz Lima Barral

DESAFIOS SOCIOPOLÍTICOS: ENEM, CURRÍCULO E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 89
Jairton Mendonça de Jesus
Jaqueline Gomes dos Santos Teles
Sammela Rejane de Jesus Andrade

LITERATURA E PERFORMANCES POLÍTICAS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER | 107
Carlos Magno Gomes

SOBRE LITERATURA, LEITORES E UTOPIAS | 121
Georgina Martins

ENTREVISTA

MEANDROS DA DÍVIDA PÚBLICA BRASILEIRA COM PROF. DR. MÁRCIO POCHMANN (UNICAMP) | 133
Rosiler dos Santos Silva

RESENHAS

**NDIKUMANA, F.; BOYCE, JAMES. AFRICA'S ODIIOUS DEBTS: HOW
FOREIGN LOANS AND CAPITAL FLOUGHT BLEED A CONTINENTE** | 141
Jonathas Martins Nunes

**FATTORELLI, MARIA LÚCIA. AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA DOS
ESTADOS** | 149
Pollyanna Araújo Carvalho

MANIFESTO

**LETRA COMBATIVA: UM MANIFESTO CONTRA ESSA DÍVIDA PÚBLICA
DO BRASIL** | 155
Osmar Moreira dos Santos

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES | 163

APRESENTAÇÃO

Osmar Moreira dos Santos (Pós-Crítica/UNEB)

Antonio Luciano de Andrade Tosta (Universidade do Kansas, EUA)

O Vol.7, n.2, da Revista Pontos de Interrogação, com esse dossiê *Contar com as letras e não apenas números: semiologia da dívida pública do Estado, em regimes capitalista e socialista*, teve como organizadores Osmar Moreira dos Santos (Pós-Crítica/UNEB) e Antonio Luciano de Andrade Tosta (Universidade do Kansas, EUA), além do apoio do editor das revistas Interdisciplinar e Fórum de Identidade, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Carlos Magno Gomes.

Nos 7 artigos, propostos por pesquisadores de várias universidades brasileiras (UEFS, UFBA, UNEB, UNEAL, UFS, UnB, UFRJ), na entrevista, concedida pelo professor de economia Márcio Pochmann (UNICAMP), nas resenhas de livros decisivos e seminais como o *Africa's odious debts: how foreign loans and capital flight bled a continent* (Dívidas odiosas da África: como empréstimos estrangeiros e fuga de capitais sangraram um continente), dos professores de economia da Universidade de Massachusetts em Amherst, Léonce Ndikumana e James K. Boyce, e o *Auditoria cidadã da dívida dos Estados*, da contabilista, administradora e coordenadora nacional da auditoria cidadã da dívida pública do Brasil, Maria Lúcia Fattorelli Carneiro, assim como no texto de agitação intitulado *Letra combativa: um manifesto contra essa dívida pública do Brasil*, temos, no conjunto, uma verdadeira “bomba semiológica”, capaz de fazer da língua e da literatura um dispositivo para se implodir os segredos desse capital simbólico dos rentistas, bem como para se fazer engajar o campo estatístico (contabilidade, matemática, economia, administração) numa virada cultural a favor de novos roteiros por uma distribuição da riqueza material existente entre esses 2/3 da humanidade, despejados de sua língua, cultura e territórios.

No artigo “Letras entre Clio e Psique: a criatividade e a mitologização do profano”, Aleš *Vrbata*, tcheco, filósofo e historiador, pós-doutorando e bolsista PNPd/CAPES no Programa de Estudos Literários da UEFS, apresenta resultados parciais de pesquisas sobre o funcionamento da lógica discursiva e institucional articulada por intelectuais da extrema direita europeia, emergente no final do século XIX, mas com forte rebatimento no nazifascismo do século XX em todo o mundo, especialmente na América Latina dos nossos dias. O essencial, no gesto desses sujeitos da extrema

direita, é tentar neutralizar o entendimento, a força e a prática do materialismo histórico e dialético, através de uma espécie de mitologização da realidade, sobretudo essa realidade que envolve os trabalhadores e o povo pobre. Primeiro, fazê-los acreditar na superioridade dos valores ocidentais cristãos, induzindo trabalhadores e pobres a apagarem seus próprios valores como bárbaros; segundo, fazer com que todos se integrem a uma grande família, sob o comando do senhor de terras e do direito imemorial e divino, como no antigo regime em que vigoravam as aristocracias absolutistas.

Não é à toa que esses intelectuais, como Pierre Drieu la Rochelle, Lionel Groulx, Charles Maurras, Maurice Barrès, entre outros, vão se apropriar da língua e da literatura para esvaziar o viés de esquerda na política, bem como forçar a emergência de uma aura metafísica e sobrenatural na política de extrema direita. Para esses intelectuais e políticos, de forte influência no meio acadêmico e institucional, se a revolução francesa do final do século XVIII ofereceu à vida política de toda a humanidade os conceitos de igualdade, fraternidade e liberdade, trata-se, então, e principalmente depois da Comuna de Paris e das primeiras internacionais comunistas, de anular os conceitos de igualdade e de liberdade, criando, assim, a perspectiva de apenas uma fraternidade transnacional entre os ricos, a começar pelo bloqueio das ideias de reforma, revolução e romantismo, próprias do mundo anglo-saxônico, e impor, no mundo inteiro, principalmente nos países de influência católica, a lógica do senhor e do escravo reinante no mundo medieval. Ou seja, a criatividade da extrema direita é mover-se por uma lógica que retire do pobre e do trabalhador qualquer referência do seu mundo concreto e que produza a sua miséria, e que o faça acreditar que qualquer luta social, sindical, partidária, revolucionária, é inútil pois, no limite, essas lutas são apenas uma fantasia sobre a apropriação de uma riqueza que não lhes pertence, que pertence a uma classe privilegiada capaz de atestar que tais riquezas encontram-se lavradas em escrituras, criadas pela institucionalidade burguesa, mas que funcionam como se fossem sagradas, indevassáveis, imemoriáveis.

No segundo artigo, “Tensões no espaço público de cidades europeias: processos de despolarização e restrições da cidadania cultural”, Antonio Francisco Zorzo, arquiteto, urbanista, historiador da arquitetura e professor da UFBA, entrevista, em 2016, pesquisadores e ativistas em Roma e Barcelona, acompanha e participa de atos públicos, além de mobilizar uma referência

bibliográfica sobre políticas públicas contemporâneas, constituindo, assim, uma mostra de como está o espírito político concernente à pauta de ocupação do espaço público por uma população urbana e cosmopolita, afirmando ou em busca de sua cidadania cultural.

Os resultados a que chega indicam que o espaço público, a rua, as praças, estão cada vez mais privatizados, seja pela normatização das empresas que ocupam a cidade, seja pela normatização do Estado (prefeituras) que, sob o controle do capital e suas empresas, ocupa o espírito das pessoas. As pessoas, em seus manifestos, podem até fazer barulhos, portar faixas, bandeiras e palavras de ordem, contanto que tudo permaneça como está, em sua perfeita ordem. Atento a essa destruição da capacidade de transformação social da sociedade civil organizada, o artigo conclui que “sem uma nova pedagogia derivada desses conflitos e contra os investimentos neoliberais no esvaziamento da vida pública e do espírito político, corremos um sério risco de extinção da democracia e da cidadania cultural”.

Se a extrema direita, no primeiro artigo, idealiza uma volta ao mundo idílico de valoração da terra e do controle e imposição do sentido de realidade no espírito das pessoas e, no segundo artigo, sob outras máscaras, essa mesma extrema direita privatiza o espaço público das grandes metrópoles, além de criminalizar o gesto político da sociedade civil em suas contestações e lutas por mais direitos e por distribuição da riqueza material e simbólica, agora, nesse artigo intitulado “Práticas de letramentos na educação do campo: O Programa Escola da Terra, em Alagoas”, proposto pelas linguistas e educadoras Sanadia Gama dos Santos (UNEAL) e Mariléia Silva dos Reis (UFS), temos uma outra exigência política do ponto de vista do letramento: primeiro, combater o letramento que constitui nossa subjetividade e, ao mesmo tempo, fazer dobrar esse letramento numa crítica da situação, buscando pautar e superar suas contradições.

A situação a ser pautada, e criticada, é a ordem de despejo linguístico, cultural e territorial imposta a negros, índios e pobres do estado de Alagoas, pelos latifundiários e proprietários de usinas. O projeto Escola da Terra tem claramente três grandes desafios: a) montar, com o conjunto de estudantes multisseriados, um projeto pedagógico que mapeie os mitos que recobrem a sua realidade de exploração e miséria e, depois desse mapa, construir um modo de expressão de suas identidades como sujeitos políticos e de direitos; b) encarar a língua como um instrumento político, sem o qual

nenhum sujeito é capaz de se constituir como tal, e, por força dessa compreensão, abolir qualquer plano de curso, voltado ao trabalho com língua portuguesa, ainda preso às prescrições gramaticais, como se fossem imposições do sistema impondo o que se deva ou não falar nesses espaços públicos de disputa dos sentidos; c) como os latifundiários e proprietários de usinas não brincam, nem estão dispostos a financiar a revolução no campo, por parte de professores e estudantes indígenas e quilombolas, então, o gesto centenário no Brasil, e por parte dessa elite do atraso, é suspender os vínculos de trabalho, mesmo os temporários, e jogar todas as famílias e seus filhos estudantes no êxodo rural: dessa situação, o encontro com o sistema de educação no âmbito dos movimentos sociais, tais como o MST, MTST, entre outros.

Esses desafios, apontados e encarados pelo Projeto Escola da Terra, em Alagoas, se estendidos a todo o Brasil, teremos não só uma proposta de reordenamento de uma gramática da revolução brasileira, mas a abertura de conexões com outras experiências revolucionárias no Brasil e fora dele. Nesse sentido, começemos por situar o artigo “A contribuição dos coletivos Teatro Experimental do Negro e Frente Negra Brasileira para a educação popular e EJA”, da educadora e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal Bruna Rocha Ferraz e do sociólogo e professor, também, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Gilberto Luiz Lima Barral, e destacar, aqui, uma outra noção e prática da criatividade no âmbito do ação popular, contra, radicalmente, a noção e a prática da criatividade no âmbito da ação liberal ou da extrema direita.

Como se sabe, apesar do mito da democracia racial no Brasil, o povo negro foi escravizado, nesse terrível país da América do Sul, por mais de 350 anos e, quando finalmente foi declarada a abolição da escravatura, em 1888, esse povo que, finalmente, poderia ter sido acolhido pelo Estado e sua elite a fim de elevar-nos a uma civilização diferencial nos trópicos, eis que a elite e o Estado, além de abandonar o povo negro à própria sorte, e sem qualquer política pública de apoio, resolve investir na imigração de estrangeiros brancos e orientais. É nesse limite que emerge a criatividade do povo negro voltada ao teatro experimental e à construção da frente de educação popular. Ou seja, o povo excluído não deve esperar nada das classes endinheiradas e, como contraponto, deve criar e recriar, por suas próprias forças, a semiótica de sua resistência e libertação.

Essa semiótica de resistência e libertação do povo negro no Brasil tem seu ponto de ruptura, no Brasil pós-abolição, a partir dos coletivos Teatro Experimental do Negro e Frente Negra Brasileira, para a educação popular e EJA. A partir do teatro, os coletivos negros esconjuraram o fantasma do branco que perdurava em seu corpo e espírito e, com isso, abriram passagem para um devir negro em todos os âmbitos do espírito e da cultura, e foram além: organizaram, também, assim como na educação do campo, mencionada acima, uma pedagogia de libertação popular através da educação, mesmo que no nível mais elementar, mas com força suficiente para combater o analfabetismo entre jovens e adultos, orientar para os direitos trabalhistas, buscar e afirmar sua produção cultural e artística, e definir códigos de ambivalência para entrar e sair nos ambientes de brancos ou de negros branqueados.

Articulados esses quatro artigos iniciais, pode-se desenhar uma primeira conclusão parcial: a extrema direita, endinheirada, mobiliza conhecimentos para impor e controlar uma noção de realidade mitificada que pode, por sua extensão, controlar os corpos e o espírito do povo trabalhador e pobre, além de proibir e criminalizar a expressão política desses oprimidos na esfera pública, mas o que essa extrema direita sequer imagina, é que a criatividade diferencial e de resistência do oprimido não tem limites: por mais mitificada que seja uma dada realidade, mais o oprimido encontra brechas para entender e descrever a materialidade de sua dor e de sua miséria existencial; por mais controlados e vigiados que estejam corpos e espíritos, mais em si brotam fagulhas de criação e perspectivas de resistência e de liberdade; se a elite endinheirada, quanto mais acumula, mais se perde em sua acumulação, como personagens dos filmes de Mazaroppi, os pobres, em sua miséria extrema, inventam a capoeira, o samba, o futebol, a feijoada, o carnaval e, além de salvar esse Brasil da criação, da alegria e da generosidade, de sua elite escravocrata, burra e entreguista, ainda acumula toda a riqueza cultural como uma espécie de máquina de guerra secreta que, em futuro breve, será ferramenta para expropriar a riqueza material desses expropriadores.

Se o povo pobre trabalhador ou excluído, desde sempre no Brasil, teve que comer o pão que o diabo amassou (consumir sua própria representação deformada pelos sistemas simbólicos criados pelas elites; aprender, nas escolas, aquilo que o domestica e o transforma em animal dócil;

consumir, através de novelas, jornais, revistas, sermões, cultos, etc., aquilo que o envenena e o destrói como sujeito político e de direitos) então parece que só temos duas alternativas, conforme os textos que selecionamos aqui: a) através da escola oficial, e com o apoio de todos os estudantes, desmontar essa massa de textos e refazer o pão bolorento e azedo imposto pela elite do atraso; b) a exemplo de toda a produção do saber engendrada de forma clandestina, autodidática, e feito manual de sobrevivência, construir, entre e com os coletivos de pobres e de trabalhadores, um material pedagógico paralelo, pois não se pode esperar muita coisa do sistema educacional que temos.

É nessa linha que o artigo “Desafios sociopolíticos: ENEM, currículo e práticas de ensino de Língua Portuguesa”, de educadores da Universidade Federal de Sergipe (UFS), os professores Jairton Mendonça de Jesus, Jaqueline Gomes dos Santos Teles, Sammela Rejane de Jesus Andrade, descreve as contradições do sistema de avaliação do Ensino Médio no Brasil que, visto de perto e esmiuçado por dentro, nem é sistema de avaliação, pois nunca houve rebatimento das consequências dessa avaliação na melhoria do sistema público de ensino, nem é sistema de seleção, considerando que a utilização do ENEM, para os programas diversos do governo federal (acesso aos sistemas de ensino superior, PROUNI, Ciências sem Fronteiras etc.), ainda só beneficia os estudantes com tempo disponível para os estudos no nível médio, sejam os de escola pública, sejam os de escola privada.

Se o ENEM fosse um sistema de avaliação sério e fundado numa exigência de reparação do débito do setor público com os filhos da classe trabalhadora, tal como foi escravizada por quase 400 anos no Brasil, deveria levar em conta seus resultados como ausência de condições para a produção de conhecimento emancipador no âmbito das escolas, a distribuição de material didático alienador e fora da realidade da comunidade estudantil, escravização da categoria docente por seus salários aviltantes e carga horária desumana, além da presença criminosa de milhares de parasitas se apropriando do dinheiro público destinado ao funcionamento da rede escolar em dois turnos. E o que fazer depois desses resultados? Deixá-los de lado e confundir a função do ENEM como instrumento de seleção. E quem será selecionado para o ensino superior e outros programas, a fim de que se continue a cultura da meritocracia? Ou seja, o pensamento político é inviabilizado no momento de decidir e refazer o sistema de avaliação, no âmbito da educação básica, substituindo-o pelo tecnicismo gerencial que,

como sabemos, é um ponto de conexão com todas as instituições voltadas à privatização dos bens públicos e de manutenção do *status quo*.

Ao trazer para a cena principal do texto os principais instrumentos do sistema de avaliação do Ensino Médio e, no âmbito da Língua Portuguesa, os PCNs, PNLD e Matrizes de Referência do Enem, os autores do artigo em pauta não só indicam o quanto os sujeitos políticos envolvidos nesse processo poderiam propor e executar um sistema de avaliação que atendesse a demandas da comunidade escolar (estudantes, pais, educadores, instituições culturais no âmbito mesmo dos bairros, territórios, estados), mas, também o quanto as contradições implicam o seu contrário: além de anulados em seu papel de mediadores entre o capital e o trabalho, esses sujeitos políticos ou ficam subalternos aos gerentes ou funcionam como gerentes da prescrição do estado que, por sua vez, é o gerente maior do capital.

Uma questão de fundo, então, tornada visível, mas não desenvolvida pelo texto, até porque esse não foi o seu objetivo principal, é a de que a lei – que segundo a constituição brasileira de 1988 – garantiria educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, e de acesso a todos os brasileiros, não passa de uma ficção ou pior que isso: a lei não é para todos, mas há aqueles que estão acima da lei, aqueles outros sobre quem se aplica a lei.

É assim que funciona a lógica do mundo sob o comando do homem branco, macho, protestante e anglo-saxônico contra a qual se coloca o artigo “Literatura e performances políticas sobre a violência contra a mulher”, do professor e crítico cultural da UFS Carlos Magno Gomes. Nesse artigo um conjunto de escritoras brasileiras, a exemplo de Lygia Fagundes Telles, Marina Colassanti e Clarice Lispector, pensadas sob um crivo antropológico articulado pelas teóricas Rita Laura Segato e Lia Zanoto Machado, vai ser mostrado como um lugar epistemológico que pauta e desmonta essa lógica falocêntrica.

E as estratégias adotadas por essas escritoras, na leitura de Gomes, são as mais diversas, desde a encenação do macho violento que quer porque quer uma mulher pura e imaculada, como as santas idealizadas pela igreja, não para que essas mulheres sejam respeitadas por um sujeito ético disposto a dramatizar as suas subjetividades masculinas e femininas, inventadas pelos dogmas religiosos e construir, em conjunto, uma estética da existência compartilhada, mas, pelo contrário, para que elas possam ser assassinadas impunemente. Passando, ainda, pela confusão sistemática, entre a lei

construída por coletivos compostos por homens e mulheres, e a lei supostamente inspirada por Deus e seus interlocutores delirantes, sempre machos, e ávidos pelo poder de gestar os dogmas de Deus na terra, a escrita demolidora dessas escritoras utiliza todas as armas semiológicas disponíveis, até a substituição da mulher santa, destinada à violência e à morte, pela mulher puta, despudorada e sedutora que faz o macho brochar e refugiar-se em seus traumas, quase incontornáveis.

É na literatura, portanto, que a economia de sentidos presentes na lei, construída duramente através do pensamento crítico, democrático e na esfera pública, por homens e mulheres, bem como na economia de sentidos presentes na lei, inventada pela religião e suas revelações e iluminações suspeitas, se abre a uma reviravolta cultural em que o matriarcado, em diferença, substitui o patriarcado e suas múltiplas reproduções do mesmo ou de suas reproduções de uma noção de diferença que não faz nenhuma diferença.

Essa reviravolta cultural expande sua forma no último artigo, intitulado “Sobre literatura, leitores e utopias”, da escritora de textos para crianças e jovens e professora de literatura brasileira e teoria literária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Georgina Martins, para quem todo professor (mas diríamos, também, todo leitor de literatura, todo gestor de bibliotecas escolares e comunitárias, todo político envolvido com políticas culturais para a língua e literatura, todo escritor, enfim) deve criar formas de sedução para que as pessoas entrem no mundo literário e se formem como leitores e ou produtores de sentidos, para irem além e escaparem desse campo de concentração estabelecido pela cultura hegemônica, especialmente essa veiculada pela mídia brasileira e seus sistemas de controle.

O leitor do texto literário não só encontra as chaves de leitura no próprio texto através de sua narrativa, da composição das personagens, dos temas elencados, das tramas interpostas como quebra cabeça ou não, dos valores éticos adotados ou não pelo escritor, narrador ou personagens, mas, igualmente, poderá estabelecer outras chaves de leitura capazes de transformar uma obra de ficção, ou de arte em geral, num texto de psicologia, geografia, história, filosofia, economia política, entre outros, fazendo do leitor um sujeito crítico em potencial. Vale a pena lembrar de cenas de sua memória como leitora pequena e de como já interpelava ou prestava a devida atenção nos estranhos modos de vida da família burguesa, em comparação com os

modos de vida de pobres e trabalhadores, que eram os de sua família, ou ainda, de como ensina a olhar para as interfaces da literatura com a fotografia em que, para se dramatizar a violência do nazismo, bastam as fotos das placas de sinalização “Toaletes”, “Saída”, “Chame o padre” e “Administração”, em vez das portas de ferro, dos fornos das câmaras de gás, das cinzas, cabelos, vestuários e sapatos daquela legião de artistas e comunistas judeus.

É nessa linha da potência do signo literário, posta em movimento por um leitor arguto, crítico e revolucionário, que se pode atravessar o discurso econômico e seus segredos concernentes à dívida pública e seus agentes. Começamos pela entrevista intitulada “Meandros da dívida pública brasileira” concedida à mestrandia de Crítica Cultural da Universidade do Estado do Bahia, Rosiler dos Santos Silva, pelo economista e professor da UNICAMP Marcio Pochmann. Respondendo à questão o que é dívida pública, o professor explica que é a resultante entre o que o Estado arrecada, através dos impostos (receita), e o que ele gasta (despesas), considerando que se as despesas são maiores do que a receita, os entes públicos, o Estado, recorrem a entes privados (empresas, bancos, pessoas) para tomar empréstimos, pagando juros por esses empréstimos. E que isso é recorrente na lógica do capitalismo.

Vale a pena chamar a atenção para duas coisas nessa resposta curta e grossa: a primeira, o conceito de juros e a de reforma fiscal; a segunda, de como vislumbrar a noção de dívida pública do Estado e seu funcionamento sob a lógica do socialismo. Para o primeiro cenário, imaginemos, como nos ensina a literatura policial, um país central, que toma para si a noção do estado do capital enquanto tal, e que empresta a especuladores de toda ordem milhares de milhões a juros iguais a zero, podendo, esses mesmos especuladores emprestarem parte desses milhões a outros países ou entes federados desses países (estados, prefeituras) a juros equivalentes a 10% mensais ou anuais do montante emprestado.

Basta uma noção simples de aritmética, somar, subtrair, multiplicar, dividir, para percebermos que esses especuladores, ao final de um mês, podem receber, sem pagar nenhum imposto por sua movimentação financeira, R\$ 100,00 (cem reais) se emprestou 1.000,00 (mil reais); 1.000,00 (mil reais) se emprestou 10.000,00 (dez mil reais); 10.000,00 (dez mil reais) se emprestou 100.000,00 (cem mil reais); 100.000,00 (cem mil reais) se emprestou 1.000.000,00 (um milhão reais); 1.000.000,00 (um milhão reais) se emprestou 10.000.000,00 (dez milhões de reais); 10.000.000,00 (dez milhões de reais) se

emprestou 100.000.000,00 (cem milhões reais); 100.000.000,00 (cem milhões reais) se emprestou 1.000.000.000,00 (um bilhão de reais). Além de ser um soco no estômago de qualquer trabalhador ou da classe trabalhadora, como um todo, a simples existência desses parasitas pendurados no Estado, ao serem isentados desses trilhões que são movimentados sem nenhuma tributação, nem investimento em trabalho produtivo (a criação de empresas e serviços para gerarem empregos), parece estar acontecendo algo muito mais grave nesse sistema de agiotagem internacional: a) o dinheiro emprestado para o Estado serve para financiar empresas privadas, tipo a rede Globo, o Itaú, Bradesco, os latifundiários etc.,) e não no investimento em mais educação, saúde, segurança pública, programas sociais, entre outros, voltados à política pública; b) essa dinheirama toda simplesmente não é emprestada ao Estado, faz-se de conta que sim, através de um dispositivo contábil chamado debênture, aprovado em câmaras de vereadores, assembleias legislativas, congressos nacionais, por parlamentares comprados ou estúpidos e sem nenhum compromisso com o seu mandato. Ou seja, o dinheiro não entra como ativo no caixa da entidade pública, mas conta como débito público.

O que seria, então, fazer uma reforma fiscal considerando esse primeiro cenário? Primeiro, convencer os parlamentares a criarem uma comissão, com mediadores internacionais, para uma auditoria dessa dívida pública em que se projete como resultados alcançados um mapa de quem emprestou quanto, qual o circuito da movimentação financeira engendrada por esse ou aquele empréstimo, quais os rebatimentos desses empréstimos na política pública, quais as instituições envolvidas na gestão e execução desses recursos e qual, de fato, e de forma transparente, é a dívida pública dessa ou daquela nação, desse ou daquele ente federado. Segundo, a reforma fiscal propriamente dita: a) taxar heranças e grandes fortunas; b) diferenciar taxas de impostos para ricos e pobres, considerando faixas de renda e categorias de produtos tributáveis; c) tornar o discurso sobre dívida pública, sua lógica, configuração, e transparência local, matéria para todas as disciplinas em toda rede da escola pública e privada do país ou do conjunto de países da periferia do capital.

Isso daria a dimensão para se vislumbrar a noção de dívida pública do Estado e seu funcionamento sob a lógica do socialismo ou em países em que o Estado estabelece o controle do mercado e seus agiotas. Se suspendermos, por alguns instantes (isso é possível num texto literário e sua

potência polissêmica) a terrível imagem que os intelectuais e instituições capitalistas fazem do mundo socialista (são ditadores, corruptos, sociedade sem democracia, são sistemas diabólicos sem Deus, entre outras infundáveis baboseiras), teríamos essa outra imagem: a) a primeira coisa que uma revolução socialista faz é se apropriar de todas as riquezas produzidas – nós já sabemos por quem tais riquezas foram produzidas – mas tidas como propriedades de bancos e empresas privadas; b) a segunda coisa é colocar a gestão dessa riqueza, agora propriedade do Estado, na mão dos trabalhadores e seus economistas, contadores, administradores, professores etc., que projetarão, de forma planejada, onde e como investir no desenvolvimento igualitário daquela sociedade.

Retomaremos essa questão no fechamento desta apresentação, pois, agora, estamos trazendo para esse debate sobre dívida pública duas resenhas realizadas por dois mestrandos em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Jonathas Martins Nunes e Pollyanna Araújo Carvalho que, respectivamente, encararam os seguintes textos: *Africa's odious debts: how foreign loans and capital flight bled a continent*, dos africanos e professores de economia Léonce Ndikumana e James K. Boyce, da Universidade de Massachusetts em Amherst, EUA; e *Auditoria cidadã da dívida dos Estados*, de autoria de Maria Lúcia Fattorelli Carneiro, contabilista, administradora e Coordenadora Nacional da Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados.

Vale destacar, na bela tradução e resenha do livro *Dívidas odiosas da África: como empréstimos estrangeiros e fuga de capitais sangraram um continente*, além da repetição da lógica usada pelo capitalismo, descrita acima, e aplicável ao saqueamento das riquezas materiais de todo o continente africano, por séculos, desde os navios negreiros do século XVI, em que até as pessoas eram feitas de mercadorias, devemos reter, aqui, o seguinte paradoxo: mesmo sem a existência de parque industrial e quase condenada à mera exportadora de *commodities* ou matérias primas para países industrializados ou considerados como plataformas de industrialização, a exemplo da China contemporânea, os países da África estudados, pelos economistas acima mencionados, seriam credores internacionais, e não devedores.

Já a resenha do livro *Auditoria cidadã da dívida dos Estados*, e tratando do Brasil como quinta economia do mundo em 2009, quando eclodiu a crise do capitalismo financeiro contemporâneo, além de repetir, também a

mesma lógica dos empréstimos, descrita acima, vale aqui reter um outro paradoxo: uma potência econômica não se mede por sua capacidade e possibilidade de emancipação da humanidade, a começar pela segurança alimentar dos famintos e pela garantia de políticas públicas que elevem o nível de vida e cultural das populações excluídas, mas, sim, pela violência – através da mídia, do sistema judiciário e das forças armadas – como forma de garantir os privilégios e acumulações financeiras de 6 a 10 famílias que detêm, no caso do Brasil, mais riqueza do que 100 milhões de brasileiros e, com isso, manter pactuada, aquela fraternidade de classe, entre as famílias ricas, demolindo qualquer possibilidade de igualdade e de liberdade, como valores e direitos humanos.

Por fim, o último texto, intitulado *Letra combativa: um manifesto contra essa dívida pública do Brasil*, de autoria de um dos organizadores deste vol. 7, n.2, da Revista Pontos de Interrogação, é, no limite, uma forma de pergunta aos excluídos de capital econômico, cultural, e de relações sociais (SOUZA, 2017), bem como a toda a classe média crítica e solidária a essa legião de oprimidos, se preferimos manter nossa alma sebosa, pactuada com esse estado de coisas, esperando a sopa rala do nazifascismo chegar até nós, ou se vamos nos organizar politicamente, e de todas as formas possíveis e imagináveis, para enxotarmos do Brasil essa corja de parasitas.

Boa leitura a todos/as.

Os organizadores.

LETRAS ENTRE CLIO E PSIQUE: A CRIATIVIDADE E A MITOLOGIZAÇÃO DO PROFANO

Aleš Vrbata

Resumo: Criatividade significa um mergulho às camadas profundas da psique com todo legado psíquico, espiritual e religioso nela conservado. Nos tempos modernos a produção literária e intelectual se realiza no mundo profano que já perdeu contato com o significado simbólico dos eventos. Mesmo que o autor talvez tenha acesso ao legado da alma ancestral, ele vive no e produz para o mundo profano. Os autores aqui apresentados foram confrontados com o abismo entre essas duas esferas e optaram pela mitologização do profano ou pela criação da mitologia secularizada civil. Barrès, Drieu, Maurras ou Groulx acessavam o imaginário coletivo e recriavam ou ressuscitavam a alma ancestral através dos projetos (pseudo)profanos.

Palavras chave: Política. Literatura. Mito. Imagem. Decadência. Tradição.

LETTERS BETWEEN CLIO AND PSYCHE: THE CREATIVITY AND MYTHOLOGIZATION OF THE PROFANE

Abstract: Being creative means diving deep in the unconscious levels of the psyche with all its psychic, spiritual or religious legacy. In modern times literary and intellectual creativity takes place in profane space which has already lost touch with symbolic meaning of events. Even though the author has an access to the legacy of ancestral soul, he/she lives in and for profane society. Authors such as Barrès, Drieu, Maurras or Groulx were confronted with such a paradox and resolved it by mythologizing the profane. Thus, their works can be considered attempts to mythologize again a modern profane society.

Keywords: Politics. Literature. Myth. Image. Decadence. Tradition.

he experience of reality is a product of the psyche's capacity to image. It is not an external being (god, ideal, or matter), but, rather, the 'essence' of being human. Subjectively, reality is experienced as 'out there', because its originary principle is located 'in the beyond,' transcendent to the ego's subjectivity. With this ontological shift, mental image ceases to be viewed as a copy, or a copy of a copy, and now assumes [...], the role of ultimate origin and creator of meaning and of our sense of existence and reality (KUGLER, 2008, p. 87).¹

Like the novelist, the historian construct a complete world around him, which must form a coherent whole (COLLINGWOOD, 1994, p. 245).²

1. Imaginal além do fenomenal

Tradicionalmente, a história fazia parte da literatura e também da mitologia e foi regida pela musa Clio, filha da deusa da memória, Mnemósiné. Os bardos, poetas, cantores foram inspirados pelas musas. O ato criativo deles requeria inspiração vinda das musas, i.e., inconsciente, um mergulho nas camadas mais profundas da alma. Em outras palavras, o ato criativo foi, inevitavelmente, também um ato profundamente psicológico.

O iluminismo e os processos modernizadores não significavam só a superação das velhas autoridades e das tradições mas, também, a introdução dos novos mitos que poderiam ser rotulados como "secularizantes", "racionalizantes", "progressistas". Consequentemente, a história se emancipou da literatura (em nome da objetividade ou da cientificidade). Mas este processo emancipatório nunca foi devidamente concluído porque o século XIX – pelo menos na Europa – nunca foi completamente positivista, científico, objetivo, industrializado, mecanicizado e universalista e sempre carregou e até desencadeou uma carga considerável do romantismo, do particularismo, da contra-revolução.

Quando o historiador de psiquiatria e autor da obra célebre *The Discovery of Unconscious*, Henri Ellenberger, caracterizou o romantismo,

¹ A experiência da realidade é o produto da capacidade de imaginar da psique. Não é um ser exterior (deus, ideal ou matéria) mais antes uma "essência" de ser humano. Subjetivamente, a realidade é vivenciada como "lá fora" porque o princípio original dela está 'além', transcende a subjetividade do ego. Com esta mudança ontológica, a imagem mental já não pode ser vista como cópia ou como cópia da cópia e agora assume [...] o papel da origem final, do criador do sentido e do nosso senso da existência e realidade.

² Tanto quanto o escritor, o historiador constrói ao seu redor um mundo completo que deve constituir um conjunto coerente.

ligou-o com o ditame de Schelling "*A natureza é espírito visível, espírito é a natureza invisível*" (tese exemplificada na *Naturphilosophie* dele, talvez antecipando o inconsciente coletivo junguiano) e apresentou as seguintes características do romantismo: 1) a crença na alma mundial (*Weltseele*), 2) *Naturphilosophie* ou a crença numa unidade essencial do ser humano e a natureza, 3) *Urphänomene* (fenômenos primordiais), 4) crença em "*metamorphosis*" ou "*formative change*", 5) a noção do inconsciente (a maneira prelapsariana do primeiro ser humano como conhecer e perceber o mundo), 6) o interesse pelo exótico (distante em termos de tempo ou espaço), i.e., história, arqueologia, paleontologia, geologia, paleografia, ciência das religiões, mitologia comparativa, etc.

O exemplo da abordagem romântica é Sigmund Freud que, tentando escrever *Zeitdiagnose* do Ocidente da época, não recorreu à ciência no sentido estreito mas ao mito do Édipo, mito do pai primordial. Um pouco mais tarde, Jung recorreu à mitologia universal na sua primeira grande obra, *Wandlungen und Symbole der Libido* (1912). Jung – diferentemente de *Zeitgeist* do XIX século – começou a defender "*Psychologie mit Seele*" (psicologia com alma) e, junto com outros autores, revelar que atrás da "realidade" profana espaço-temporal há uma dimensão trans-histórica. Em outras palavras, se dizemos que o imaginal precede o fenomenal continuamos na tradição do pensamento romântico. No decorrer do século XX, esta perspectiva se expandiu não somente à psicologia e à psicoterapia mas, também, aos estudos literários, estudos culturais, à mitografia, à história, à história da arte, aos estudos das relações internacionais, à física. A dimensão subjetiva da experiência, tão cara aos românticos, tornou-se um elemento importantíssimo do conhecimento:

The idea that myth connotes a reality runs counter to the mainstream of modern Western thought, beginning with the rationalism of the seventeenth century, which has tended to equate the word „myth“ with „fancy“, meaning fallacy, delusion, or a mistaken notion, that which opposes what can be proven as fact [...]. The founders of psychoanalysis, Sigmund Freud and Carl Jung, thought that another form of discourse was called for to explain human behavior [...]. They turned to myth as a means of expression for this aspect of psychological life – the Oedipal myth for Freud and universal mythology for Jung. With myth as primary tool, the psychoanalysis of human nature was first applied to the individual psyche and was then expanded to group psychology, including

the analysis of culture and national character (SCHENK, 2012, p. xiii-xiv).³

A leitura da psique humana através do mito foi sem dúvida influenciada pelo aspecto psicológico da literatura romântica. Os psicólogos do inconsciente foram bastante inspirados por ela mas, também, os escritores foram inspirados pela psicologia. Carl Gustav Jung se inspirou na obra de E. T. A. Hoffmann *Die Elixiere des Teufels* onde podemos encontrar exemplificações de todos os arquétipos principais e os conceitos dele. Thomas Mann, por sua vez, foi influenciado tanto por Freud quanto por Jung e o romance dele *Der Tod in Venedig* ou a trilogia *Joseph* são marcadas por teorias deles.

Esta corrente intelectual inspirada pelo romantismo surgiu na literatura, na psicologia e nas artes e, já no início do século XX, se expandiu também para as outras áreas (Eranos). Esta perspectiva mostra que *"myths, dreams and fantasies problematize existence – that is, they demonstrate just how problematic the attitudes of the ego are"* [os mitos, os sonhos e as fantasias problematizam a existência – isto é, demonstram como são problemáticas as atitudes do ego] (ADAMS, 2010, p. 49). No decorrer do século XX, o mito e o sonho, passo a passo tornaram-se não só uma *royal way to unconscious*, mas, também, ferramentas explicativas da interpretação da cultura, da sociedade, das artes, das políticas. Wilfred R. Bion diferencia entre *private myth* (aprendizagem através da experiência pessoal) e *public myth* (aprendizagem através da experiência coletiva). Por exemplo, Bion descreve três mitos (de Édipo, de Esfinge, de Jardim de Eden, de Árvore de Conhecimento, de Torre de Babel) dos quais todos falam da relação entre o ser humano (ego) e deus (inconsciente, o atemporal, o arquetípico; na religião: o céu, o sagrado). O primeiro, o mito de Édipo fala da relação entre os pais e os filhos, o outro, o mito do Jardim de Éden fala sobre a relação entre o bem e o mal, e o último fala sobre a comunicação e a confusão. Esses mitos, por essência, contêm conflitos, mas esses conflitos contêm também um potencial

³ A ideia do mito conota a realidade que vai contra a corrente principal do pensamento moderno ocidental começando pelo racionalismo do século XVII que tinha tendência a igualar a palavra "mito" com a "fantasia", i.e., ficção, ou uma noção errada, aquilo que opõe ao que pode ser provado como fato [...]. Os fundadores da psicanálise Sigmund Freud e Carl Jung pensavam que outra forma do discurso pode explicar o comportamento humano [...]. Eles se dirigiam ao mito como meio de expressão desse aspecto da vida psicológica – o mito de Édipo para Freud, a mitológica universal para Jung. Com o mito como o meio primário, a psicanálise da natureza humana foi aplicada pela primeira vez à psique humana a depois expandiu à psicologia de grupos, inclusive, a análise da cultura e do caráter nacional.

de aprendizagem (i.e., o aumento da consciência ou da conciliação dos opostos).

Nas últimas décadas, o termo *collective unconscious* foi suplementado por termos como *archetypal unconscious*, *cultural unconscious* ou *mythological unconscious*. Estas expressões são só elaboração das idéias que encontramos em Jung, Marie-Louise von Franz ou em Erich Neumann. O inconsciente é entendido como historicamente estratificado, i.e., o inconsciente de cada indivíduo contém camadas que compartilha com as outras culturas e assim carrega o passado histórico da humanidade. Em outras palavras, há imagens e símbolos intrínsecos só a algumas culturas e aqueles que são universalmente humanas. Enquanto o inconsciente cultural "*consists of general, abstract, global forms; [cultural unconscious consists of contents] that are idiomatic to a specific culture*" (ADAMS, 2010, p. 64). Como diz Marie-Louise von Franz: "*up until today, I have never analyzed an Italian, man or woman, in whom motifs from classical antiquity did not appear in a fully living condition in dreams*" [até agora eu nunca analizei um Italiano, mulher ou homem, em cujos sonhos não apareciam motivos da antiguidade clássica] (ADAMS, 2010, p. 64). Em outras palavras, o inconsciente é, ao mesmo tempo, cultural, arquetípico e mitológico. Nem todos os mitos ou figuras mitológicas são distribuídos proporcionalmente em todas as culturas, mas alguns são. Segundo pesquisadores contemporâneos (WILLIAM G. DOTY, LEWIS HYDE, WILLIAM J. HYNES) (ADAMS, 2010, p. 74)⁴ trickster tem distribuição global, i.e., existe nas mesmas proporções no inconsciente de todas as culturas e pode ser considerado um arquétipo multicultural. Para Hillman "*or a predominantly Euro-centric culture, the Greek/Roman patterns are the most relevant and most differentiated, and thus the most powerful*" [ou uma cultura predominantemente euro-cêntrica, os padrões grego-romanos são mais relevantes e mais diferenciados e então mais poderosos] (ADAMS, 2010, p. 75). Adams, que chamou atenção à condição da psique na era do multiculturalismo diz que "*multiculturalism presents an opportunity, without historical precedents, to practice comparative mythology – or, from a Jungian perspective, comparative psychology*" [multiculturalismo apresenta uma

⁴ A pesquisa arquetípica é sempre interdisciplinar porque considera a psique não só como condição interior de um ser humano mas também como a expressão exterior dela através das épocas, i.e., literatura, cultura, arquitectura etc.

oportunidade onde precedentes históricos para praticar a mitologia comparativa – ou, da perspectiva junguiana, a psicologia comparativa] (ADAMS, 2010, p. 75)⁵

Este artigo se dedica aos escritores ou aos intelectuais que "leram" ou "leem" sobre a história, a sociedade e o comportamento humano, tendo em vista o imaginário coletivo ou o inconsciente. Falando sobre *"la terre et les morts"*, Barrès fez saber que a alma ancestral tem aspecto biológico e histórico; também Groulx equiparou a raça e a alma como se manifestaram na língua, nas tradições e na religião; contemporâneo deles, Salazar desejava que o povo dele vivesse habitualmente, i.e., seguindo tradições pré-modernas católicas e esforçou-se para não sucumbir pelo que ele mesmo chamou "o moderno estado monstruoso". O imaginário promovido por ele é perfeitamente visível em "Portugal dos Pequenitos", em "Lição de Salazar" de Martins Barata ou num soneto predileto dele da autoria de Christophe Plontin *Bonheur de ce monde*; Maurras falava sobre *race latine* e acreditava que se os povos do Mediterrâneo e os descendentes deles nas Américas voltam para as tradições do classicismo, do catolicismo e da antiguidade, eles irão abandonar a decadência e regenerar-se. Em todos testemunhamos a inspiração pelo imaginário coletivo, que serviu preponderantemente como fonte inspiradora, mas também uma visão pessoal, um *daimon*, que dirigia atuação criadora deles. No pensamento de Barrès, Maurras ou Groulx se trata do imaginário regressivo da sociedade rural e pré-moderna onde as tradições ancestrais são conservadas e assim o povo continua nutrido pela alma ancestral. Não se trata do imaginário do progresso prometeano, do culto do futuro, mas do culto do passado e dos ancestrais. Ainda por cima, a vida (ou a infância) refere-se às experiências traumáticas da ameaça exterior (Barrès, Groulx), crise religiosa ou niilista (Maurras). Esses autores foram envolvidos com uma atuação política e com uma ideológica intensa. Todos traduziam, quase imediatamente, as suas fantasias para uma realidade social, tanto através dos romances, das análises políticas, das doutrinas políticas quanto pela atuação política direta. A ideia do passado idealizado e do paraíso perdido está sempre presente do mesmo modo que os traços da infância perturbada. Como diz Mário Jacoby:

⁵ Enquanto na idade média a alma foi concebida e entendida metafisicamente, a partir do século XVIII a alma começou a ser privatizada, profanizada e secularizada. O surgimento da psicologia no decorrer do século XIX acrescentou outros fatores (por exemplo o conceito de inconsciente). Por isso, no século XIX a alma começou a ser psicologizada, biologizada.

This homesickness or nostalgia is apparently related to something which need not exist in external reality. It is the longing for oneness with the mother in a state of problem-free containment, where total harmony, full accord, utter security and consolation reing supreme. Ultimately, it is a longing for the mother as the "containing world", as experienced in the best of circumstances in the so-called primal relationship, the initial link between mother. The perspective of depth psychology links ideas of Paradise, the Golden Age or the "intact world" with the pre-conscious state of infancy [...]. (JACOBY, 2006, p. 7).⁶

2. A história a partir do imaginal

No momento quando tocamos o aspecto subjetivo ou psicológico da obra do historiador/intelectual, nós nos encontramos no campo subjetivo onde rege a musa mítica Clio e para onde alguns autores se deslocam fazendo "*imaginative leap*" ou "*trance-portion*" (Ruth Meyer). Em outras palavras, o trabalho criativo de um escritor-historiador-intelectual tem a sua dimensão subjetiva, íntima onde se encontram como companheiras Psique e Clio como musas-inspiradoras daquele que cria. A atividade criativa não é puramente fatural e realista, tem o seu lado subjetivo, inspirativo, psicológico e até inconsciente. A atividade criativa é um processo durante a qual a psique consciente entra em contato com as camadas mais profundas do inconsciente ou o que poderíamos chamar de alma ancestral. Este campo é aquele cujo os intelectuais – nomeadamente aqueles que se identificam com a racioanalismo frio e *matter-of-fact mentality* – nao são sempre conscientes, mas vários intelectuais-historiadores prestigiosos como Arnold Joseph Toynbee, Walter Laqueur, G.M. Trevelyan, A. L. Rowse, R. Cobb, Simon Shama são conscientes dessa realidade à semelhança do poeta como William Wordsworth, psicólogos Erik Erikson, Erich Neumann ou James Hillman. No fim dos anos 50, a ligação entre a dimensão subjetiva psicológico-mitológica do ser humano e aquela objetiva espaço-temporal levou ao surgimento da psichistória. No ano 1956, Toynbee, declarou:

⁶ Esta saudade ou nostalgia é aparentemente relacionada a algo que não precisa da realidade externa. Nesta ansiedade pela união com a mãe no estado de contentamento sem problemas onde a harmonia total, o acordo pleno, a segurança total e a consolação regem. E finalmente é a ansiedade pela mãe como "o mundo contentor", como é vivenciado na melhor das circunstâncias no assim chamado relacionamento primário, o laço inicial com a mãe. A perspectiva da psicologia profunda faz conexão entre o Paraíso, a Idade de ouro ou o "mundo indene" e o estado pré-consciente da infância [...].

As an historian, I can speak only for myself, to my mind, Jung has added a new dimension to history by opening up, for historians, an entry through which they can explore the subconscious depths of psyche. And he has, I believe, done more for history than that. The subconscious is a subterranean river from which the springs of all conscious activities draw their waters. The subconscious is thus the avenue to a comprehensive study of human nature and human affairs (TOYNBEE, 1956, p. 193).⁷

Já no ano seguinte o presidente da *American Historical Association*, William Langer, insistiu em *next assignment* para os historiadores e recomendou a eles estudarem psicologia profunda. Mesmo que colaboração entre historiografia e psicologia profunda foi as vezes descrita como "perigosa" ou "*a recipe for disaster*", "*historians like Hunt, Barzun ou Stannard have addressed why historical thought and depth psychology, which share so much in common ground, have failed to form a successful partnership*" (MEYER, 2007, p. 11).⁸ Os historiadores e outros intelectuais ficaram conscientes do fato de que a psique humana não pertence ao ego individual, mas tem várias camadas de coletividades, de comunidades, de religiões e de civilizações. Assim – reconhecendo que a nossa "realidade" está se formando de dentro – começaram a entrar no domínio da Mnemosine, deusa da memória, mãe da Clio. Em outras palavras, a historiografia começou a tocar algo que na literatura está muito mais comum, o lado inconsciente da história. Claro, que descobrimentos assim relativizam os valores predominantes na cultura ocidental – o mito prometeano do progresso – e os colocam no quadro mais largo.

3. O nacionalismo literário de Maurice Barrès: *la terre et les morts*

History is a series of images, tales, geographies, figures, lessons. It's not so much fact. [História é uma série de imagens, contos, geografias, figuras, lições. Não tanto os fatos]. (HILLMAN, 1983, p. 80)

⁷ Como historiador eu posso falar só por mim mesmo, mas na minha opinião, Jung acrescentou uma nova dimensão à história abrindo, para os historiadores, uma entrada através da qual eles podem explorar as profundezas subconscientes da psique. E ele, como eu acredito, faz mais para a história do que isso. O subconsciente é como o rio subterrâneo no qual fontes de todas as atividades conscientes extraem suas águas. O subconsciente é uma avenida para o estudo compreensivo da natureza humana e dos assuntos humanos.

⁸ Historiadores como Hunt, Barzun ou Stannard perguntaram porque o pensamento historiográfico da psicologia profunda, que compartilham tanto, não conseguiram fazer uma parceria de sucesso.

l'idéologie, ne l'oublions pas, est l'interaction de la culture et de la politique [Não esqueçamos que a ideologia é a interação entre a cultura e a política]. (STERNHELL, SZNAJDER, ASHÉRI, 1989, p. 12)

Outrora, quando começou a desintegrar-se vivos os mitos cristãos que serviram como base da ordem social e política (o mito sobre a origem divina da realeza, sobre a terra posicionada no centro do universo colocada entre os céus e o inferno), foram substituídos pelos mitos seculares e racionalistas. As sociedades ocidentais rejeitavam o direito divino do poder real e das dinastias como ultrapassados e adotaram a tese sobre a soberania dos povos, o direito ao voto, o constitucionalismo, surgiram sistemas partidários etc. Em outras palavras, as instituições e a vida políticas foram secularizadas.

Mas, no fim do século XIX, o novo mito que emergiu da Revolução Francesa – e que atingiu também a América Latina – entrou na crise e foi essa crise que provocou a subida dos novos mitos políticos. Esses, frequentemente usavam o imaginário romântico, mas também os mitos seculares que consistiam em extensão da biologização das ciências sociais (darwinismo, darwinismo social, antisemitismo, degeneração, decadência). Em outras palavras, a Europa tornou-se mitologicamente dividida em mito universalista (a tradição iluminista saindo do liberalismo econômico e político, jusnaturalismo e da teoria do contrato social) e em mito particularista (mito de uma ligação mística entre a alma nacional com os antepassados e terra cuja consequência é a que não existe nada como verdade histórica objetiva ou história universal, mas só particular). Enquanto a primeira tradição exigia um presidente e um governo eleito no processo das eleições gerais, a outra exigiu um *leader, l'homme providentiel* que asseguraria um laço forte com o passado do país ou a alma ancestral. Como nos lembra Zeev Sternhell:

En effet, la France produit à la fois une tradition politique rationaliste universaliste et humaniste mais aussi son antithèse organiciste particulariste reposant sur un relativisme doublé d'irrationalisme, qui dès la fin du XIXe siècle entre en révolte contre la démocratie, le libéralisme, le socialisme démocratique issu du marxisme et fidèle à son contenu rationaliste. Cette deuxième tradition politique exerce tout au long du XXe siècle une influence considérable sur l'évolution des mentalités [...] (STERNHELL, 2000: endpaper).⁹

⁹ Na verdade a França produziu ao mesmo tempo uma tradição política racionalista, universalista e humanista mas também a sua antítese organicista e particularista que consistiu no relativismo

Falando sobre as duas tradições políticas, Sternhell fala na verdade dos dois imaginários nacionais que continuam vivendo e ficam repetidamente ativados na psicologia coletiva francesa. Se formos atentos, vamos enxergar aquele conflito político e cultural, que é, na verdade, um conflito arquetípico cujos porta-vozes se tornaram – principalmente nos períodos da crise – alguns escritores. Agora vou voltar a minha atenção ao Maurice Barrès, às vezes chamado *prince de la jeunesse*.

Quando, no ano 1897, foi publicado o romance de Maurice Barrès, *Les Déracinés*, um dos casos mais exemplares do nacionalismo literário o qual faz o seu papel mais imaginário do que a teoria. Barrès reagiu à atmosfera da decadência a tornou-se um dos autores do diagnóstico psicológico da sociedade. Barrès não era autor das análises teóricas como encontramos em português Antero de Quental (*Causas da decadência dos povos peninsulares*, 1871) nem de criação ensaística, denunciando a sociedade, como no caso do espanhol Ángel Ganivet (*Idearium Español*, 1897) ou em brasileiro Paulo Prado (*Retrato do Brasil*, 1928). Também não se tratou da poesia anunciando o desaparecimento da nação (Guerra Junqueiro, *Finis Patriae*, 1890). As análises de Barrès foram baseadas no princípio de Hypolite Taine *race, milieu, moment* como os três fatores determinadores na evolução dos povos. A obra dele evoluiu 1) no contexto da passagem da intelligentsia francesa da esquerda a direita, 2) no contexto da assim chamada decadência, 3) no contexto da ascensão do anti-semitismo e no revanchismo. Estes três fatores – aos quais temos que acrescentar também o darwinismo social – determinaram completamente o imaginário criativo de Barrès. O que fica no âmago deste imaginário? É uma imagem de decadência, de morte e de degeneração da energia e das virtudes nacionais. Barrès falou de *nihilisme moral* ao qual acusava tudo que estivesse associado com o progresso: racionalismo, ciência, industrialismo, urbanismo, abandono do estilo de vida tradicional rural e pré-moderno. Todas estas características tinham um denominador comum: a decadência. Antes de Barrès foram Hyppolite Taine, Lemaitre, Paul Bourget, Charles Baudelaire, Flaubert ou Huysmans que assumiram a mesma atitude. Muitos deles comparavam a decadência francesa e europeia com o Império

multiplicado pelo irracionalismo, que, a partir do fim do século XIX, entrou em revolta contra a democracia, o liberalismo, o socialismo democrático, que vinha do marxismo e foi fiel ao seu conteúdo racionalista. Esta segunda tradição política exerce uma influência considerável sobre a evolução das mentalidades durante todo o século XX.

romano tardio. Para Théophile Gautier o exemplo ideal do crítico da modernidade Charles Baudelaire porque o seu

art arrivé à ce point de maturité extrême [...]. Ce style de décadence [...] on peut rappeler, à propos de lui, la langue marbrée déjà des vendeurs de la décomposition et comme faisandée du Bas-Empire romain et les raffinements compliqués de l' école byzantine [...]. (STERNHELL, 1972, p. 40-41).¹⁰

No ano 1885 Paul Bourget definiu decadência da seguinte maneira:

L' état d' une société qui produit un trop grand nombre d' individus impropres aux travaux de la vie commune [...]. La société romaine produisait peu d' enfants: elle en arrivait à ne plus mettre sur pied de soldats nationaux [...]. L' entente savante du plaisir, le scepticisme délicat, l' énervement des sensations, l' inconstance du dilettantisme, ont été les plaies sociales de l' Empire romain [...]. (STERNHELL, 1972, p. 41).¹¹

No romance *Déracinés* Barrès descrevia a França como "*dissociée et décérébrée*" e como muitos outros autores, se aproveitava da metáfora que comparava a sociedade com o organismo, o indivíduo à célula. Esta metáfora tinha sua origem na noção romântica da nação de Herder. Tal compreensão da nação não admitiu o individualismo da tradição liberal e revolucionária e a base da sociedade viu em família, laços familiares, religião católica e tradições católicas:

Une société doit être assimilée à un organisme. Comme un organisme [...] elle se résout en une fédération d' organismes moindres, qui se résolvent eux-mêmes en une fédération de cellules. L' individu est la cellule sociale. Pour que l' organisme total fonctionne avec énergie, il est nécessaire que les organismes composants fonctionnent avec énergie [...]. (BOURGET, 1885, p. 24-25)¹²

Esta tendência era patente não só na França. A repercussão foi visível também em outras partes da Europa. Barrès foi provavelmente o único

¹⁰ A arte chegou a esse ponto de maturidade extrema [...] Este estilo de decadência [...] nos pode lembrar, quanto a ele, língua mármorea dos vendedores da decomposição e como *faisandée* do império romano tardio e a afinações complicadas da escola bizantina.

¹¹ O estado de uma sociedade que produz um número grande demais de indivíduos inapropriados aos trabalhos da vida da comunidade [...]. A sociedade romana produziu poucos filhos: já não conseguiu ter os soldados nacionais [...]. O Acordo sábio do prazer, do ceticismo delicado, do l'énervement das sensações, da inconstância do dilettantismo, eram feridas sociais do Império Romano.

¹² A sociedade pode ser comparada a um organismo. Como o organismo [...] ela está dividida em federações dos organismos menores que são constituídos também pelas federações das células. O indivíduo é uma célula social. Porque o organismo total social funciona com energia, é necessário que os organismos parciais funcionem com energia.

escritor que ligou literatura e política com tanta intensidade. Segundo o historiador Robert Soucy, o romance *Déracinés* fez com que a palavra "*deraciné*" tornou-se a palavra chave do dicionário político francês. O culto barrèsiano *la terre et les morts* encontrou um público enorme na França (SOUCY, 1972, p. 50). Assim Barrès foi um escritor que também contribuiu com a passagem da *intelligentsia* francesa da esquerda para a direita:

Barrès played a major role in the Nationalist Revival that swept France between 1905 and 1914. Here, too, his influence was more than literary. Throughout most of the nineteenth century, nationalism in France had been associated with the Jacobin Left and the Paris Commune of 1871. It was now embraced by the anti-Jacobin Right as well. The famous call to fraternité of the French Revolution was now adopted by upper-class conservatives – the rest of the triad, liberté and égalité being courted less ardently. This shift in attitude [...] climaxed in the decade before the First World War (SOUCY, 1972, p. 9).¹³

Barrès desempenhava maior papel na renascença nacional que passou pela França nos anos 1905-1914. Também aqui, a influência dele era mais do que só literária. Durante a maior parte do século XIX o nacionalismo na França era associado com a esquerda jacobina e os communards de Paris de 1871.

A influência barrèsiana foi tão significativa que interferia na política estrangeira francesa da época:

Barrès is significant, too, because of his influence, albeit indirect, on French foreign policy between 1905 and 1914. His novels and frequent articles in the press during this period advocating a war of revenge against Germany (Barrès himself was a native of Lorraine) represented an important section of French opinion, especially in the capital (SOUCY, 1972, p. 11).¹⁴

¹³ Barrès desempenhava maior papel na renascença nacional que passou pela França nos anos 1905-1914. Também aqui, a influência dele era mais do que só literária. Durante a maior parte do século XIX o nacionalismo na França era associado à esquerda jacobina e à *communards* de Paris de 1871. Agora foi adotado também pela direita anti-jacobina. A famosa chamada da Revolução Francesa para a fraternidade foi agora adotada pelos conservadores da classe alta – o resto da triade, liberdade e igualdade foi muito menos curtido. Essa mudança na atitude [...] culminou uma década antes da Grande Guerra.

¹⁴ Barrès é significativo também por causa da influência dele, mesmo que indireta, sobre a política francesa estrangeira nos anos 1905-1914. Seus romances e seus artigos na imprensa durante esse período defendendo a revanche contra a Alemanha (Barrès próprio nasceu na Lorena) representavam uma seção importante da opinião pública francesa, nomeadamente na capital.

O imaginário de Barrès estava evoluindo. A obra dele pode ser dividida em dois períodos. O primeiro se caracteriza em individualismo egocêntrico estreito que come *Culte du moi* patente no seu primeiro romance *Sous l'oeil des barbares* (1888) onde o eu frágil e fraco do héroi é compensado pelas atitudes extremamente fortes à não-eu (outras pessoas). No segundo período, o eu individual é substituído por "*moi* nacional" que luta contra "*autre*" bárbaro (outros povos, seus costumes e valores). É claro que Barrès trocou o *moi* egocêntrico original pelo *moi* coletivo nacional. De qualquer modo, a "religão de enraizamento" apareceu só no segundo período. Esta virada de atitude já encontramos no romance *Un homme libre* (1889), onde o *moi* estreito do héroi, Philippe, torna-se, dos interesses pessoais dele aos interesses coletivos de Lorena e começa a cogitar a questão do enraizamento como possível solução da decadência:

Philippe begins to wonder whether the ancestral traditions and the folk soul of Lorraine might not offer his moi the nourishment it desires. [...] Undeterred, Philippe returns to Lorraine in search of his identity. In his *moi*, he asks, the product of Lorraine, of all its past and present inhabitants? He does not readily answer yes. He finds it difficult at first to identify with the culture and people of Lorraine: they strike him as too banal, drab, and joyless. His attitude changes, however, as he senses that the soul of Lorraine does indeed live within him, that it is the very essence of his being (SOUCY, 1972, p. 69-70).¹⁵

Nas obras de ambos os períodos podemos pressentir um conflito interior "*moi – les autres*", que acompanha toda a juventude dele. Já na família e na escola, Barrès vivenciava conflitos em vários níveis. Principalmente com a autoridade paternal, mais tarde com os colegas e com professores e ainda mais tarde vivenciou invasão prussa na Lorena. Assim, a revolta dele literária contra a decadência pode ser vista também como expressão do conflito interior dele próprio e como a tentativa de "resolver" a humilhação e a fraqueza outrora vivenciados. Seus hérois são frequentemente jovens decadentes que tentam superar a própria fraqueza deles e assumem as atitudes heroicas e assim, pouco a pouco, ganham acesso a própria vitalidade

¹⁵ Philippe começa a perguntar se as tradições ancestrais e a alma do povo de Lorena poderia oferecer para eu *moi* dele uma nutrição que ele deseja. [...] Sem medo, Philippe volta à Lorena procurando a sua identidade. No *moi* dele, ele pergunta pelo produto da Lorena, pelo passado e pelo presente dela e pela sua população. Ele não responde *oui* com prontidão. No início, ele acha difícil identificar-se com a cultura e o povo de Lorena: eles o surpreendem como povo banal, monótono e sem alegria. Mas a atitude dele muda quando sente que a alma de Lorena realmente vive dentro dele e que é uma essência verdadeira dele também.

e regeneração. Este tema é patente na trilogia dele *Culte du Moi* (romány *Sous l'oeil des barbares*, 1888, *Un homme libre*, 1889 e *Le Jardin de Bérénice*, 1891) cujo héroi

[...] is a young man consumed with decadence, weaker than the "barbarians" who surround him, alienated from the real world, divorced from all that is strong and vital in life. As a schoolboy, he resents the stronger boys who bully him – but at the same time he also envies them. In retreating from them into his moi, into his self, he also retreats from the real world that they represent – a rough, tough, Darwinian world. His goal throughout the trilogy is to overcome this decadence and regenerate his moi (SOUCY, 1972, p. 39-40)¹⁶

Barrès é o caso de um autor cujo trauma pessoal durante a vida projetou no nacionalismo literário *par excellence* e que exerceu uma influência enorme – da mesma maneira como Henri Bergson – não só em literatura francesa, na política estrangeira francesa mas também na juventude nas vésperas da Grande guerra. Isso se refere também à Pierre Drieu La Rochelle (1893-1945) cujo dilema se manifesta nos heróis de seus romances que são parecidos àqueles que encontramos nas personagens barrésianas. Os heróis de Drieu, consumidos pela decadência, refletem à luta do próprio autor por vida vital e viril. Atrás da luta contra a decadência dos heróis de Drieu há um trauma pessoal, uma inveja e um ódio em relação àqueles que ele percebe como “mais fortes”:

Je m'écarterais des bons élèves, des quelques garçons qui restaient paisibles, réguliers, sans inquiétude. J'étais attiré par les plus mauvais [...] C'était une complicité chaleureuse contre tout ce qui nous gênait ... Nous étions possédés par l'esprit de subversion. Nous méprisions et haïssions les gens âgés. Nous étions aveugles et violents. Nous ne songions qu'à l'émeute (DRIEU LA ROCHELLE, 1921, p. 13)¹⁷

¹⁶ [...] é um homem jovem consumido pela decadência, mais fraco que os "bárbaros" que o rodeiam, alienado do mundo real, divorciado de tudo o que é forte e vital na vida. Como aluno ressentido-se com os meninos mais fortes que praticam *bullying* contra ele – mas ao mesmo tempo ele os inveja. Refugiando deles no seu *moi*, ele se refugia também do mundo real que eles, os meninos, representam – mundo darwiniano bruto e duro. Durante toda a trilogia, o objetivo dele é superar esta decadência e regenerar o *moi* dele.

¹⁷ Eu me afastava dos bons alunos, de certos meninos que *qui restaient paisibles, réguliers, sans inquiétude*. Eu era atraído aos piores [...] Foi uma cumplicidade calorosa contra tudo que os atrapalhava ... Fomos possuídos pelo espírito de subversão. Desdenhamos e odiamos as pessoas idosas. Fomos cegos e violentos. Sonhamos só com a rebeldia.

Barrès teve contemporâneos numerosos que seguiram o mesmo caminho. Os mais conhecidos são Henry Montherlant, Alphonse de Chateaubriant, Louis-Ferdinand Céline, Pierre Drieu La Rochelle ou Robert Brasillach. Essa sua geração, desenvolveu o pensamento barrèsiano em culto do inconsciente, do irracionalismo e do instinto e assim a revolta contra o espírito iluminista veio ao seu apogeu:

La vision du monde de Drieu La Rochelle, comme celle de Benn, de Hamsun et de Jünger, est dominé par la psychologie. Sans tomber dans l'excès de l'analyse psychologique, il a souvent recours à l'âme humaine, quand il veut comprendre et expliquer l'art, la philosophie, la politique. Sans être intuitionniste au sens bergsonien sur le comportement de l'homme: l'âme est conditionné par la physiologie; ce qui semble spirituel dans l'âme humaine n'est qu'une forme sublimée de la vie animale et instinctive (KUNNAS, 1972, p. 26-27).¹⁸

Mesmo que a interpretação psicológica ou psicanalítica não seja suficiente, porque a atmosfera decadente na sociedade francesa desempenhava também um papel importante, no nível mais profundo, inconsciente, e as gerações geralmente compartilham o mesmo imaginário coletivo. Assim, o processo criativo em uma geração vem sempre da interação do eu individual com as camadas inconscientes coletivamente compartilhadas, e o ambiente, frequentemente, faz papel de catalisador dos conteúdos inconscientes. No próximo capítulo, veremos o pensamento de um dos contemporâneos de Barrès, Charles Maurras.

4. *"Imaginative-regressive leap"*:

Charles Maurras e o paraíso mediterrâneo rural e latino

A procura da identidade pessoal, a confrontação com as autoridades e o sentimento de fraqueza em relação à vida levaram Barrès não só ao esforço da autenticidade através da literatura, mas também à transferência dos conflitos interiores no mundo da política e da ideologia com uso da doutrina própria *"la terre et les morts"*. Barrès apegou-se ao mundo dos

¹⁸ A mundivisão de Drieu La Rochelle, com aquela que Benn, Hamsun e de Jünger, é dominada pela psicologia. Sem cair na análise psicológica excessiva, ele frequentemente recorre à alma humana quando quer compreender *et expliquer* arte, filosofia, política. Sem ser intuitivista no sentido bergsoniano sobre o comportamento humano: a alma é condicionada pela fisiologia; o que parece espiritual no sentido da alma humana é só uma forma sublime da vida animal e instintiva.

ancestrais, o que poderia ser denominado de arquétipo maternal cuja expressão exterior era o lar, a pátria, a família, a nação. E é justamente esse complexo maternal que está no âmago dos ataques contra "barbares".

O contemporâneo de Barrès, Charles Maurras, talvez seja ainda um melhor exemplo de "deslocamento", de "projeção" a da "idealização" do mundo interior à realidade externa. Se Barrès idealizou os antepassados, as tradições, o passado e as virtudes nacionais, Maurras foi muito mais longe. Porque considera os franceses como os herdeiros de Grécia e de Roma e – consequentemente – é o grande defensor do classicismo, constrói uma mitologia do mundo clássico que deve ser de novo incarnada não só na França, mas também nos outros países latinos, e parar o progresso da modernidade. Trata-se da fantasia regressiva que deve proteger Maurras contra o surto das forças alheias? Como escreve James Hall, as fantasias paradisíacas constituem o imaginário de um refúgio seguro sem conflito, sem obstáculos ou sofrimento, i. e., um ambiente materno protetor nutritivo:

pastoral paradise [...] inhabited by shepherds and shepherdesses, and nymphs and Satyrs, who dwell in the atmosphere of romantic love [...] The idealized rural retreat, the place of escape from the reality and complexity of life in town and court, if fundamental to the idea of Arcadia (HALL, 1979, p. 30)¹⁹

Como Barrès, Maurras era também político, ideólogo e teórico da arte. Em todas essas áreas está presente não só o anti-modernismo dele ou "*un mythe majeur du XIXe siècle français: la décadence*" (Victor N' Guyen), mas nomeadamente a imagem da época clássica mítica na qual rege a ordem e a beleza. Neste sentido, Maurras se esforçou para obter uma harmonia entre a política, a arte e a alma ancestral (assim como mais tarde o nazismo ou o fascismo). Por exemplo, no ano 1891, junto com Jean Morèas, fundou *L'École romane*, cujas ambições e objetivos refletem no sonho latino de Maurras:

L'École Romane Française revendique le principe gréco-latin, principe fondamental des Lettres françaises qui fleurit aux XIe, XIIe, XIIIe siècles avec nos trouvères; au XVIe avec Ronsard et son école; au XVIIe avec Racine et La Fontaine. [...] L'école romane française renoue la chaîne gallique, rompue par le Romantisme et sa

¹⁹ O paraíso pastoral [...] povoado pelos pastores e pastoras, e ninfas e sátiros que habitam numa atmosfera do amor romântico [...] O refúgio rural idealizado, o lugar de fuga da realidade e a complexidade da vida na cidade e na corte, é fundamental para a ideia da Arcádia.

descendance parnassienne, naturaliste et symboliste [...] (RAYNAUD, 1939, p. 202).²⁰

Também Maurras desejava o abraço ao passado, procurava segurança nas tradições nacionais, mas diferentemente de Barrès, o "outro-bárbaro", essas foram para ele só culturas não-latinas e protestantes. Os ditadores nos países de línguas românicas (inclusive América Latina) não representavam nenhum perigo. Muito pelo contrário, elites brancas latinoamericanas apreciavam o pensamento maurrassiano: "*il ne fallait confondre à aucun prix Hitler, ce vague produit de l'anarchique forêt germaine, avec les magnifiques héros des renaissances du monde latin, un Salazar, un Franco, un Mussolini*" (MÈGE, 2003: 25).²¹

Nascido em Provença, Maurras esforçou-se para o renascimento da França em todos os aspectos – politicamente (através do projeto da restauração da monarquia hereditária), esteticamente (no regresso ao classicismo e à arte clássica como arte estatal), religiosamente (no regresso a uma mescla do catolicismo e paganismo clássico), na área da política de trabalho (no corporativismo: regresso às corporações medievais) e também no campo da política internacional (estabelecimento da *Union latine*). No início – quando era membro da *Félibrige de Paris* – quis mudança só na área da arte e da estética mas *Affaire Dreyfus* fez dele mesmo, como de Barrès, uma das maiores figuras do conservadorismo. Assim, Maurras logo tornou-se um líder da *Action française*, que tinha como objetivo principal derrubar a Terceira República e assim realizar todos os objetivos de Maurras.

Uma das visões centrais do pensamento de Maurras era a ideia de *Latinité*. Essa ideia não foi justificada pela experiência direta do autor com os outros povos e culturas deles, mas numa fantasia interior provavelmente muito realística atrás da qual ficou o medo do mundo anglo-protestante. A citação seguinte demonstra que a *Latinité* de Maurras tinha realmente proporções globais:

²⁰ *L'École Romane* retoma o princípio greco-latino, princípio fundamental das letras francesas que floresceu nos séculos XI, XII e XIII com os nossos trovadores; no século XVI com Ronsard e a escola dele; no século XVII com Racine e La Fontaine. [...] a Escola romana francesa religa a corrente gálica, que foi rompida pelo romantismo e por sua descendência parnassiana, naturalista e simbolista [...]. Jean Moréas, *Lettre au Figaro* citado em Ernest Raynaud no prefácio da obra dele *Choix de poèmes* publicado em *Mercur de France*, 1939, p. 202.

²¹ No caso nenhum deveríamos confundir Hitler, este produto vago da florestas anárquicas germânicas com os hérois excelentes da renascença do mundo latino como Salazar, Franco, Mussolini.

Ma Méditerranée ne finit pas à Gibraltar, elle reçoit le Guadalquivir et le Tage, elle baigne Cadix, Lisbonne et s'étend, bleue et chaude, jusqu'à Rio de Janeiro. Elle atteint le Cap Horn, salue Montevideo, Buenos-Ayres et, sans oublier Valparaiso ni Callao [...]; elle court au Saint-Laurent et, sauf de menues variations de couleur ou de température, va se jeter dans la baie d'Hudson où elle entend parler français. Le caprice de cette Méditerranée idéale la ramène alors dans notre hémisphère, mais n'en pas nécessairement pour revoir Baléares, Cyclades, Oran ou Alger, car ni Anvers, ni Gydnis ne lui apparaissent barbares: ma Méditerranée ne demande pas mieux que de devenir nordique ou baltique pourvu qu'elle rencontre, ici ou là, les deux lucides flammes d'une civilisation catholique et d'un esprit latin (MAURRAS, 1963, 21–22).²²

O mito neo-tradiconalista de *Latinité* teve as suas analogias no Iberismo, no Peninsularismo e no Hispanismo espanhol e português, mas diferentemente deles, teve realmente proporções globais e expandiu tanto à América Latina quanto ao Québec, à Espanha, à Portugal, à Bélgica, à Suíça, à Roménia e até entre as minorias católicas francesas na Inglaterra e na Nova Inglaterra. Philippe Mège sumarizou esse conceito da seguinte maneira:

Pour Maurras cet antigermanisme, lent à s'exprimer dans le domaine intellectuel, notamment philosophique, est pourtant une évidence vécue dès le plus jeune âge. Maurras a toujours regardé vers le Sud, embrassant le monde latin et tournant les dos à l'Allemagne. L'opposition entre la Germanie et la Latinité gouverna ainsi toute sa vie intellectuelle, littéraire, philosophique et politique. Le catholicisme de ses premières années, comme plus tard son paganisme son rejet de Luther, du protestantisme et de la Révolution, sa réaction contre le romantisme: tout est ordonné par cette opposition fondamentale et irréversible entre le monde latin et le germanisme (MÈGE, 2003, p. 51).²³

²² o meu Mediterrâneo nao acaba em Gibraltar, mas recebe Guadalquivir e Tejo, banha Cadiz, Lisboa e se espelha, azul e frio, até Rio de Janeiro. Ele atinge Cabo Cap Horn, cumprimenta Montevideo, Buenos-Aires e devemos esquecer nem Valparaiso nem Callao [...]; ele corre ao rio de São Lourenço e, com exceção de poucas variações da cor e da temperatura, ele entra na bahía de Hudson onde ouve falar francês. O capricho deste ideal Mediterrâneo a leva então ao nosso hemisfério, mas não necessariamente para rever Baleares, Cíclades, Oran ou Alger porque nem Anvers nem parecem bárbaros: o meu Mediterrâneo não pede nada melhor do que tornar-se nórdico ou báltico só para ele encontrar aqui ou aí as duas chamas lúcidas duma civilização católica e dum espírito latino.

²³ Para Maurras, este antigermanismo que se manifesta lentamente no domínio intelectual, nomeadamente filosófico, é mesmo assim evidentemente vivo desde a juventude dele. Maurras sempre olhou para o sul, abraçava o mundo latino e voltava as costas à Alemanha. A oposição entre Germânia e Latinitude assim rege toda vida intelectual, literária, filosófica e política dele. O catolicismo tanto dos primeiros anos quanto mais tarde o seu paganismo, sua rejeição a Lutero, ao protestantismo e à revolução, sua reação contra o romantismo: tudo isso é estabelecido por essa oposição fundamental e irreversível entre o mundo e o germanismo.

Mas a expansão desse conceito não levou só a ideia de uma futura *Union Latine*, mas também à uma interpretação específica da história. Maurras foi convencido de que a decadência da Europa tem a ver com três R: reforma, revolução e romantismo. A Reforma associava com Germânico-Lutero, para ele *"le grand separateur de la Germanie et la latinité"* porque perverteu a unidade medieval católica europeia. Todos os três R associavam-se com o protestantismo norte-europeu. Para ele, o germanismo moderno (que associava-se com o imperialismo alemão do século XIX e mais tarde com Adolf Hitler cujo nazismo entendeu só como extensão desse imperialismo) foi *"pas dissociable du germanisme de l'Antiquité ou du Moyen-Age catholique contre lequel il lançait déjà ses 'barbares assauts'"* (não pode ser dissociado do germanismo da antiguidade ou da Meia Idade católica contra qual ele já iniciou seus assaltos bárbaros) (MÈGE, 2003, p. 24).

Mesmo que o maurrassismo teve uma grande carga de paganismo, encontrava um apoio considerável nos dois hemisférios:

Hors de France, le maurrassisme fournit à des groupes d'intellectuels [...] un prestigieux modèle, qui permet d'obtenir une reconnaissance sur la scène locale [...] propose une conception unitaire et essentialiste de la nation fondée sur des permanences présentées comme naturelles et anciennes telles la famille, les traditions, une culture propre etc. Cette conception peut servir à légitimer la revendication d'autonomie [against] un État 'pluriethnique', libéral ou démocratique. Le Maurrassisme est, enfin, une référence qui a pu servir de levier, permettant [...] le passage d'une revendication régionaliste à une revendication nationaliste, car il fournit des arguments utiles pour légitimer la nouvelle définition du groupe en 'nation' (POMEYROLS, HAUSER, 2001, p. 7).²⁴

Como no caso do Barrès, a criação e o pensamento de Maurras foi condicionado pela vida interior, pelas crises religiosas (*Nuit de Tholonet*, *Nuit de Pau*) e fantasias dele. Já desde a sua adolescência Maurras foi quase totalmente surdo e assim era isolado do mundo. Depois de ficar surdo Maurras se apegou ao catolicismo, e pouco depois passou por uma crise

²⁴ Fora da França, o maurrassismo abastecia aos grupos de intelectuais [...] um modelo prestigioso que facilitava obter reconhecimento no cenário local [...] propunha uma concepção unitária e essencialista da nação fundada sobre as permanências que foram apresentadas como naturais e antigas como a família, as tradições, a cultura própria etc.. Uma concepção assim podia servir de legitimação a reivindicação da autonomia contra um estado 'pluriétnico', liberal e democrático. E finalmente, o maurrassismo é uma referência que podia servir como um instrumento que permitia [...] uma passagem de uma pretensão regionalista à uma pretensão nacionalista que fornece argumentos úteis para legitimar uma definição nova do grupo na "nação".

religiosa séria e pensou em suicídio. A veracidade da ligação íntima com a verdade interior pareceu confirmar a sua atividade na imprensa conservadora, atividade em *Félibrige de Paris*, envolvimento em *Affaire Dreyfus*, fundação *L'École romane* ou liderança da *Action française*. Mas o mundo real rejeitava aceitar essas verdades: "*Une des constantes de l'action de Maurras fut d'être condamné par les autorités qu'il disait défendre. Il fut condamné avec une telle régularité qu'on peut y déceler une des logiques profondes de ses actes: le Félibre en 1893, le Vatican en 1926, le Prétendant en 1937, la Nation en 1945*" [Uma das coisas constantes da ação de Maurras era o fato que ele foi sempre rejeitado pelas autoridades que ele defendia. Ele foi condenado com tanta regularidade, que poderíamos revelar nisso uma das lógicas profundas da atuação dele: por *Félibrige* no ano 1893, pelo Vaticano em 1926, pelo pretendente ao trono no ano 1937, e pela nação no ano 1945] (GOYET, 2000, p. 211).²⁵

Diferentemente de Barrès, Drieu e outros – frequentemente associados com o fascismo francês – Maurras não era fascinado pelas forças irracionais, instintivas. Instinto, sexualidade, atuação e pensamento compulsivo, sangue e raça fazem papel importante no pensamento dele. Maurras é tipo apolíneo, romanticamente olhando para trás, esforçando-se pela renascença das instituições e acreditando no regresso histórico. Mesmo lutando contra romantismo, ele é romântico. Mesmo querendo voltar ao catolicismo, ele mesmo é agnóstico. Maurras é um intelectual moderno que sonha romanticamente com o paraíso perdido da tradição, com a vida rural e com o mundo pre-moderno seguro e idealizado. Também, nesse caso, a fantasia precede a realidade. Psicologizar o pensamento assim não é difícil:

This homesickness or nostalgia is apparently related to something which need not exist in external reality. It is the longing for oneness with the mother in a state of problem-free containment, where total harmony, full accord, utter security and consolation reing supreme. Ultimately, it is a longing for the mother as the "containing world", as experienced in the best of circumstances in the so-called primal relationship, the initial link between mother. The perspective of depth psychology links ideas of Paradise, the Golden Age or the

²⁵ Nesse aspecto, Maurras constitui um paradoxo: inspirador de muitos no exterior, mas também no próprio país – mesmo capaz de liderar a *Action française*, ser poeta e escritor reconhecido, membro da *Académie française*, não conseguiu ganhar simpatias daqueles que o apoiavam.

“intact world” with the pre-conscious state of infancy [...] (JACOBY, 2006, p. 7).²⁶

Como também ainda veremos, a ação criativa do padre, do político, do ideólogo, do escritor quebequense inspirou-se nas fantasias inconscientes nostálgicas que tentava traduzir para a realidade quotidiana.

5. O nacionalismo católico: *Lionel Groulx*

Lionel Groulx (1878-1967) é conhecido como padre, professor universitário, historiador, ideólogo, representante e editor da *Action française de Montréal*, mas também como autor de três romances. Como no caso dos autores acima mencionados, o imaginário dele teve origem nas camadas mais profundas da psique e se caracteriza por traços semelhantes: o mito sobre a origem comum, a filosofia providencialista sobre a missão da civilização francesa, latina e católica no Mundo Novo, a veneração da sociedade pré-moderna, suas virtudes, rejeição da modernidade, industrialização etc. Não é nenhuma surpresa que *Action française de Paris* considerava o Canadá francófono como um exemplo digno a seguir:

Heureux pays! Vous avez une foi, une langue, un esprit de famille, une paysannerie, des moeurs ...Où n'irait une race humaine avec de tels atouts? Comparez la stabilité, la fécondité de vos foyers à l'instabilité, à la stérilité du foyer américain. Votre moralité à la criminalité des autres. Votre fidélité, votre unité religieuse, à leur morcellement, au pullulement de leurs sectes et de leurs temples! Votre puissance et courageuse continuité ethnique et linguistique à cette mosaïque d'immigrants de tous lieux et de tous pays! Comparez vos champs, même vos forêts, à l'industrialisme dont vos voisins sont prisonniers [...]. Un seul élément paraît militer contre vous, c'est leur nombre. Mais l'armée du roi des rois comptait des centaines de milliers d'hommes, et les bataillons de Miltiade, de Thémistocle et de Léonidas ne faisaient qu'une poignée [...] (MAURRAS, 1934, p. 217).²⁷

²⁶ Esta saudade ou nostalgia está evidentemente relacionada com alguma coisa que talvez não exista na realidade exterior. É uma saudade por uma união com a mãe, no estado de contentamento sem problemas, onde uma harmonia total, um acordo pleno rege a consolação. No final das contas, é uma saudade pela mãe como um "um mundo contentor" como vivenciado nas melhores circunstâncias no assim chamado relacionamento primário, o link inicial com a mãe. A perspectiva da psicologia profunda liga ideias de Paraíso, da Idade de ouro ou do "mundo indene" com o estado pré-consciente da infância.

²⁷ País feliz! Vocês têm uma fé, uma língua, um espírito da família, um campesinato, uma moral ...Aonde pode chegar a raça humana com triunfos assim? Comparem a estabilidade, a fecundidade dos seus lares com a esterilidade dos lares americanos. Comparem vossa moral com a criminalidade dos americanos. Vossa lealdade, vossa unidade religiosa com a desintegração deles, com a poluição das seitas e dos

O Canadá francês tinha razões para rezear a sua existência no futuro e Groulx – sem apelações explícitas da independência – tornou-se um dos principais defensores da cultura francófona e católica no Québec e fora dele. Groulx sublinhava que os franco-canadenses e franco-americanos tinham não só missão providencial, mas também como primeiros conquistadores tem direito de ocupar toda América do Norte: *"Le petit peuple de 1760 possédait tous les éléments d'une nationalité: il avait une patrie à lui, il avait l'unité religieuse, l'unité de la vraie foi, et, avec elle, l'équilibre social et la promesse de l'avenir"*[o pequeno povo do ano 1760 possuiu todos os elementos de uma nacionalidade: tinha uma pátria, tinha uma unidade religiosa, unidade de uma fé verdadeira e com ela o equilíbrio social e a promessa do futuro] (GROULX, 1919, p. 293). Mas Groulx não era Maurras quebequense: não era positivista nem agnóstico, não pregava uma religião secular da *Latinité*. Ficou muito mais perto do pensamento contrarrevolucionário de Joseph de Maistre e de Maurice Barrès. Com o pseudônimo Alonié des Lestres Groulx publicou um romance cuja temática é próxima daquela de Barrès: *L' Appel de la race* (1922) – que tornou-se bestseller – e mais tarde *Les Rapailages. Vieilles choses. Vieilles gens* (1916) e *Au Cap Blomidon* (1932). A estrutura do romance *L' Appel de la race* é muito parecida com a dos romances de Barrès. Não há heróis decadentes, mas pessoas quais – através dos laços familiares e carreiras – ficam entre as duas culturas e sociedades e são confrontadas com dilemas sérios. A narrativa está situada na capital federal Ottawa na época da crise linguística, e o herói principal Jules de Lantagnac, jurista e membro do parlamento federal, estreitamente ligado com os grupos anglófonos em Ottawa. Mesmo sabendo que a luta dos franco-ontarianos é uma luta justa, hesita em ajudá-los no parlamento. Nem a mulher dele, anglo-católica Maud Fletcher seria capaz de tolerá-lo. Assim, Lantagnac está confrontado com o *"appel de la race"*, i.e., com o mesmo problema barrèsiano que encontramos em *"la terre et les morts"*.

Mas, como diz Bock, *"[...]L' Appel de la race found itself at the heart of two major debates that stirred up the French-Canadian literary and*

templos deles! Vosso poder é uma continuidade étnica e linguística corajosa à cette mosaïque d'immigrants de tous lieux et de tous pays ! Comparem vossos campos, até as suas florestas com o industrialismo dos seus vizinhos dos quais eles são prisioneiros [...]. Único fator que pareceu contrariar voses foi o número deles. Mas o exército dos reis contava com centenas de milhares de homens e os batalhões de Milcíades, Temístocles e de Leónidas formaram só pugio de homens [...].

intellectual world for several months" (BOCK, 2014, p.169). A crítica literária acusava Lantagnac, o personagem principal, não só do paganismo e do comportamento destrutivo no matrimônio, mas também da hostilidade contra os anglo-canadenses. Nessa época, Groulx já era publicamente bem conhecido: já no ano de 1915 tornou-se professor de história canadense na *Université Laval de Montréal* e começou a ensinar história de Québec e *L' Histoire canadienne* como cursos específicos. No ano 1920 tornou-se editor da *L' Action française de Montréal* e punha ênfase no renascimento e na manutenção das tradições velhas referentes à *Nouvelle France* (extinta pelo Tratado de Utrecht, 1713). Numa coleção de curtos contos *Les Rapailages*, venerou virtudes de comunidades franco-canadianas rurais. Aqui e também nas duas outras obras, na universidade, nos seus discursos continuava salientando que entre americanos, anglo-canadenses e franco-americanos, franco-canadenses existe uma incompatibilidade fundamental. Aqui, ele seguiu o princípio segundo o qual a tradição = transmissão como é presente também em Maurras (mas no caso dele se trata de um princípio que justifica a monarquia hereditária). Em Groulx o "gênio" nacional foi uma expressão da alma ancestral, mas só se o povo mantivesse as tradições ancestrais. Só assim, segundo Groulx, o povo quebequense conseguiria manter a sua integridade e não desapareceria.

Groulx constitui uma prova de que o pensamento típico para a segunda parte do século XIX e primeira metade do século XX existiu também depois da Segunda Guerra Mundial. Se na Europa este pensamento era conservado, e existia só nos regimes da Península ibérica e nos grupos da extrema direita, nas Américas (nomeadamente na América Latina) era comum. O pensamento de Groulx teve sua influência mais forte nos anos 20 e 30, mas depois a influência dele ficou mais fraca. Não foi assim nem por causa da guerra, da condenação papal de Maurras na França nem por causa da condenação de Maurras depois da guerra. No Québec apareceu uma leitura mais objetiva e moderna da história do Québec para a qual nem a alma ancestral nem a raça ou a missão providencial fazia papel importante :

Historians of French Canada generally consider the postwar years as a period of extraordinary transformation. Impelled by the young intellectuals of the 1940s and 1950s, the nationalist movement sought to 'modernize' the French-Canadian nation. [...] On a great many questions, breaks with Lionel Groulx's thought

were apparent. A significant portion of his intellectual heritage was rejected (BOCK, 2014, p. 211).²⁸

Depois da Guerra, as ciências sociais canadenses rejeitaram a leitura tradicionalista da história e também o nacionalismo tradicionalista do governo provinciano quebequense de Maurice Duplessis. Na época, surgiram dois movimentos: o "neo-liberal" e o "neo-nacionalista". O novo pensamento rejeitou o princípio da providência divina, da raça e da alma ancestral. Os neoliberais (revista *Cité libre* fundada no ano 1950 por Pierre Elliott Trudeau e Gérard Pelletier e *École des sciences sociales* na *Université de Laval*) e neonacionalistas (historiador Maurice Séguin e a sua nova interpretação de *Conquest* do ano 1760) levaram à secularização e à desacralização do *milieu* intelectual e acadêmico no Québec dos anos de 1950. Este processo teve sua continuação na forma de *Révolution tranquile* durante os anos de 1960 e nomeadamente na escola historioráfica *École de Montréal* (Michel Brunet), mas isso já foram os últimos anos de vida de Groulx.

Conclusão

Este artigo foi centralizado em Clio e Psique nas obras de alguns intelectuais francófonos. Todos eles escreviam romances e contos, mas ao mesmo tempo exerceram papéis cruciais na política da época deles. Por um lado, suas obras literárias e ideológicas os mantinham em contato com o mundo íntimo do imaginário deles e, por outro lado, o envolvimento deles com a vida pública os convidava para a aplicação desse imaginário no mundo profano. Barrès foi extraordinariamente popular entre os franceses na época e a popularidade dele foi acentuada até fora da França. Maurras não tinha influência tão forte no povo (nomeadamente depois de 1926), mas entre os intelectuais de vários países e culturas (T. S. Eliot, Paul Claudel, Gilberto Freyre, Paulo Prado, António Sardinha, Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima etc.) tinha uma influencia considerável, Drieu La Rochelle foi influente nomeadamente entre os filo-fascistas da direita francesa mas também além das fronteiras francesas (seu romance *Gilles*) e Lionel Groulx influenciou de

²⁸ Os historiadores da Canadá francesa geralmente consideram os anos do pós-guerra como período da transformação extraordinária. Instigados pelos intelectuais jovens dos anos 40 e 50, o movimento nacionalista tentava 'modernizar' a nação franco-canadense. [...] Em muitas das grandes questões as rupturas com o pensamento de Lionel Groulx foram visíveis. Uma parte significativa da herança intelectual dele foi rejeitada.

maneira importantíssima, pelo menos, 50 anos da história de Québec. Em todos esses autores, a realidade imaginada encontrava-se com a realidade e foi mais forte do que ela – e em nenhum desses casos, o sonho da transformação da sociedade foi realizado.

Tanto a psicanálise quanto a filosofia reconhecem a imaginação humana não como um processo de reprodução ou da imitação (de um original da ordem metafísica ou de um sistema universal de referências) mas como um processo autônomo e criativo. Também, como já foi mencionado, se sabe que enquanto uma grande parte do nosso imaginário inconsciente é compartilhada dentro de uma cultura, outra parte é compartilhada através das culturas. Os autores aqui mencionados foram defensores da assim chamada ordem nacional e as imagens utilizadas por eles tanto nas obras teóricas quanto nas literárias foram imagens referentes às raízes, às tradições, à raça, ao passado. O discurso deles manifesta um imaginário saudosista de um mundo pre-moderno, e se pregam regeneração, o fazem em nome do passado, em nome da *retour à la terre*. No fim do século XIX um discurso assim foi ainda possível, mas – como prova por exemplo o discípulo de Charles Maurras, Henri Massis – depois da Segunda Guerra Mundial, tornou-se anacrônico porque *peuple* no sentido tradicional, i.e. vivendo no campo, ligado à terra, já não existia, ficou extinto:

Quand on dit le peuple, aujourd' hui, on fait de la littérature, et meme une politique, parlementaire. Il n' y a plus peuple. Tout le monde est bourgeois ...Le peu qui restait de l' ancienne ou plutôt des anciennes aristocraties est devenu une basse bourgeoisie. L' ancienne aristocratie est devenu comme les autres une bourgeoisie de l' argent. Quant aux ouvriers, ils n' ont plus qu' une idée, c' est de devenir des bourgeois (MASSIS, 1943:52-5).²⁹

Referências

ADAMS, Vannoy Michael. *Fantasy Principle, Psychoanalysis of the Imagination*, New York: Brunner-Routledge, 2004.

ADAMS, Vannoy Michael. *The Mythological Unconscious*, New York: Spring, 2010.

²⁹ Quando se fala do povo, fazemos literatura e até política parlamentar. O povo já não existe. Todos são burgueses... o pouco que sobrou da aristocracia ou das aristocracias antigas tornou-se burguesia baixa. A aristocracia antiga tornou-se como os outros uma burguesia de dinheiro. Quanto aos operários, eles pensam numa coisa só – tornarem-se burgueses.

BOCK, Michel. *A Nation Beyond Borders. Lionel Groulx on French-Canadian Minorities*, Ottawa: University of Ottawa Press, 2014.

BOURGET, Paul. *Essais de psychologie contemporaine*, Paris: Lemerre, 1885.

COLLINGWOOD, R. G. *The Idea of History, with Lectures 1926–1928*, rev.ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

DRIEU LA ROCHELLE. Pierre. *L'État civile*, Paris: Gallimard, 1921.

GOYET, Bruno. *Charles Maurras*, Paris: Presses de Sciences Po. Paris 2000.

GROULX, Lionel. *Naissance d'une race*. Montréal: L'Action française 1919.

HALL, James. *Dictionary of Subjects and Symbols in Art*, New York: Harper and Row, 1979.

HILLMAN, James. *Inter-Views. Conversations with Laura Pozzo on Psychotherapy, Biography, Love, Soul, Dreams, Work, Imagination, and the State of Culture*, New York: Colophon Books, 1983.

JACOBY, Mario. *Longing for Paradise. Psychological Perspectives on an Archetype*, Toronto: Inner City Books, 2006.

KUGLER, Paul. "Psychic Imaging: a bridge between subject and object", in: Young-Eisendrath, Polly-Dawson, Terence (Org.) *The Cambridge Companion to Jung*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

KUNNAS, Tarmo. *Drieu La Rochelle, Céline, Brasillach et la tentation fasciste*, Paris: Les Sept Couleurs 1972.

LAQUEUR, Walter - MOSSE, George. L. *Literature and Politics in the Twentieth Century*, New York: Harper Torchbooks, 1967.

MAURRAS, Charles. "Dictionnaire politique et critique", In: *L'Action française*, August 30, 1934.

MAURRAS, Charles. *Soliloque du Prisonnier*, Paris: La France Latine, 1963.

MASSIS, Henri. *Les Idées restent*, Lyon: Lardanchet, 1941.

MEYER, Ruth. *Clio's Circle. Entering the Imaginal World of Historians*. New Orleans: Spring Journal Books, 2007.

N' GUYEN, Victor. *Aux origines de l'Action française. Intelligence et politique à l'aube du Xxe siècle*, Paris : Fayard, 1991.

POMEYROLS, Catherine - HAUSER, Claude (eds.). L'Action française et l'étranger. Usages, réseaux et représentations de la droite nationaliste française, Paris: L'Harmattan 2001.

RAYNAUD, Ernest. Choix de poèmes, Paris: Mercure de France, 1939.

SOUCY, Robert. Fascism in France. The Case of Maurice Barrès, California: California University Press 1972

STERNHELL, Zeev. Ni droite ni gauche. La France entre nationalisme et fascisme, L' idéologie fasciste en France, Paris: Fayard, 2000.

STERNHELL, Zeev. Maurice Barrès et le nationalisme français, Paris: Armand Collin, 1972.

STERNHELL, Z. - SZNAJDER, M. - ASHÉRI, M.: Naissance de l'idéologie fasciste, Paris: Fayard, 1989.

TOYNBEE, Arnold J. "The Value of C. G. Jung's Work for Historians", Journal of Analytical Psychology 1 (1956): 193.

Recebido em: 31/10/2017

Aprovado em: 04/12/2017

TENSÕES NO ESPAÇO PÚBLICO DE CIDADES EUROPEIAS: PROCESSOS DE DESPOLITIZAÇÃO E RESTRIÇÕES DA CIDADANIA CULTURAL

Francisco Antônio Zorzo¹

Resumo: Trata-se de uma investigação sobre o uso atual do espaço público em cidades europeias com o objetivo de entender e descrever como esse espaço se modifica com os acontecimentos políticos. Escolheram-se duas cidades, Roma e Barcelona para investigar e, durante o período de julho e outubro de 2016, através de entrevistas com ativistas e pesquisadores sobre a questão da cidadania cultural, bem como através do acompanhamento de manifestações e atos políticos, chegou-se aos seguintes resultados: a) o espaço público está cada vez mais privatizado; b) há forte investimento do próprio estado, sob interesse do capital, na despolitização dos atos e movimentos. Em suma, sem uma nova pedagogia derivada desses conflitos e contra investimentos neoliberais no esvaziamento da vida pública, o cenário mostra-se complicado para a construção de movimentos mais efetivos de ocupação dos espaços das cidades. O artigo traz reflexões para o desafio de promover a participação popular voltada à democracia e à transformação social e, com isso, ampliar a vivência e a conquista da cidadania cultural.

Palavras-chave: Cidadania cultural. Espaço público. Privatização.

TENSIONS IN THE PUBLIC SPACE OF EUROPEAN CITIES: DISPOLITIZATION PROCESSES AND RESTRICTIONS OF CULTURAL CITIZENSHIP

Abstract: This is an investigation on the current use of public space in European cities in order to understand and describe how this space changes with political events. Two cities were chosen to investigate, Rome and Barcelona, during the period from July to October 2016. Through interviews with activists and researchers on the subject of cultural citizenship, and over the observation of political acts, the following results were obtained: a) public space is increasingly privatized; b) there is a strong investment by the state in accordance with the interests of capital, and depoliticization of acts and movements. In short, without a new pedagogy derived from these conflicts, and against these neoliberal investments in the emptying of public life, the scenario seems to be complicated to build more effective movements and occupation of spaces in the cities. The paper brings reflections on the challenge of promoting popular participation focused on democracy and social change and, thereby, increase the experience and the conquest of cultural citizenship.

Keywords: Cultural citizenship. Public space. Privatization.

¹ Professor Adjunto do BI em Humanidades da UFBA. E-mail: fazfeira@gmail.com.

1. Introdução

Quais os fatores que atingem a cidade contemporânea e que afetam o espaço público e de convivência? Essa pergunta está no núcleo de uma pesquisa recente, de pós-doutorado, realizada de março de 2016 a fevereiro de 2017, sobre o espaço público na cidade europeia contemporânea. Ela foi formulada para um grupo focal de entrevistados ao longo do período de estágio pós-doutoral em Roma (UR3/Architettura, sob supervisão do professor Francesco Careri). As respostas à pergunta indicaram o modo como o espaço público está sendo construído nas metrópoles globais, como Roma e Barcelona.

O momento político europeu se mostra bastante complicado. Principalmente porque há pouco debate (debate político efetivo para a mudança) e se impõe uma lógica preponderantemente conservadora. A “*ricerca*” ocorreu em meio a uma fase de crise democrática, em que as transformações urbanas do capitalismo em curso, tendem a afastar os cidadãos da participação política.

Devemos precisar o que entendemos como espaço público. Evidentemente, o espaço público é uma construção social polifônica, que requer mais do que solo urbano e que o desenho de uma praça, vindo a se tornar o lugar de debate e pensamento político, com um empenho coletivo para que as pessoas o frequentem como ágora (no sentido da democracia grega). Espaço público aqui tem o sentido de lugar de debate, de crítica, de enfrentamento dos problemas de uma cidade, com o posicionamento explícito dos cidadãos. No espaço público se dão os acontecimentos e as performances que ativam o seu potencial transformador (MARZADRO; ZORZO, 2013). Como conceito polifônico, Espaço público quer dizer que os cidadãos nem sempre tem o mesmo conceito para esse lugar em questão, nem os cientistas sociais e nem mesmo os políticos.

O principal argumento da pesquisa é que hoje temos o espaço público sob uma forte tensão. Esse tensionamento do espaço comum decorre do esvaziamento do seu caráter político. E, por outro lado, vem sendo atacado o seu papel como potencial lugar de encontro das diferenças, devido a uma pressão decorrente dos processos de privatização e homogenização de funções.

Quais são as transformações no espaço privado e como elas afetam o espaço público? Ora, temos o espaço urbano como resultado de processos de territorialização que devem ser estudados. Em primeiro lugar, o espaço urbano cresce muito desde o final do século XIX. A partir dos problemas advindos dessa expansão do espaço sobre terrenos privados, forma-se, em certa porção, o espaço público. Essa porção é minoritária. Temos, então o espaço público que é uma construção delicada e muito ameaçada pelas diversas formas de privatização. O espaço público varia com a política e no momento atual, pode-se dizer, passa por uma retração. E, um outro mecanismo de desterritorialização se pronuncia, a esfera comunicacional que alimenta o espaço urbano de signos, notícias e propaga os eventos, que cresce ainda mais rapidamente que o primeiro nas últimas décadas.

A esfera comunicacional tem um efeito conectivo importante. Isso é inegável. Ela também poderia ser politizada, mas em geral, na lógica do capitalismo atual, está sendo conduzida (pode-se pensar em grandes corporações da informação e da computação) de modo a evitar os verdadeiros conflitos. No apelo crescente ao consumo, a esfera comunicativa evita a crítica ao *status quo*. Enfim, a esfera comunicacional pública funciona de modo conservador, reconcentrando o poder. Repetição do mesmo e maior grau de visibilidade ou marketing é a tendência dominante.

Frente à esfera comunicacional, o espaço urbano é pressionado em seu papel de “contentitore” nos termos do estudo de Bruzzese (2013). O sistema cultural e comunicacional dominante, que despeja no espaço urbano uma enorme quantidade de propaganda e todo tipo de informação, bascula usos privados tanto no ambiente doméstico como nos lugares ditos públicos. Foi comum ver no período da pesquisa, em atos nas praças romanas, usuários mais conectados com o celular do que com as manifestações em curso contra uma medida do governo.

Em fase atual de crise democrática, o espaço público é uma construção da sociedade que requer educação e participação cidadã crítica. Deveria ser o lugar mais performático e concreto do exercício do poder. Ele deveria contemplar as diferenças, os movimentos da população e, portanto, o enfrentamento explícito de lutas pela justiça social. Como se diz na Itália, “Muro politico, città muta (parede limpa, povo calado). Há aqui uma noção viva de crítica, de descontentamento, que expresso na pichação, como vontade de exprimir as diferenças.

2. Polêmicas em torno de processos de privatização e restrições de uso do espaço público em cidades europeias

Durante o pós-doutorado foram acompanhados diversos eventos e manifestações que ajudam a entrever as dinâmicas e os conflitos que afligem o espaço público nas metrópoles contemporâneas. Dois exemplos podem ser pinçados, para se analisar alguns dos principais problemas ligados ao uso da praça e ao debate crítico-cultural, um ocorrido no centro de Roma, no largo em frente à igreja da Madona dei Monti e um no centro de Barcelona, na entrada do Mercado do Born.

O exemplo de conflito no centro de Roma foi a reação de um gerente de um restaurante-escola devido a proibição e multa por uso do espaço frontal ao estabelecimento. Ele recebeu uma multa alta, da ordem de milhares de euros, por uso do espaço situado no largo da igreja, dispondo algumas mesas e cadeiras para consumidores. O gerente fez um protesto acorrentando-se diante do restaurante e chamando a atenção do público e das mídias sociais para o problema (ver figura 1, que ilustra o ocorrido).

O gerente fez o protesto pra chamar a atenção do poder público e da comunidade, pois o restaurante era conveniado com o poder público (Il Comune), por se tratar de um restaurante-escola para “albergues” (hotelaria). Como tal, o restaurante tinha a atribuição de proporcionar experiências de ensino nas atividades de formação dos jovens aprendizes dos serviços de restaurante e hotelaria. O protesto continuou com uma ação cultural, na semana seguinte, em que muitos artistas, os políticos e a comunidade foram convidados a participar no largo da igreja. O evento contou com o apoio da prefeitura (através da presença do *vice-sindaco* na época, Daniele Frongia).



Fig.1: Foto de protesto de gerente de restaurante a respeito da proibição do uso do espaço na frente de estabelecimento em Roma (Foto: Francisco A. Zorzo, Julho de 2016)

O exemplo de Barcelona é propício para uma abordagem do problema da despolitização do espaço público e da debilidade do debate cultural na Espanha contemporânea. Em outubro de 2016, foi exibida uma exposição sobre monumentos franquistas, que haviam sido retirados das vias públicas da cidade. Foi uma tentativa de politizar e discutir a história espanhola recente, mas o desfecho veio repercutir no sentido contrário.

A exposição *“Franco, Victoria, República”*, inaugurada numa segunda-feira, 17 de outubro de 2016 era um projeto historiográfico que debatia a trajetória de monumentos franquistas em Barcelona, tendo como ícones colocados na frente do Mercado do Born, no centro da cidade. Em especial, chamava a atenção do público a estátua a cavalo do general, em que o caudilho estava sem cabeça. A exposição instalada dentro do Mercado do Born foi admitida, mas a estátua foi vandalizada diversas vezes e derrubada, sendo retirada do local pela prefeitura (ayuntamiento) em poucos dias.



Fig.2 – Foto da polêmica exibição da estátua equestre do Gen. Franco em Barcelona (Foto – Francisco A. Zorzo, outubro de 2016)

Esse fato permite pensar uma contribuição importante sobre a construção do espaço público, tirada do caso barcelonês. O pensador contemporâneo da cidade, Manuel Delgado (2012, p. 23-32), nos avisa para tomarmos cuidado com o fetichismo do espaço público. A tendência ao fetiche e à espetacularização visa um uso despolitizado da praça pública. Ou seja, do ponto de vista libertário, devemos cuidar para não delegarmos peso a

certas concepções idealizadoras da rua e da praça, evitando um conceito equivocadamente de espaço público contemporâneo.

O caso da derrubada da estatua do gen. Franco no mercado do Born, explicita como o uso de estátuas e monumentos é conveniente ao sistema cultural dominante, desde que vise algo que se embeleza e se torna um atrativo turístico. Em Barcelona, nas últimas décadas, tendo em vista o marketing da cidade, se colocou muita arquitetura e arte renomadas no espaço urbano, como verdadeiras vedetes da cidade. Criou-se um fetiche muito convincente e útil. Mas, quando se coloca, numa exposição historiográfica, provocativas estátuas do imaginário político, em local simbólico central, a crise do modelo se intensifica e o objeto cultural entra em colapso. Por razões equivocadas, visando o mal entendido, tanto direita quanto esquerda estavam contra a exposição da estátua. Assim, o debate cultural durou pouco e a prefeitura local, “envergonhada”, retirou da cena a fonte da crise.

Os dois exemplos ocorridos no espaço público, um deles em Roma, no largo em frente à igreja da Madona dei Monti e o outro no centro de Barcelona, no Mercado do Born, desencadearam uma sacudida na opinião pública. O primeiro mais inesperado e restrito à vida cotidiana e comercial da metrópole turística e o outro de caráter planejado com vistas ao confronto de ideias na capital catalã, ambas situações permitem um questionamento da representação, colocam o poder público em questão e evocam o posicionamento da população de maneira incomum. Foi uma pena que a discussão ficasse truncada e que os eventos tenham alcance momentâneo, mesmo dentro das suas respectivas comunidades.

Se falta um debate e uma troca de ideias sobre a cidade e o bem comum nos logradouros comuns, sobram consumidores (“costumers”, como se diz em inglês, na literatura corrente sobre o tema). Deve-se ter isso em conta, quando se vê que a presença de usuários não garante a vigência do espaço público, a despeito de um imaginário consolidado “della centralità” (BRUZZESE, 2013). Para que o espaço urbano se torne um espaço público é preciso incentivar atividades, acolher a vitalidade dos usos contemporâneos e ir além das meras funções de troca, transporte, consumo e entretenimento. Em Roma, qualquer espaço dito público de ação cidadã, em frente a um palácio de governo, costuma ser frequentado por turistas que, como se sabe, nada tem a ver com os problemas da sociedade civil organizada local, o que

dispersa a atenção do debate político para o campo do consumo do marketing urbano.

Na atualidade, pensar o espaço urbano em sua dimensão pública conduz a uma relativização, pois não se pode separar totalmente do uso privado. O sentido público do espaço entra em contradição com o espírito da época, tendendo a ser visto como algo concedido. Sob a égide da privatização, tem-se um “sfruttamento” de usos, ou seja, abuso ou pelo menos uma confusão de usos. A tensão decorre do fato de que o que se concede (seria o Estado e seus fantasmas o que concede? Restando a dúvida: até aonde vai o poder público?) é sempre controlado e regulamentado. O que é concedido (o uso público) torna-se parcial, “sotto certi aspetti”, como Bauman discute no seu texto “La Libertà” (2002, p. 54). O contorno dos conflitos do uso público ou privado do espaço urbano depende da “isenção de obrigações” e da definição de “jurisdição” em jogo. Portanto, não temos nunca, hoje em dia, espaço 100% público. O exercício público do espaço depende de pertencimento a uma coletividade maior, de uma instância que constitui o seu uso comum e regula os privilégios.

Isso leva a refletir, através das entrevistas realizadas na pesquisa, que o problema da redução do espaço público nas últimas duas décadas, pelo menos em Roma e Barcelona (e também em Salvador, onde estamos presenciando o processo político) decorre dos muitos, heterogêneos e crescentes, processos de privatização. Tal colocação endereça a nossa discussão ao ponto candente de encontrar uma verdadeira distinção entre o político e o econômico dentro da cidade ameaçada pelos processos de privatização. Agrega-se a isso, no caso europeu, que os governos se postam em situação de exceção (militarização anti-terrorismo e vigilância permanente).

Na forma social tradicional, o espaço urbano (patrimônio imobiliário) era uma base para conceber as relações de poder, que era claramente distinto do capital (patrimônio mobiliário). Na modernidade líquida, isso foi mudado, o ligame entre espaço e política se dividiu e o capital ganha autonomia cada vez maior e com maior dominância. A cidade livre do antigo poder fora, a um tempo, uma conquista das classes emergentes, permitindo a circulação da mercadoria e do capital. Mas isso trouxe por sua vez novas formas de dominação e de problemas para os piores situados socialmente. Esse processo de liquidez se amplia cada vez mais na atualidade.

A desigualdade se amplificou na contemporaneidade, já que um outro sistema se estabeleceu e foi se reformulando em ajustes, crises e retomadas. Essa breve revisão, permite pensar o avanço do capitalismo e seus efeitos sobre o espaço público. Com tal avanço a individualidade mudou também, entrando em ressonância com as transformações da economia. A individualidade fortemente ligada ao poder de consumo na era contemporânea parece fazer frente (e somente na aparência reduzindo) a dependência social.

A crise de representação do político vai no sentido da dispersão devida ao poder do dinheiro, ou seja, em vez de autoridade pública voltada a um sentido cívico, um exercício difuso e fluido de poder, a partir do primado do capital. Pode-se definir a nossa forma social geral como uma sociedade despolitizada, conforme Bauman, embalada pelos fluxos do capital.

O espaço público como lugar de conflito e debate, não existe sem o exercício de liberdade, de um lado, e de normas e regras, de outro. Em sua dinâmica, está sempre sendo produzido e reproduzido sob uma forma política e de acordo com uma autoridade pública legítima (eleita de maneira democrática). A essa autoridade se recorre sempre que o conflito não se resolve durante o confronto imediato dos cidadãos. O espaço público é uma construção social, que é mantida sob exercício político do cidadão, delegado a uma câmara ou “comune”.

Esse edifício político, que tem uma fragilidade inerente, pode ser arruinado ou simplesmente desvirtuado se ocorrem infiltrações, perdas e descuidos, como nas nossas democracias esvaziadas ou, até mesmo, ser devastado e petrificado nos regimes autoritários. O maior escândalo por que passou a cidade de Roma nos últimos anos foi chamado de “Roma Capitale”, devido ao desvio de recursos das políticas sociais. O *sindaco* eleito, Ignazio Marino, foi deposto (com renúncia em outubro de 2015) e em seu lugar foi colocado um comissário, de nome Tronca, considerado autoritário pelos movimentos sociais da cidade.

Considerações finais

Concluindo a partir da ideia de liberdade em Bauman (2002), o espaço público é uma construção frágil. Ele se mantém sob o risco de ser

“colocado a serviço” de idealizações e interesses, com aplicação de grandes limitações. As limitações, bem presentes hoje, vão no sentido de tratar o mundo e as pessoas como coisa, de se manobrar e se relacionar com o cidadão através da imagem. Na esfera político-comunicacional, o coletivo tende a se fazer corresponder a uma imagem, de se utilizar a relação com o outro como um meio para se alcançar um fim. Ou seja, a liberdade admitida e operante no capitalismo, diz Bauman (2002), faz com que as outras pessoas sejam tratadas como objeto e reduzidas a funções, a serem vistas como usuários, operários ou consumidores (se tornando mais objeto que sujeito da ação).

Uma exemplar ocorrência em Roma, como acima indicado, pode ser vista como uma disputa para ampliar o lugar público ou ser sinalizada como um exercício de atividades privadas. Muitos eventos, realizados na praça pública das nossas metrópoles, se baseiam numa ideia de gerar um mercado de consumo e entretenimento, com vendedores e consumidores. O caso em questão se mostrou uma excelente oportunidade de gerar debate e troca de ideias, com palestras e discussão. No entanto, Bauman é claro ao dizer nos estudos da liberdade na sociedade capitalista, ocidental e contemporânea, que o que predomina é a “liberdade de consumo” (BAUMAN, 2002, p. 17-150). Isso não deveria impedir, necessariamente, o debate e a crítica, mas causa uma verdadeira devastação do sentido político do lugar do encontro.

Na babel contemporânea, temos uma população de “solitari interconnessi”, de solidão conectada por celular, como dizem Bauman e Mauro (2017), ligados pelo fio repetitivo do consumo. As transformações do sistema social depõem contra o espaço público, desmaterializado (“smaterializzato”), por um agressivo bombardeamento vindo da esfera comunicacional (sob diversos tipos de serviço, ditos aplicativos, que contam com a adesão massiva dos cidadãos). Ocorre uma perda de espaço político, pois o acontece que hoje retira o compromisso com o debate e subtrai o cuidado com a memória das lutas. O caso da polêmica retirada da estátua do general Franco, no Mercado do Born em Barcelona, mostra que, tendencialmente, perde-se o senso de compromisso com a crítica e esvazia-se o espaço público.

Referências

BRUZESSE, Antonella, Centralità a tempo. *Industria creativa, trasformazioni urbane e spazio pubblico a Milano*. XVI_Conferenza SIU. Planum_n.27_vol.II(2013)_Atelier_9a_Full_Papers_I_Rigenerazione_Creativa.pdf

BAUMAN, Zygmunt. *La Libertà*, Troina: Città Aperta. Ed., 2002.

BAUMAN, Zygmunt e MAURO, Ezio. *Babel*. Roma: Laterza/La Repubblica, 2017.

DELGADO, Manuel. *Ciudadanismo*. Barcelona: Catarata, 2012.

MARZADRO, Flávio e ZORZO, Francisco. *Relato de ato coletivo: Post Factum – Ladeira da Montanha*. In: *Pontos de Interrogação*. V. 3. N. 1. Alagoinhas, Jan./jul. 2013.

Recebido em: 08/11/2017

Aprovado em: 12/12/2017

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM ALAGOAS

Sanadia Gama dos Santos¹
Mariléia Silva dos Reis²

Resumo: O projeto Escola da Terra, desenvolvido pela Universidade Federal de Alagoas de 2015 a 2017, oferta cursos de aperfeiçoamento para professores das séries multisseriadas e quilombolas da rede estadual e municipal de Alagoas. Neste artigo, tratamos da reflexão sobre o modo como foi articulada a formação em Língua Portuguesa, no eixo “Linguagens e práticas de letramento na Educação do campo” do referido Programa. Reconhecemos a importância de o professor valorizar os vínculos com a terra e fomentar a reprodução sociocultural de diferentes áreas do conhecimento. O recorte teórico aborda os letramentos sociais propostos por Street (2014), que define o conceito de letramento ideológico como parte integrante da cultura e por Achard (1989), que traz o conceito de língua como um elemento político, interdisciplinar e identitário. Visualizamos a importância do Programa como uma política de fortalecimento social no campo para a superação dos processos de afirmação dos sujeitos na escola, bem como na comunidade local.

Palavras-chave: Educação do campo. Letramentos. Cultura e sociedade.

PRACTICES OF LITERACY IN FIELD EDUCATION: THE PROGRAM ESCOLA DA TERRA IN ALAGOAS

Abstract: The Escola da Terra project, developed by the Federal University of Alagoas since 2015 has offered training courses for teachers on multi-series and quilombolas schools from the public education of Alagoas. In this article, we deal with the reflection on how the Portuguese language training has been articulated in the “Language and literacy practices in rural education” through that project. We recognize the importance of teachers to value the ties with the land and to foment the socio-cultural reproduction of different areas of knowledge. The theoretical section addresses the social literacy proposed by Street (2014), who defines the concept of ideological literacy as an integral part of culture, and by Achard (1989), who brings the concept of language as a political, interdisciplinary and identity element. We see the importance of that Program as a social empowerment policy in the field to overcome the processes of affirmation of the subjects in the school, as well as in the local community.

Keywords: Rural education. Literacies. Culture and society.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda em estudos linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas. Email: sanadiasantos@yahoo.com.br.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta da Universidade Federal em Sergipe. Email: prof.marileia.ufs@gmail.com.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da formação de professores de Língua Portuguesa, no eixo “Linguagens e práticas de letramento na Educação do Campo”, em Escola da Terra, projeto que visa contribuir para a oferta de uma educação campesina contextualizada às realidades das suas populações, de qualidade e de conformidade com as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo. Em Alagoas, trata-se da ampliação do acesso à formação continuada, no nível de aperfeiçoamento, de professores das redes municipal e estadual que atuam nas classes quilombolas e multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas do Campo, de todo o Estado, desde 2015.

Escola da Terra resulta da parceria entre a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculada à Pró-reitoria de Extensão, e a Coordenação Geral de Políticas de Educação do campo (CGPEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), segundo Pepe *et all* (2016), coordenadora institucional do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Comfor)³.

A formação do profissional do campo está alicerçada na pedagogia histórico-crítica, em que se firmam melhorias na prática pedagógica, na qualificação docente e nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e de quilombos e em suas comunidades. Para a coordenadora, “aborda-se a Educação do campo e quilombola a partir da perspectiva do território, entendendo que este é muito mais do que chão, com base no conceito de Milton Santos, de que território é a soma de terra mais as relações sociais” (PEPE *et all*, 2016).

Hoje, ainda é um grande desafio para os professores atuar em salas multisseriadas, visto que costumam ser preparados profissionalmente para o sistema escolar regular. Então, estar em uma sala com diferentes níveis escolares, com crianças com idade e nível escolar diverso, é, de fato, muito complexo. Uma outra dificuldade refere-se ao fato de a maioria dos

³ Equipe gestora do projeto Escola da Terra na UFAL: Professora Doutora Cristiane Marcela Pepe (Coordenação Geral); Professora Mestre Ana Cláudia Laurindo de Oliveira (Supervisora); Professor Mestre Reinaldo Sousa (Professor Pesquisador); Professor Especialista Valdeck Gomes (Coordenador Estadual); Formadores: Professora Mestre Claudia Maria de Lima; Professora Mestre Gleica Martins e Professora Mestre Sanádia Gama dos Santos; Deividly Clécio Barros (Secretário Administrativo).

professores, além de residir no espaço urbano, desenvolvem suas atividades sociais também neste espaço. E, assim, chega a ser um “choque entre a formação que recebem e o que necessitam para atuar na prática, além de ter que pensar isso na especificidade do campo”, esclarece a coordenação na UFAL, acrescentando que os cursos de formação funcionam com base na “alternância pedagógica entre tempo universidade e tempo comunidade, com seis módulos de formação, que abordam de alfabetização e letramento à economia solidária”.

A base formadora, discursiva e prático-metodológica dos encontros é firmada nesses eixos, sendo “Linguagens e práticas de letramento na Educação do campo” o objeto de reflexão sobre o qual o presente artigo trata. São eles:

- I. Princípios e fundamentos da Educação do campo;
- II. Linguagens e práticas de letramento na Educação do campo;
- III. Território, interculturalidade e identidade campesina;
- IV. Agricultura familiar, relacionamento sustentável e economia solidária;
- V. Cartografia, corporalidade e cultura ecológica;
- VI. Práxis de educação lógico-matemática para o trabalho e a vida no campo.

Esses eixos foram pensados e refletidos pela equipe de formadoras do programa das diversas áreas do conhecimento: letras, sociologia, ciências da natureza que juntas pensam uma proposta coletiva de atividades para cada grupo de professores que estão participando dos cursos. Para o eixo 2, letramento e educação do campo, o trabalho visava à autoafirmação dos sujeitos em todas as condições sociais de convivência e interação, com respeito a questões identitárias do campo, incluindo as diferenças linguísticas.

Nesses termos, nosso objetivo consiste em descrever o modo como foi articulado o ensino de Língua Portuguesa nas formações, com vistas a um leitor campesino crítico e fluente, que compreenda os textos que circulam nas variadas esferas sociais. Este propósito se firma à estrutura do projeto Escola da Terra como estratégias de ensino e de aprendizagem que visam a uma educação integral e integrada, mediante a articulação da escola (criança, professores e funcionários), da família e da comunidade rural, tendo em vista a primazia por uma educação que situa a criança num todo harmônico (cognição, afetividade, ética e cor local) e que integra as disciplinas

constituintes dos eixos acima descritos, observando sempre o respeito à variedade sociolinguística usada pelos alunos no momento da leitura e das interações orais.

1. A língua como elemento de identidade cultural e social

A concepção de língua por meio de uma abordagem sociocultural e transdisciplinar, proposta por César e Cavalcanti (2007), defende a necessidade de enfrentarmos os dilemas no trabalho pedagógico com a linguagem nos diferentes contextos em que a língua é usada, a partir das regras articuladas por cada grupo. Nesse sentido, remonta-se a uma releitura crítica do conceito a partir das categorias, como dialeto, variedade, multilinguismo, que estão dentro do campo da Linguística Aplicada, tendo como base os estudos sobre escola/escolarização em contextos socioculturais e sobre as chamadas “minorias linguísticas” por afirmação identitária e autonomia política.

Achard (1989) afirma ser a língua um contorno basicamente político, um elemento que leva à história da colonização da língua, apoiando-se num caráter totalizante e único, o que hegemoniza a língua como critério de identidade. Neste trabalho, nossa abordagem da língua parte de um contexto sociocultural para compreender os povos marginalizados e os processos vividos historicamente mediante colonização da língua e expansão dela em vários países. A língua passa, então, a um elemento cultural, interdisciplinar e identitário e está dentro dos estudos que ampliam as possibilidades de inclusão das minorias dentro das instituições de poder, como a escola e suas práticas pedagógicas a partir do respeito aos modos de uso da língua dos deferentes povos do campo.

Para Moita Lopes (1996), a respeito dessa visão interdisciplinar da Linguística Aplicada “o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la” (1996, p. 114). Essa postura politizada do estudo da língua sustenta-se pela valorização das alteridades e das identidades marginalizadas de acordo com diversas abordagens sociológicas e antropológicas, que buscam

alternativas para dar visibilidade à língua dos povos quilombolas e indígenas, por exemplo. Essa visão social e política, conforme Mignolo (2008), fortalece uma opção descolonial, que busca se desvincular dos conceitos europeus e tradicionais herdados para as ciências.

Nesse sentido, ao fazer a opção epistêmica de identidade em política, damos lugar às vozes dos grupos sociais marginalizados, por adotarmos para a linguagem esse lugar de escolha representacional dos marginalizados, sobretudo os povos do campo, que sofrem historicamente a invisibilidade e a marginalização social, bem como suas práticas de linguagem que acontecem no cotidiano de suas vidas, por meio do trabalho de campo, numa opção interdisciplinar, que tanto é sustentada pelas ciências humanas, como pela Linguística Aplicada, Sociolinguística, Dialetologia e ciências afins.

Para os estudos em que o sujeito participa do processo educacional, a construção das diferentes identidades sempre deve ser analisada. Pelas diferentes particularidades dos sujeitos envolvidos com a Educação no Campo, seguimos a perspectiva do hibridismo e das intersecções territoriais. Estamos preocupados com particularidades desses sujeitos, de acordo com a proposta de Rajagopalan (2003), que utiliza o conceito de representação para relativizar as verdades sobre identidade e poder, que deixam de ser exatas. Para esse autor, a noção de linguagem está associada a um conceito de globalização pós-mundial. Na ciência da linguagem, há certos fatores peculiares que tornam um pouco mais delicada a questão da identificação exata do objeto (RAJAGOPALAN, 2003, p. 23).

Ao questionarmos a centralidade da língua padrão, estamos abrindo espaço para novas modalidades da língua, conforme seu uso, pois o trabalho com a Língua Portuguesa na Educação do campo sempre pede o reconhecimento de novas representações dos sujeitos participantes. Tal posicionamento ideológico é sustentado pela tese do representacionalismo e é, ao mesmo tempo, uma questão política e linguística e, nesse caso, a questão política e a questão linguística são uma só, pois, ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, comprometendo-nos politicamente e participando de uma atividade eminentemente política, de acordo Rajagopalan (2003, p. 23).

Se concebermos o conceito de língua e linguagem, numa perspectiva crítica, reforçamos a dinâmica dos letramentos que reconhecem tanto a fala quanto a escrita como modalidades de articulação da língua. Assim,

compreender que, na Educação do campo, sobretudo no ensino de língua nas escolas, os processos de aprendizagem estão acima do ensino, visto que se trata de uma abordagem política que explora o espaço de aprendizagem como inter-relação de saberes e de uma dimensão crítica e dialógica com as práticas e exercícios da vida cotidiana.

Como prática de inclusão, a avaliação social do uso da língua leva em conta tantos as questões dos sujeitos no processo de aprendizagem, conforme Moita Lopes (1993), quanto a questão da representação de Rajagopalan (2003). Leva-se, em conta, portanto, a variação social e diatópica da linguagem.

E, para ilustrarmos esse propósito, foi proposto, em uma das oficinas de formação, que os docentes pesquisassem, onde a comunidade reside, a identificação de expressões e falares mais utilizados pelas pessoas da localidade, a fim de reconhecerem as múltiplas diferenças de fala, no sentido de compreenderem as variações linguísticas da localidade. Tal prática proporcionou atividades em que se puderam observar as variações linguísticas dos alunos campesinos, dos pais e de cada comunidade, conforme Quadro I.

Quadro 1 – Ilustração das falas de comunidades campesinas de Alagoas

NORMA PADRÃO	FORMAS DE FALAR
Armário	Guarda-roupa
Caldeirão	Carderão
Vômito	Lançar
Túmulo	Catatumba
Mamadeira	Gogó
Jornal	Jornar
Sentar	Se abancar
Estômago	Estambo

Fonte: SANTOS (2017)

As especificidades da forma de falar dessas comunidades reforçam que as regras de uso da língua não se limitam a uma família, ou a particularidade de alguns de seus usuários. Pelo contrário, constatamos que há algumas regras linguísticas mais (e menos) recorrentes entre os falantes. Por exemplo, a articulação da semivogal /w/, representada pela letra “l”, em

“caldeirão” e “jornal”, por exemplo, foram pronunciadas como se fossem escritas pela letra “r”, no povoado analisado, o que evidencia certa influência de um português popular, de natureza mais europeizada, trazido da tradição dos mais antigos e que se mantém nas falas dos moradores da região até hoje.

Com base neste breve estudo de campo, foram reforçados os princípios da valorização da diferença e da identificação de normas dentro do próprio falar da região. Além disso, a observação de tais variedades de uso da linguagem na referida comunidade subsidiou também a reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita, em que foi reforçado o princípio, segundo o qual não falamos como escrevemos. Os professores compreenderam melhor que, para a fala, o usuário da língua tem autonomia para usá-la de modo mais variável e, assim, firmar a sua identidade, em especial, a diatópica, que é a variedade do seu “topus”, da sua topografia. Por outro lado, na escrita, atentamos para os princípios do sistema alfabético, que são únicos, em todo o território nacional.

Nesta perspectiva, Mignolo (2008) esclarece que é fundamental termos uma prática de ensino “descolonial” nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, aos participantes da Escola no Campo. Essa mudança de paradigma tem sido fundamental para desconstruirmos a imposição de apenas uma língua padrão como estava presente na compreensão dos participantes no início do módulo. E, em Marcuschi (2008), temos o falante como um sujeito que domina as regras dessa língua. Reforça-se que a língua oral não tem regras tão rígidas quanto imaginamos, pois há muitas variações, quando pensamos no uso de uma língua. Todavia, mais uma vez, foi destacada a função normatizadora da gramática, ao padronizar esses usos e fixar os limites da língua escrita. Se a língua escrita é cercada de normas e regras, a oral é livre, espontânea e aberta às experimentações que cada comunidade vai propondo conforme as necessidades de uso.

2. A formação de educadores do campo

Abordar a Educação do campo no Brasil e especificamente em Alagoas remete-nos de imediato a pensar o campesino como sujeito transformador de si e do espaço em que vive. Sabemos que o Estado ainda não conseguiu efetivar respostas satisfatórias ao problema educacional, principalmente em referência ao campo, onde emergem vários desafios. Antes de tudo, faz-se necessário o Estado inverter a lógica de atendimento. Quem são os sujeitos? Quais são as demandas? A lógica atual foca a partir do urbano para o campo, impondo currículos, didáticas, livros que não remetem suas realidades cotidianas, persistindo na negação freireana de uma educação libertadora, de currículo crítico e humanização dos sujeitos, tendo a si e ao seu meio como referenciais para o aprendizado e para a consciência crítica, superando a opressão e o determinismo, sendo o cidadão o próprio construtor do seu conhecimento, a partir do seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, a formação de professores, como parte constitutiva da formação humana, no interior das universidades, tem um sentido social relevante, uma vez que possibilita momentos educativos que visam desenvolver atividades teórico-práticas, circunscritas, na ideia central, de ação educativa coletiva para professores de escolas do campo, na perspectiva de materializar o exercício concreto de estudos, e estes serem objetos de sociabilidade, via docência, para a formação geracional de crianças, adolescentes e adultos, nas redes de ensino e além dessas.

A formação do docente exige fundamentação sólida, para se caracterizar como qualificação contextualizada, enquanto aporte para assegurar a permanência e continuidade ao professor e, assim, este poder estender ao seu ofício elementos que recebeu no processo de cursos de formação, reflexão, conteúdos, técnicas, metodologias, como um conjunto de conhecimento sobre diversas áreas, em que pese marcos da História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Geografia, Linguagens, Matemática, Artes, Cultura, Educação, Etnia, Racismo e Consciência Negra, com recorte para interfaces múltiplas com o campo, constituindo, assim, o que denominamos de formação, além de integral, também integrada aos saberes e às ciências diversas.

A concepção de língua para os professores que atuam em escolas multisseriadas traz inúmeras complexidades na concepção de aprendizagem, na politização do currículo e no lugar em que produzimos os conhecimentos pré-estabelecidos na formação das licenciaturas, visto que, para a maioria dos

professores que atuam no Programa, a formação universitária deles nem sempre é na área de Letras: há também professores formados em outras áreas do conhecimento, mas que lecionam Língua Portuguesa. Então, se, por um lado, para o Programa, é importante essa interdisciplinaridade, por outro, se formos pensar em conhecimento sobre concepção sobre ensino de língua, percebemos que ainda há diversas limitações de ordem cultural, social e de conhecimento sobre a concepção.

Constitui-se de vital importância para o desenvolvimento humano uma concepção de aprendizagem que envolve a dimensionalidade entre as áreas de conhecimento e a realidade social. A formação docente não deve se dar em si mesma e isolada das questões sociais, políticas e econômicas, uma vez que a educação é uma mediação para a transformação social. Neste sentido, a Educação do campo, no contexto do campo, exige compreender as diversas relações sociais, nessas Políticas públicas em que se materializam via Projetos, e que perpassam em nível de campo e extracampo.

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, lutas sociais, não têm encontrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do campo: o universal tem sido pouco universal, O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato, síntese das particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2008).

Trazer à formação docente compreensões teórico-metodológicas em que se vislumbrem língua e linguagem associadas às questões de identidade e a aspectos socioculturais contribui para uma dimensão relacional e dialógica com o lugar de pertencimento do aprendiz, sua cultura e também contribui para afirmação daquilo que o indivíduo se constitui no seu cotidiano. A representação da cultura local na fala tem em sua natureza uma história e marca nos sujeitos o que ele realmente é em sua essência.

3. Práticas de letramento na Educação do campo

Nesta seção, tratamos de práticas de letramento como práticas sociais situadas, ou seja, práticas sociais de leitura e de escrita presentes no

cotidiano de toda a sociedade e indivíduos, portanto, nas desenvolvidas em usos sociais corriqueiros, vistas como práticas de leitura e escrita daquilo que está em torno da cultura dos indivíduos e que são necessárias à vida humana.

Percebemos, portanto, que todas as atividades diárias constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, constituídas, assim, como práticas de letramento. Neste sentido, Street (2014) apresenta dois conceitos de letramento: o autônomo e o ideológico, que consideram o letramento crítico, no sentido de dar ênfase aos aspectos ideológicos da prática social.

Essa visão ideológica de Street leva ao termo letramentos, no plural e como letramentos múltiplos, os usos sociais de leitura e escrita a que o sujeito fica exposto no seu contexto social.

Na concepção ideológica de letramentos, Street (2014) considera o letramento sob dois conceitos: o autônomo e o ideológico. Em relação ao modelo autônomo, refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito e, no que diz respeito ao modelo ideológico, trata das práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral.

No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente quanto as inconscientes, na construção de sentido do texto. Esse processo ideológico do letramento propõe uma prática social, pois as diversas maneiras pelas quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão vinculadas às questões de conhecimento, identidade e modos de ser e estar no mundo, seja nas práticas sociais ou em contextos específicos.

Desse modo, os letramentos desses sujeitos estarão dependentes desses contextos e, neles, as relações de poder desempenham um papel predominante. O autor vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Os letramentos ideológicos estão dentro dos autônomos, na medida em que as características sociais e históricas são o determinante do tempo e do local em que ocorrem, isto é, os letramentos autônomos requerem o contato direto com a escrita e, desse modo, permitem que o aluno se aproprie de níveis, cada vez maiores, de letramento.

Uma das profundas discussões trazidas por Street baseia-se nos modelos de letramento utilizados por cientistas, instituições, políticas

públicas, professores, mídia, etc, em que ele critica os efeitos cognitivos do letramento na dicotomia entre fala e escrita, numa concepção dominante (STREET, 2014).

Essas concepções têm como modelo de letramento o “autônomo” e são medidas por graus nos sujeitos em relação a sua capacidade de utilização do texto escrito. Essa ideologia é criticada por Street como algo que não leva em consideração as práticas construídas por meio de sua cultura e identidade, mas, sim, com base numa ideia hegemônica que exclui, domina e oprime o sujeito, de modo a reduzir suas práticas de fala e escrita ou de leitura e escrita como medições de um modelo padrão de ascensão social, fator que gera desigualdades sociais e até de classes. Dessa forma, é possível inferir que o conceito de letramento deve considerar os usos da linguagem e as diferentes formas de significados construídos pelos grupos.

Essa diferença apontada por Street em relação a dois pensamentos em torno do letramento manifesta-se justamente por um fator de desigualdade social em torno do indivíduo. Se o modelo autônomo requer uma avaliação de acordo com os níveis de habilidades em torno do conhecimento das funções e dos níveis do texto de forma individual, como o sistema de ensino propõe, a ideia de pensar um modelo ideológico de letramento consiste em considerar que todos os indivíduos são “letrados”, ou seja, possuem letramentos específicos, de acordo com sua cultura e com o território a que pertencem. Tendo em vista essa maneira de pensar um novo modelo de letramento, cabem reflexões que nos levam a meditar sobre uma nova forma de ensino e sobre as diversas práticas de leitura e escrita que se inserem em condições específicas.

4. Alagoas e o contexto social quanto à realidade do campo

A Educação no Campo, no Brasil, é apontada por diversos autores, como Calazans (1993), Leite (1999), Peludo (2001), Caldart (2004) e Arroyo (2007), dentre outros, de certa forma, relegada ao abandono pelo poder público. Estes autores são unânimes em retratar a Educação no Campo, em diversos períodos históricos, como sendo aquela pensada sob o paradigma urbano para a lógica urbana. Ou seja, não havia, até finais do século XX,

propostas organizacionais de educação que percebesse as peculiaridades dos homens e mulheres do campo.

Para Arroyo (2007), o campo passou a ser visto como local do atraso, que precisaria ser resgatado em sua cultura. A educação, sob esse prisma, é a urbana, que tem como propósito resgatar os pobres do campo de sua condição. As políticas públicas, por esse tipo de visão, partiriam do paradigma urbano para inspirar o direito à educação. Mesmo não sendo esquecidas, as populações do campo seriam lembradas como as que necessitariam de adaptações das políticas educacionais urbanas às condições rurais. Nesse sentido, não haveria, propriamente, uma política educacional voltada para os saberes dos atores e atrizes do campo, mas para a acomodação e adaptação, ou, até mesmo, para uma continuidade das escolas urbanas.

As educadoras e educadores do campo, na verdade, seriam os mesmos, formados com os paradigmas urbanos que, em maior ou menor medida, deveriam adaptar as atividades pedagógicas à realidade do campo, mesmo que, durante sua formação, não tenham recebido aprofundamento nas áreas que iriam atuar. Acredita Martins (2001) que, no meio urbano, ocorre um processo de aculturação forçada, em que a sua referência seria a cultura urbana, “mais ficção do ideário urbano do professor e da política educacional do que expressão da realidade urbana em que o aluno vive” (MARTINS, 2001, p. 9). Ou seja, ocorreriam adaptações forçadas, tanto a partir do ideário urbano da formação das educadoras e educadores como da própria realidade urbana, que estaria desvinculada da formação de seus educandos.

Para o autor, o mesmo descompasso acontece no campo e, talvez, de modo agravado, em consequência de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o trabalho camponês. A ideologia do educador, no campo, costuma ser, via de regra, a ideologia que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, consideradas formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. Não raro, o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural (MARTINS, 2001, p. 9).

Esta prática educativa não seria novidade nos sistemas de ensino. A lógica dissociada entre a educação urbana e a rural estaria na visão de que os homens e mulheres do campo não necessitariam de formação apropriada à sua realidade, tendo em vista que os conhecimentos que deveriam ser

adquiridos deveriam focar, exclusivamente, o trabalho no campo que iriam realizar. Ou seja, ao mesmo tempo em que a educação passa a ser considerada como prioritária nas cidades, com o advento do processo de industrialização, a educação campesina deveria permanecer aquém dessa realidade. Ou seja, clamava-se “por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17).

Ao fazer uma reflexão, do ponto de vista ideológico dessas concepções, em maior ou menor medida, demonstravam a idealização da vivência no campo, desprovida do caráter integrativo entre campo e cidade. Para Calazans (1993) e Leite (1999), o êxodo rural, ocorrido no Brasil, especialmente a partir da década de 1930, desencadearia uma visão romantizada do campo, como local privilegiado de manutenção da vida, ou seja, manter o campo intacto, sem interferências urbanas, seria a forma de preservar a identidade dos homens e mulheres. A suposta felicidade que o homem adquiriria no campo, para Antônio e Lucinni (2007), ainda faria parte do ideário atual quando se pretende ampliar a educação no campo.

O entendimento comumente realizado parece estar sedimentado na concepção de educação rural, como aquela que, além de ensinar a ler, contar e escrever pode incluir técnicas agrícolas em seu currículo e assim estará contribuindo para fixar o homem no campo (ANTONIO; LUCINNI, 2007, p.3).

Esta situação necessita ser ampliada, procurando demonstrar a dinamicidade do campo e diversidades de fatores que são impulsionados e impulsionam a sociedade brasileira que vive no campo. Sendo assim, a educação rural deveria perder o qualificativo rural, para ser apenas educação. E educação do diálogo, educação na diversidade cultural, nas peculiaridades sociais, e não só em relação ao trabalho propriamente dito.

A educação deveria ser pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna, que vem se tornando, também, social, cultural e politicamente, e até economicamente, a sociedade da diferença, da diversidade. O campo deixou de ser o mundo de diferentes e do direito à diferença, direito proclamado pelo sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre (MARTINS, 2001, p. 9).

O olhar diverso e plural ao homem do campo implica dizermos que não é necessário destituir a lógica urbana para construir a do campo, mas entender as peculiaridades de cada uma e as interconexões existentes,

percebendo que “são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores” (MEC, 2003, p. 32).

Especificamente, em Alagoas, a Educação do campo estende-se a um território com área de 27.767,661 km², distribuída em 102 municípios, tendo como capital a cidade de Maceió. O estado é oficialmente subdividido em três mesorregiões (leste, agreste e sertão alagoanos).

Com a Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o homem e a mulher do meio rural continuam sendo invisibilizados em sua realidade sócio-cultural, e as exigências reais da lei não inseriram o processo de formação escolar rural como uma política educacional específica.

Segundo o documento normativo do Parecer de Educação do campo do Estado de Alagoas (Parecer CEE/AL, 2014), nos últimos anos, tem ocorrido a falência de algumas usinas, maior fonte de renda do Estado, devido, em parte, à baixa produtividade da monocultura canavieira e a problemas climáticos de falta de chuva, e também, principalmente, à mundialização da economia, à transnacionalização do capital e à mecanização da agroindústria em outras regiões do país, que têm interferido na qualidade de vida dos povos do campo.

Somados a esse quadro, a falta de pesquisa no campo, de implantação de outras fontes alternativas de geração de renda, de trabalho digno, de emprego de recursos tecnológicos, geraram a indignação social em todas as regiões geográficas do Estado e aceleraram a expulsão do homem e da mulher do campo para as grandes cidades.

Em todo o Estado de Alagoas, o latifúndio dificulta a manutenção da população no campo, tornando o trabalhador rural, por falta da posse da terra, um trabalhador alugado, ou de meia, ou arrendatário de uma safra, ou simplesmente diarista, o que não deixa de ser uma forma de subemprego e semiescravidão, visto que, na maioria das vezes, este trabalhador recebe um salário extremamente precário, além de ter que atuar em baixas condições de sobrevivência.

Com essa realidade não há uma seguridade em relação aos direitos sociais de trabalho e, como consequência, os indicadores sociais no campo cada vez mais são os piores, pois acarretam alta de mortalidade infantil e baixos indicadores educacionais, no tocante ao ingresso e oportunidade de escolarização, a exemplo do analfabetismo, evasão, repetência, distorção idade e série que nos têm acompanhado por todos esses anos.

A pressão do latifúndio e a falta de recursos naturais inviabilizam a sucessão rural e fortalecem o êxodo no campo: por falta de políticas públicas para os jovens rurais, acarreta-se o esvaziamento no campo e do trabalho na produção agrícola, somado ao descaso e à omissão dos governos municipais, estaduais.

Diante desse cenário, há quatro décadas que os movimentos do campo se organizam para reivindicarem direitos para os povos do campo e, em Alagoas, são diversas as organizações que resistem e propõem projetos de assentamentos da reforma agrária, com o objetivo de proporcionar a produção de alimentos saudáveis, respeitando a cultura e buscando a garantia de direitos, como educação, saúde, lazer, trabalho entre outros.

Para atender ao princípio da descentralização, defendido pela lei, o ensino rural foi induzido à municipalização. Em Alagoas, segundo o Parecer (CEE/AL, 2014), o período de crescimento mais nítido de sua oferta escolar ocorreu a partir da ditadura militar, sob a égide da Lei 5.692/71, de cunho municipalizante, com maior integração produtiva da economia do Nordeste à nacional que demandava a modernização no campo.

A partir destas políticas públicas, o governo federal investiu na expansão da rede escolar, induzindo um processo de repasse de responsabilidade aos municípios, ainda tendo a instância estadual como coordenadora do sistema. Nas décadas de 1980/90, o governo federal passou a lidar diretamente com os municípios, financiando principalmente a construção de prédios escolares, através do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino.

A luta dos movimentos sociais em Alagoas por terra e políticas de acesso à terra tem se intensificado. Os movimentos sociais que atuam no Estado são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Fundação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado de Alagoas (FETAG/AL), Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). É através dessa luta que os movimentos empreendem conquistas no território, acesso a políticas públicas para a sustentabilidade e posse de terra na região, garantindo a sobrevivência e a permanência das famílias no campo, numa disputa contra a lógica hegemônica de esvaziamento e êxodo rural.

Considerações finais

O eixo “Letramento e Educação do campo”, apresentado na fase formativa do programa Escola da Terra, foi trabalhado na perspectiva de contribuir para o fortalecimento da Educação do campo e suas contribuições históricas e culturais, de modo a favorecer o conhecimento linguístico e a desconstrução de um modelo hegemônico de ensino normativista que favorece a norma gramatical padrão, não valorizando as diversas manifestações de linguagens presentes nas mais variadas culturas e povos.

Abordamos a língua como prática social, atribuindo-lhe atuação que transcende a lógica dominante e está em constante relação com as concepções de letramentos sociais, sobretudo ao conceito de letramento ideológico, que favorece as práticas locais, garante afirmação das identidades e contribui para uma outra concepção de aprendizagem, de acordo com o modelo de desenvolvimento sustentável proposto pelos movimentos do campo que reivindicam uma educação voltada para o campo, com conteúdos e reflexões que fortaleçam o acesso e permanência dos estudantes em seu local, garantindo-lhes sentido de pertencimento ao que lhes foi dado em sua essência.

Nesta perspectiva, evocam-se discussões que privilegiem os saberes e as necessidades do campo, embasadas na conjuntura de troca de conhecimento, com o intuito de se avançar coletivamente numa formação de cor local, que auxilie na discussão da realidade campesina imediata e nas práticas das escolas multisseriadas, com proposição de atividades de intervenção dos professores.

Assim, compreendemos na formação de professores do campo que os processos formativos, sobretudo no ensino de língua e linguagem, devem contribuir para um olhar crítico sobre o ensino e para reflexões, por exemplo, sobre variação linguística e preconceitos decorrentes do uso regional da linguagem, no sentido de fortalecer a interdisciplinaridade e uma formação cada vez mais integral e integrada dos alunos.

Nesse caminho proposto pelo Programa Escola da Terra, é importante compreender que Educação do campo é mais que um conceito: trata-se de uma concepção política do papel do ensino e, nesse caso, as linguagens estão social e historicamente situadas no tempo e no espaço por um sujeito de vez e de voz.

Os resultados decorrentes das atividades práticas levantam desafios: talvez o maior deles reside na expansão do tempo das formações,

considerado muito limitado para a grandeza de um Programa de natureza tão inclusiva, mediada, na maioria das vezes, pela escuta do aprendiz. Há também o fato de os professores, em sua maioria, trazerem para a sala de aula uma concepção de língua ainda firma em prescrições gramaticais e, como vimos, a desconstrução destes saberes tradicionais e que detêm em si relação de poderes, requer um período maior de práticas reflexivas: só assim formaremos cidadãos para o letramento e para a cidadania marcados pela identidade topográfica de cada estudante, seja ele campesino ou urbano.

Segundo a coordenação do programa Escola da Terra, embora as formações tenham auxiliado na consolidação dos objetivos da Educação no Campo, há também de se lamentas que a maior parte das escolas multisseriadas em Alagoas estão sendo fechadas, com a crise no setor sucroalcooleiro, visto que muitos fazendeiros estão optando pela agropecuária e, em decorrência disso, demolindo as casas e obrigando as famílias a um novo êxodo rural.

Referências

- ARROYO, M.G. *Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. CEDES [online]. 2007, vol.27, n.72, pp.157-176.*
- ACHARD, P. (1989). “Um ideal monolíngue”, In: G. VERMES e J. BOUTET (Org.). *Multilinguismo*. Trad. de Celene Meire. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRASIL. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.
- CALDART, R. Sobre educação do campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: INCRA, 2008.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas, Papirus, 1993.
- CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. (2007). *Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio*.
- LUCINI, M. A formação de professores do campo: necessidades e possibilidades. In: PINHEIRO, A.S. *et al.* (Org.). *Educação, currículo, ensino e formação de professores*. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2007.

MARTINS, J.S. Educação rural e o desenraizamento do educador. *Revista espaço acadêmico*, nº 49, junho 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIGNOLO, Walter, D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, 2008.

MOITA LOPES, Luiz P. 1996. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: Luiz P. Moita Lopes. Org. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, Luiz P. Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. *Revista Letra*, Rio de Janeiro, n.4, p. 137-147, 1993.

PEPE, C.M. et all. *Relatório Final do Projeto Escola da Terra em Alagoas*. Biênio 2015/2016. Maceió/AL, 2016.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

SANTOS, Sanádia Gama. *Variação linguística e Educação do campo em Alagoas*. Maceió/AL, 2017 (Em andamento).

Recebido em: 05/11/2017

Aprovado em: 04/12/2017

A CONTRIBUIÇÃO DOS COLETIVOS TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO E FRENTE NEGRA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO POPULAR E EJA

Bruna Rocha Ferraz¹

Gilberto Luiz Lima Barral²

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica em caráter exploratório, na qual se buscou brevemente extrair algumas características da educação popular em experiências educacionais de entidades negras, nos primeiros anos da república brasileira. O texto dialoga com as contribuições dos autores Cruz (2005), Romão (2005), Silva e Araújo (2005), Araújo (2007), e Brandão (2009), dentre outros (as). Considerando as experiências de alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva da educação popular de matriz afro-brasileira, conclui-se pela necessidade de estudos mais focalizados no tema, dada a relevância da produção de conhecimento e saberes por entidades negras (Teatro Experimental do Negro e Frente Negra Brasileira), que em muito enriqueceram a própria história da educação popular.

Palavras-chave: Teatro Experimental do Negro. Frente Negra Brasileira. Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos.

THE CONTRIBUTION OF THE COLLECTIVES TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO AND FRENTE NEGRA BRASILEIRA FOR POPULAR EDUCATION AND YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract: This article results from an exploratory bibliographic research, which aimed at briefly drawing some characteristics of popular education in educational experiences of black entities in the early years of the Brazilian Republic. The text dialogues with the contributions of authors such as Cruz (2005), Romão (2005), Silva and Araújo (2005), Araújo (2007), and Brandão (2009), among others. Considering the experiences on youth and adult literacy, from a popular education perspective based on an Afro-Brazilian background, it is concluded that there is a need for more studies in the theme, given the relevance of the production of knowledge by black entities (Teatro Experimental do Negro and Frente Negra Brasileira) that greatly enriched the history of popular education.

Keywords: Black Experimental Theater. Brazilian black front. Popular education. EJA.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia (UnB). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Endereço Eletrônico: brunaferraz20@hotmail.com.

² Doutor em Sociologia (UnB). Graduado em Sociologia (UFMG). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Endereço Eletrônico: gilbarral@hotmail.com.

Introdução

*Às vezes se tem uma certa nostalgia do passado/
achando que tudo o que poderia, já foi dito.*

Frantz Fanon

O artigo tem como objetivo apresentar brevemente a experiência política e pedagógica do Teatro Experimental do Negro e da Frente Negra Brasileira, protagonizada pelo negro brasileiro nos anos iniciais da República. Esses movimentos buscavam uma real inserção no campo educacional. Considera-se que essas ações caminharam no mesmo horizonte crítico e emancipatório proposto pela educação popular sistematizada pelo pesquisador Brandão (2009).

Consideramos aqui que as experiências de alfabetização de adultos, em uma perspectiva da educação popular de matriz afro-brasileira necessitam de estudos mais detidos, dada a relevância que esse conhecimento traz para o histórico e o enriquecimento da própria educação popular. Brandão (2009) afirma que o projeto educativo de educação popular considera a resistência e a construção contra-hegemônica, em uma perspectiva de autonomia dos sujeitos no processo histórico. As experiências educacionais na perspectiva do negro brasileiro utilizaram-se de diversas linguagens pedagógicas, que caminharam nesse horizonte libertário.

De fato, não existe uma educação popular branca e uma educação popular negra. A questão colocada aqui como reflexão serve para se repensar a contribuição das ricas experiências emancipatórias, na perspectiva do coletivo negro à história da educação popular. Embora a educação popular venha centralizando suas pautas em um viés de classe, é convidada aqui a considerar as especificidades ligadas ao recorte racial.

O problema da ausência de abordagens históricas sobre o percurso educacional do negro no Brasil desvela a perspectiva eurocêntrica da nossa historiografia oficial. Os autores Silva e Araújo (2005, p. 66) afirmam que existem poucos estudos no que diz respeito aos processos de escolarização dos negros no período pós-abolição. As experiências educativas escolares e não escolares dos afro-brasileiros foram tratadas, no campo histórico, como assunto menor e de pouca relevância.

Dessa forma, o movimento da educação popular deveria considerar as especificidades ligadas ao recorte racial como um importante capítulo da

sua história. Este artigo dialoga com as contribuições de Cruz (2005), Romão (2005), Silva e Araújo (2005), e Araújo (2007), dentre outros autores (as) que trazem elaborações teóricas sobre alguns elementos da história da educação do negro, que nos permitem fazer esse profícuo diálogo.

Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica (LAVILLE; DIONNE, 1999) em caráter exploratório, em que se buscou extrair algumas características da educação popular em experiências educacionais de entidades negras no período recortado. Em termos didáticos, o texto está organizado da seguinte forma: primeiro demonstra-se o quadro das desigualdades educacionais do grupo social negro na atualidade; em seguida é realizada a discussão sobre a educação popular em uma perspectiva afro-brasileira, mostrando a existência de grupos de alfabetização de cunho popular realizados por entidades negras nos primeiros anos da República, como uma forma de emancipação dos sujeitos negros marginalizados socialmente; uma terceira parte traz uma breve consideração sobre a importância da educação para o negro brasileiro desde o período escravista; em seguida, apresentam-se as considerações finais.

O quadro das desigualdades educacionais do grupo social negro na atualidade

O quadro das desigualdades educacionais do grupo social negro merece um tratamento epistemológico detido, dada a persistência de desigualdades apresentadas em diversos níveis de ensino. Denise Carreira (2014) aponta os dados do Censo/IBGE nos quais o número de pessoas analfabetas, entre jovens negros de 15 a 29 anos, é mais do que duas vezes e meia maior do que entre brancos. Isso comprova que o negro em idade adulta é ainda maioria entre os analfabetos e/ou com pouca escolaridade. Para Garcia, o “analfabetismo tem, sem dúvida, raízes no escravagismo e na exclusão social e para acrescentar, diríamos, nas práticas racistas cotidianas e no mito da democracia racial que ainda persistem” (GARCIA, 2007, p. 50).

É necessário considerar que historicamente as oportunidades educacionais entre negros e não negros foram extremamente discrepantes. Acrescente-se ao problema o passado escravista desumanizador da população negra, em que direitos básicos foram violados de forma prolongada. Assim sendo, para Araújo,

A não efetivação das reformas agrárias e educacionais após a abolição da escravatura relegou a grande massa da população negra ao abandono e à conformação de suas redes sociais em territórios específicos, então caracterizados pela falta de investimentos públicos e pela demarcação social regida por teorias raciais discriminatórias (ARAÚJO, 2007, p. 46).

Podem-se perceber reflexos dessa desigualdade educacional no desnível de escolarização dos negros brasileiros que, em diversas modalidades de ensino regular, apresenta números inferiores comparados à escolarização da população branca, que se encontra em patamares superiores.

O grupo social negro possui grande representatividade na educação de jovens e adultos (EJA), modalidade de ensino que abarca, em sua maioria, estudantes que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular na idade apropriada, ou passaram por processos de interrupções em suas trajetórias devido a fatores diversos. Esse dado racial na EJA não pode ser interpretado de forma isolada e nem justificado como obra do acaso. Pode-se afirmar que uma convergência de fatores culminou em desigualdades materiais, proveniente de um passado. Nesse sentido, Carreira afirma que:

Não é possível desconsiderar que a história da EJA no Brasil está intrinsecamente conectada aos impactos históricos do racismo na sociedade e na educação brasileiras, racismo aqui compreendido de forma ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais. Racismo que contribuiu para retardar ao longo do século XIX e começo do século XX a emergência de um projeto nacional e republicano de educação, justificado pelo fato de a maioria da população ser negra (CARREIRA, 2014, p. 211).

Dessa forma, há necessidade de se retomarem momentos da história do percurso histórico do negro na educação que nos permitam construir um olhar diferenciado para a questão da desigualdade racial na educação. O grupo social negro, atualmente, é presença significativa nos movimentos de educação popular que buscam, criticamente, emancipação e real integração social dos sujeitos injustiçados socialmente. E o seu passado histórico tem muito a nos ensinar.

A história da educação popular de matriz afro-brasileira

Observamos pela trajetória histórica da população negra que, já algum tempo, os negros vêm caminhando na perspectiva conhecida como *educação popular*. A educação popular, do ponto de vista afro-brasileiro, traz a dimensão cultural no processo de conscientização do negro marginalizado. Brandão (2009) afirma que a educação popular é concebida como um trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social. O sujeito não sendo conscientizado por sua própria cultura, não poderá sê-lo por qualquer outro meio usual na conjuntura da dominação (BRANDÃO, 2009, p. 61).

A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular (BRANDÃO, 2009, p. 27). Historicamente, organizações negras, desenvolveram uma perspectiva popular sob a perspectiva da população negra, configurando-se em uma luta contra-hegemônica através de processos educativos, que visavam à superação da sua condição de oprimido em uma sociedade racista.

Ainda, segundo Araújo,

Sob a concepção de que a educação seria um instrumento de inclusão e ascensão social do negro, as organizações negras da Primeira República (re)inauguraram, ainda que precariamente, escolas e cursos de alfabetização, cujas concepções centravam, num primeiro momento, a prática formal e profissionalizante. Era uma reação às barreiras sociais impostas ao acesso ao saber escolarizado e ao mercado de trabalho. Posteriormente essa educação serviria como instrumento político, ponto de mobilização e resistência contra as discriminações raciais que promoviam a interdição da cidadania plena (ARAÚJO, 2007, p. 39).

As escolas das associações negras também surgem, no contexto dos inícios do século XX, como uma estratégia de conscientização, organização, luta e conquista na disputa por melhores condições sociais. Romão (2007) relata experiências importantes em educação e cultura no período, informando que

Nas décadas de 30 e 40 do século passado, inscreveram na história da educação popular de matriz afro-brasileira duas experiências que se tornaram referência para o movimento negro brasileiro, em especial, para o campo da educação e das relações raciais no Brasil. Trata-se das experiências da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, no ano de 1930, e do Teatro Experimental do Negro (TEN) (ROMÃO, 2007, p. 117).

O Teatro Experimental do Negro, por exemplo, foi um projeto de educação popular proposto por Abdias do Nascimento, no qual havia a realização de ensaios de peças e curso de alfabetização de adultos. O idealizador do projeto havia constatado que no Brasil, a representação de personagens negros era encenada por personagens brancos grotescamente pintados com tinta preta. Essa atitude expressava o racismo sendo configurado também no campo artístico. Sobre o Teatro Experimental do Negro, historiciza Costa:

Em 1944, iniciou as suas atividades no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro, que marcava uma reação contra a ausência dos negros nos palcos brasileiros. Estava em voga os atores brancos pintados de negros ou de negros constantemente em papéis de simples figuração, muda na maioria das vezes. Como acontece em ocasiões semelhantes, alguns tacharam a iniciativa de provocadora e racista (COSTA, 2004, p. 211).

Abdias do Nascimento logo considerou a importância da conscientização crítica e da problematização das desigualdades sociais e raciais pelos próprios negros brasileiros, no sentido de buscarmos coletivamente seus próprios caminhos de superação. O trabalho político-pedagógico de alfabetização de adultos protagonizado pelo próprio negro demonstra o objetivo em desenvolver a constituição do sujeito negro, como sujeito coletivo que transforma a sua própria história. Como afirma Romão,

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ROMÃO, 2005, p. 119).

A educação pessoal e a educação “da gente negra” encontram lugar também na trajetória de Ironildes, como professor de alfabetização – de adultos – no Teatro Experimental do Negro. O ensino era destinado a operários, domésticas, negros e brancos de procedência humilde, dando

relevância para diversas outras causas de grupos marginalizados socialmente³.

Alguns debates propostos no curso da experiência de educação popular negra tratavam de temáticas emergentes, que faziam parte de uma realidade imediata vivenciada pelos sujeitos envolvidos: educação da juventude negra, racismo na educação, mulheres negras e trabalho, dentre outros desdobramentos que surgiam de temas mais amplos, que abarcavam inúmeras outras questões.

Os temas eram extremamente pertinentes ao universo vivencial dos sujeitos envolvidos nesse processo e as ações interventivas, advindas de práxis política e pedagógica, proporcionavam resultados exitosos. Muita contribuição prestaram os integrantes do Teatro Experimental do Negro à cultura brasileira e à educação popular.

A Frente Negra Brasileira, por sua vez, foi uma associação que reivindicava, de forma bastante articulada, os direitos negados aos negros brasileiros. A mesma foi fundada no dia 16 de setembro de 1931, tratava-se de uma união política e social de pessoas negras em âmbito nacional, no intuito de lutar por direitos negados historicamente no campo social. Ela, assim como o Teatro Experimental do Negro, possuía uma rica experiência no campo da educação de crianças, jovens e adultos.

Por meio dessa experiência, observa-se que as associações e entidades negras do século passado não queriam mais ver o seu grupo étnico-racial composto por pessoas analfabetas, alienadas e imobilizadas diante das injustiças sociais e raciais. O conhecimento era, então, sinônimo de empoderamento afirmativo de si. A educação seria um instrumento de progresso, luta por direitos e participação na sociedade brasileira. Não obstante existir certa precariedade, havia toda uma estrutura organizacional. Conforme Araújo,

Mediante informações do jornal *A Voz da Raça*, o Departamento de Educação e Instrução da FNB pode ter sido consolidado com a organização dos cursos de alfabetização de adultos, a partir de 1932, e da escola primária, a partir de 1934. Os cursos de alfabetização eram noturnos, dirigidos a negros e a “todos os

³ Segundo Romão (2005, p. 120), Ironildes Rodrigues, nascido no dia 7 de setembro de 1923, em Minas Gerais, durante a sua existência esteve comprometido com reflexões acerca das relações sociais e raciais. Perfez uma trajetória com bastante percalços para finalmente se formar no curso de Direito. Pensador e professor do curso de alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro, no qual foi um membro bastante ativo, deixou uma importante marca na história desse movimento.

interessados que dele queiram tirar proveito”, homens e mulheres, associados ou não. O curso enfrentava dificuldades materiais e físicas: era ministrado “em salinhas acanhadas” com bancos toscos e mesas de caixão, isso mesmo custeado por bolsa de particulares (ARAÚJO, 2007, p. 47).

Também não bastava apenas ensinar a ler e a escrever. Concomitante a isso, era necessário politizar e trabalhar no sentido da afirmação identitária do negro, visando sua formação para o enfrentamento de questões raciais e transformação da realidade objetiva. Como se entrevê, parece ser de longa data a preocupação dos coletivos negros em imprimir à educação uma conotação positiva, no que se refere às historicidades do grupo étnico-racial pertencente, em contraposição ao eurocentrismo dominante. A luta para incluir no currículo oficial aspectos da cultura negra de modo afirmativo, já era uma frente educacional dos coletivos negros desde o início do século passado. Como informa Gomes,

Desde o início do século XX, as associações negras desenvolvem estratégias e práticas educativas em prol da comunidade negra. Os (as) jovens e os (as) adultos impedidos e excluídos do sistema escolar faziam parte do conjunto de preocupações dessas organizações. Estes grupos, por meio das mais diversas ações, além de denunciarem o racismo, visavam preencher uma lacuna deixada pelo Estado brasileiro em relação aos processos educativos escolares voltados para o segmento negro da população (GOMES, 2005, p. 95).

Essa autora também situa alguns estudos apontando que jornais publicados por entidades negras no início do século XX, direcionados para a população negra, possuíam informações sobre a existência de escolas mantidas por entidades negras sem qualquer participação do Estado. Tratava-se, segundo ela, de uma preocupação central de entidades negras: a educação para sua etnia. De tal modo,

A alfabetização de adultos era uma preocupação constante das entidades negras da época. Vários artigos e publicações dos clubes e associações negras do início do século passado indicavam a necessidade de políticas públicas de educação voltadas para o povo negro e a importância do domínio tanto dos adultos quanto das crianças do ato de ler, escrever e contar. Alguns ensinavam à população como proceder para se matricular nos cursos e davam conselho no sentido de que se abrisse mão das horas de lazer para se dedicar ao estudo (GOMES, 2005, p. 95).

A importância da educação para o negro desde o período escravista

A educação sempre foi algo muito caro à população negra e seus anseios de inserção no campo educacional e ascensão social sempre foram uma constante. Mesmo durante o Império, já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar oficial. Queiroz afirma que desde o período escravista, há dados sobre a existência de negros alfabetizados, sendo que os mesmos apresentavam características de exímios estrategistas na luta contra sua condição. Assim, essa autora afirma que

[...] muitos professavam o islamismo e eram alfabetizados, como se vê pelo que expõe uma autoridade da Bahia em 1835: “vão quase todos sabendo ler e escrever em caracteres desconhecidos que se assemelham ao árabe”, e dispõem de “muitos livros, alguns dos quais dizem serem preceitos religiosos tirados de mistura de seitas, principalmente do Alcorão”. Embora valorizados por tais atributos, eram também mais temidos, pois dispunham de melhores condições para organizar-se e promover rebeliões (QUEIROZ, 1990, p. 19).

Luz nos traz o caso de negros malês escravizados na Bahia que já dominavam a leitura e a escrita, fato que colocava em cheque a própria ideia de civilização “comprada” pela elite branca baiana. Para esse autor,

Ao analisar a valorização da leitura e da escrita árabe entre os malês na Bahia, para uma sociedade cujo grupo dominante (os brancos) continuava predominantemente analfabeto, não deve ter sido fácil aceitar que escravos africanos possuíssem meios sofisticados de comunicação. Naquele contexto, de acordo com os valores europeus que predominavam entre a elite baiana, escrever era um sinal indiscutível de civilização, e os africanos eram situados no universo da barbárie, da pré-escrita (LUZ, 2007, p. 66).

Pode-se perceber, entre os negros trazidos escravos ao Brasil, uma dimensão cultural letrada. Além do mais, a ação educativa aparecia como um importante mecanismo emancipatório. Os negros não poupavam esforços em buscar a escolarização. Contudo, é importante frisar que a própria ausência de registros e informações históricas sobre a educação de negros no país, desde sempre, possui um viés ideológico, racista e classista.

Assim, as disparidades educacionais foram perpetuadas por meio de barreiras racistas impostas pela sociedade brasileira, em vários períodos históricos, de forma ininterrupta, acarretando prejuízos na vida social, política, cultural e econômica do negro. A escolarização e o aumento do nível

intelectual por parte da elite branca eram também uma forma de distinção social, vinculada ao desejo da manutenção das relações de poder entre brancos e negros. Nas palavras de Silva e Araújo,

Entende-se que a escola “apropriada” pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o *status quo* destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam, mas não eliminavam, as manifestações de descontentamento (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

O movimento negro, atuante no período pós-abolição, teve um papel preponderante em favor da educação, quando o mesmo acreditava que esse seria um caminho promissor para a real integração do negro na sociedade brasileira, de uma maneira crítica e contestadora.

O legado da escravidão deixou atrasos consideráveis no quesito educação. Os negros tinham a expectativa de que com o fim do sistema escravista, eles pudessem também ser inseridos de uma forma ampla em processos de desenvolvimento intelectual e moral que lhes permitissem a sua integração social sem discriminações. O poeta Luiz Gama, por exemplo, sempre associou o fim da escravidão à luta contra a discriminação racial, pela educação formal e cidadania negra. Ademais, Araújo (2007) afirma que a segregação da população negra e o impedimento se faziam presentes no acesso ao ensino elementar de crianças, jovens e adultos já no começo da década de 1920.

Considerações finais

É imperioso considerar que, após 128 anos da abolição da escravidão, os descendentes dos negros escravizados ainda lutam por medidas compensatórias na área da educação, para que se reduzam as consequências impostas no passado e se igualem as oportunidades que precisam ser oferecidas a todos, sem distinção de nenhuma natureza. Diante desse quadro de opressão racial, tornou-se necessária a implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil como um meio de compensar a população negra pelas dificuldades impostas durante séculos (VIEIRA, 2003, p. 93).

Como apresentado acima, a luta pela educação dos negros é histórica, portanto permeada de contradições, daí é fundamental que ela seja

um importante capítulo na história e na luta da educação popular de adultos, por todas as especificidades e os ricos elementos que ela nos descortina e nos ensina: outras e novas experiências em educação popular engendradas na perspectiva negra.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: OLIVEIRA, Iolanda de *et al.* (Org.). *Negro e Educação 4* linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura rebelde*: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de ação. In: CATELLI Jr., Roberto *et al.* (Org.). *A EJA em xeque*: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

COSTA, Haroldo. O negro nas artes cênicas. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *História do negro no Brasil – O negro na sociedade brasileira*: resistência, participação, contribuição. v. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares; 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira:1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUZ, Itacir Marques da. Compassos letrados: profissionais negros entre a instrução e o ofício em Pernambuco (1830-1860). In: OLIVEIRA, Iolanda de *et al.* (Org.). *Negro e Educação 4*: linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Escravidão negra no Brasil*. SP: Ática, 1990.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escola dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas*: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

Recebido em: 03/11/2017

Aprovado em: 15/12/2017

DESAFIOS SOCIOPOLÍTICOS: ENEM, CURRÍCULO E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jairton Mendonça de Jesus¹
Jaqueline Gomes dos Santos Teles²
Sammela Rejane de Jesus Andrade³

Resumo: As funcionalidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vão para além das institucionalmente oficializadas. Algumas interferem sociopoliticamente em interesses públicos e privados de maneira direta, outras nem tanto. Este trabalho tem o objetivo de discutir como o currículo e as práticas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas da educação básica são modeladas pelo Enem, observando a aderência ou não dos pressupostos contidos nos PCNs, PNLD e Matrizes de Referência do Enem. Para isso, utilizamos documentos oficiais, pesquisa bibliográfica e, a partir do survey, como método de amostragem, aplicamos um questionário a docentes de Língua Portuguesa de três escolas da rede estadual de educação de Sergipe, para descrever suas percepções a respeito de como o currículo e as práticas de ensino de Língua Portuguesa se adequam ao modelo de avaliação do exame.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Ensino de Português. Avaliação.

SOCIOPOLITICAL CHALLENGES: ENEM, CURRICULUM AND TEACHING PRACTICES FOR PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract: The features of the National Secondary Education Examination (Enem) go beyond those institutionally recognized. Some of them interfere sociopolitically in public and private interests in a direct way, others not so much. This paper aims to discuss how the curriculum and teaching practices for Portuguese language in primary schools are shaped by the Enem, observing the adherence or not of the premises presented in the PCNs, PNLD and Reference Matrices for Enem. To do this, we used official documents, bibliographic research and, with the survey method as a sampling method, we applied a questionnaire to Portuguese language teachers from three schools of the Sergipe state education network so they could describe their perceptions regarding how the curriculum and teaching practices for Portuguese language suit the assessment model of the exam.

Keywords: Curriculum. Secondary School. Portuguese Teaching. Assessment.

¹ Doutorando em Educação/PPGED/UFS, Professor do IFS. Endereço eletrônico: jairtonmendonca@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação/PPGED/UFS, Professora da rede Particular de Ensino de Sergipe. Endereço eletrônico: jak_gomes@yahoo.com.br

³ Doutoranda em Educação/PPGED/UFS, Funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana/SE. Endereço eletrônico: sammela88@yahoo.com.br

Introdução

Criado, inicialmente, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) visava a contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica ao apresentar um diagnóstico para a criação de políticas públicas que se voltassem para aquele nível de ensino. Na sequência de suas edições foi ampliando suas funcionalidades e, atualmente, é usado em seleções para acesso ao ensino superior em instituições públicas, além de funcionar como instrumento para o acesso a programas patrocinados pelo governo federal em instituições privadas.

Além de suas funcionalidades institucionalmente oficializadas, surgiram outras que interferem sociopoliticamente em interesses públicos e privados: a prática de divulgação do ranking de “melhores e piores escolas”, a partir das notas dos participantes da prova, exerce uma função propagandística de escolas consideradas “boas” e uma desqualificação de outras escolas consideradas “ruins; além disso, à medida que o Enem passou a substituir o exame vestibular para acesso ao ensino superior, a estrutura de suas provas passou a modelar o currículo e as práticas de ensino. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de aferir isso na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, mais especificamente na área de Língua Portuguesa⁴.

Para atingirmos esse objetivo, utilizamos o método *Survey*, que se caracteriza pelo questionamento direto às pessoas a respeito do comportamento ou características do grupo que se quer conhecer por meio de um instrumento de pesquisa: questionário ou entrevista pessoal (FREITAS et al., 2000). Entretanto, a participação de todos os elementos do grupo por vezes se torna inviável em decorrência de fatores como quantitativo, falta de contato, indisponibilidade, entre outros. Assim, pelo método *survey*, pode-se coletar uma amostra que seja representativa ou não da população investigada⁵. Como não foi possível a participação de toda a população – professores de Língua Portuguesa de três escolas da rede estadual de

⁴ A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem abrange cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol ou Francês), Educação Física, Arte e Tecnologia da Informação. Para a discussão aqui proposta, serão observadas as habilidades e competências referentes apenas a Língua Portuguesa.

⁵ Quando se quer a opinião de determinados membros de uma população, a amostra se faz de maneira intencional e nesse caso não pode ser generalizada para o universo investigado como um todo (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 54-58).

educação de Sergipe localizadas em regiões diferentes da capital Aracaju –, principalmente pela falta de voluntários, a amostra desta pesquisa foi definida pela disponibilidade dos participantes, o que caracteriza uma amostragem não probabilista⁶, do tipo por conveniência (FREITAS et al., 2000).

Assim, pesquisa bibliográfica, documentos oficiais e dados coletados por meio de questionários serviram de base para descrever as percepções de professores de Língua Portuguesa a respeito da estrutura do Enem como prova modeladora do currículo e das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Embora tenhamos utilizado como campo empírico escolas distintas, este trabalho não se propõe a compará-las, muito menos a avaliar as práticas docentes no que se refere a sua eficiência ou não, mas serve de observação do envolvimento escolar com a avaliação em questão – o Enem – e, assim, poder ajudar em possíveis mudanças que possam ser promovidas pelos gestores e docentes, visando à oferta de uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade.

Como ponto de partida, expomos os documentos oficiais orientadores do Enem e as competências que são exigidas na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Na sequência, lançamos uma discussão a respeito da inserção do Enem no conceito de política pública e analisamos como o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe se modela ao exigido na avaliação e, por fim, a análise dos dados. Iniciemos.

1. Enem como política pública: a que fins sociopolíticos serve?

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, através da Portaria do Ministério da Educação nº 438, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, inicialmente visando a contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública. A partir de 2009, esse exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo os exames

⁶ Pela amostra não probabilista, é considerado algum tipo de critério para a seleção da amostra. Neste trabalho, usamos a conveniência como critério. Já pela amostragem probabilista qualquer um dos componentes de um universo a ser investigado tem a mesma chance de participar da amostra e essa seleção é feita de maneira aleatória (FREITAS et al., 2000, p. 106).

vestibulares, além de funcionar como instrumento para acesso a programas do governo federal, como o Programa Universidade para Todos (Prouni⁷), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies⁸) e em seleções do Programa Ciência sem Fronteira⁹.

Como o próprio nome sugere, o Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação cujo principal objetivo é aferir o nível de desempenho dos alunos do ensino médio. Um dos pontos a serem levantados neste artigo, contudo, é se podemos considerar o Enem como uma política pública. A depender do viés teórico que embasa a discussão, a filiação conceitual pode mudar. Isso porque existem posicionamentos teóricos divergentes a respeito do que define política pública. Há o posicionamento de que só se configura como política pública uma macrodiretriz estratégica, que seriam conjuntos de programas (COMPORATO, 1997; MASSA-ARZABE, 2002). Por esse viés teórico, programas, planos e projetos são ações, ou seja, elementos operativos de uma determinada política pública caracterizada como estruturante (SECCHI, 2013).

Outro conceito de política pública se vincula à tentativa de enfrentamento de um problema público específico (SECCHI, 2013; PARENTE, PEREZ, MATTOS; 2011). Partindo desse conceito, podemos questionar se o Enem enfrenta algum problema e qual é esse problema. Para responder a essas perguntas, temos que direcionar a discussão para o nível de ensino sobre o qual o exame se debruça. Assim, para que sejam formuladas políticas públicas que se voltem para a melhoria daquele nível de ensino é preciso que se comprove sua não efetividade, não sendo suficiente afirmar que o final da educação básica é bom ou ruim sem que haja um diagnóstico que comprove tal assertiva. Considerando esse viés, entendemos que temos um problema a ser resolvido: diagnosticar quais competências e habilidades os alunos adquiriram ao concluírem o ensino médio ou, mais tradicionalmente, que conteúdos foram capazes de aprender. A partir disso podemos analisar se é preciso uma intervenção mais efetiva por parte do Estado ou não. Nesse

⁷ Programa criado pela Lei da Presidência da República, nº 11.096/2005, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

⁸ O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar curso de graduação de estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas. Como se trata de um empréstimo, o beneficiário, após se formar, começa a pagar o financiamento.

⁹ O Programa Ciência sem Fronteira promove intercâmbio internacional, concedendo bolsas para alunos de graduação e pós-graduação fazerem estágio no exterior.

sentido, o Enem configura-se como uma política pública de avaliação, já que resolve um problema: o diagnóstico.

Ora, não só o Enem, mas todas as avaliações educacionais apresentam conclusões acerca da qualidade ou ineficiência dos sistemas educacionais, aqui considerados o corpo docente e discente, os programas e as políticas. Para tanto, são utilizados indicadores, de caráter descritivo, que subsidiam a sustentabilidade dessas avaliações por meio de informações. Desse modo, o que se espera é o uso dessas informações para a garantia de medidas que possam revisar o fazer pedagógico e ampliar as possibilidades de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, no caso do Enem, em toda a Educação Básica.

O Enem, como uma política pública, chega a avaliar a educação Básica, mas não materializa soluções para aquele nível de ensino. Ao mesmo tempo, se antes, como política de avaliação, o Enem se pautava em currículos preestabelecidos, agora, como política de seleção, passa a apontar diretrizes curriculares para os estabelecimentos de ensino, ditando a condução pedagógica.

Sendo assim, não é difícil perceber que, tal como os exames vestibulares mais tradicionais, o Enem tem sido usado como parâmetro para o ranqueamento da maioria das escolas privadas, com o agravamento de que era o próprio Estado, por meio de seus órgãos institucionais, que vinha divulgando o *ranking*¹⁰, o que não ocorria com vestibulares tradicionais. Essa situação transformava os resultados do Enem em troféu para as escolas bem colocadas e desqualificava as mal colocadas, o que promovia a competitividade e deixava de lado contribuições pedagógicas que pudessem/podem ser reveladas por meio dos resultados.

Na corrida por uma colocação melhor, as escolas, especialmente as particulares, têm modelado seu currículo ao que apregoa o Enem, a partir das competências e habilidades que o exame adota como parâmetro de correção. Desse modo, ao que parece, a grande reforma do ensino médio está gestada no ensino privado a partir de estratégias e medidas pedagógicas comuns às instituições de ensino que tradicionalmente figuram o topo no *ranking* do Enem e não alcançam a escola pública, pelo menos oficialmente. Embora haja um esforço em modificar os documentos orientadores do currículo e das

¹⁰ O ranking de escolas deixou de ser divulgado a partir de 2017.

práticas de ensino, conforme colocamos na seção que seque, o que vemos, em alguns casos, são trabalhos isolados que ilustram a condução pedagógica da gestão de uma ou de outra escola. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: para que(m) serve o Enem?

2. Dissonância entre materiais didáticos e orientações de documentos oficiais na área de Língua Portuguesa

Embora apresente funcionalidades implícitas que servem como forma de permanência do *status quo*, o Enem se configura como um dos mais importantes instrumentos para averiguar os resultados de eficiência da educação básica, mais especificamente da última etapa, conforme previsão no PNE (2014-2024). Essa avaliação propõe que o conhecimento esteja diretamente associado à realidade na qual o aluno esteja imerso, sugerindo que disciplinas sejam ministradas interdisciplinarmente, com ampla ligação entre as áreas do conhecimento. Desse modo, não podemos discutir as proposituras do mesmo sem atrelar ao que apregoam os documentos norteadores das políticas públicas educacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que se refere à área de Língua Portuguesa, esses documentos apresentam uma perspectiva do ensino voltada para o contexto variável da língua, não se prendendo à perpetuação dos dogmas da gramática normativa. Por isso, a existência de documentos oficiais e um exame em larga escala evidenciam a necessidade de análise, a fim de averiguar a consonância ou não do que apregoam os documentos e o que é cobrado na prova que constitui a avaliação da qualidade da educação.

Na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o candidato deve apresentar conhecimentos associados a nove competências¹¹, que

¹¹ Competências exigidas na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias do Enem: 1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida; 2. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; 3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade; 4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade; 5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; 6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das

abrangem 30 habilidades, contidos na Matriz de Referência, além de cinco competências exigidas na prova de Redação¹². A partir desse emaranhado de números, podemos entender a complexidade que envolve a avaliação.

Além disso, a existência de mais de uma matriz evidencia a necessidade de uma formação completa em Língua Portuguesa, haja vista que o aluno irá necessitar dos aspectos de uso de contexto da língua, para atender à competência 7 da prova de linguagens (*vide* item 7 da nota de rodapé 11) e dos aspectos gramaticais para atender à competência I da prova de redação (*vide* item 1 da nota de rodapé 8). Diante de tantas orientações, que convergem e divergem em alguns aspectos, fica evidente o difícil papel da escola em conseguir formar seus alunos e prepará-los para o exame.

De forma complementar, existe um documento que se constitui como uma proposta de referencial curricular que é extensiva a toda a rede escolar do Estado de Sergipe. Trata-se do 'Referencial Curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe', publicado em 2011 pela Secretaria de Educação do Estado, com o fito de “contribuir para a mobilização dos docentes e técnicos em torno do debate sobre o projeto socializador e formativo das unidades escolares da rede”. Os referenciais curriculares não deixam de mencionar as políticas que se voltam para a inserção do estudante na educação superior. As referidas políticas são claramente legitimadas no documento e as medidas que as sustentam são apresentadas como 'inclusivas', 'afirmativas' e 'democráticas'.

A partir disso, o documento em questão traceja o referencial básico dos componentes curriculares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Os referenciais são tecidos a partir

diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; 7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; 8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; 9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

¹² Competências exigidas na prova de Redação do Enem: 1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; 2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

das diferentes áreas do saber que compõem a educação básica. Para seguir com o nosso estudo, nos debruçamos na discussão que toma o Ensino Médio, no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A proposta apresentada, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, toma a linguagem como forma de interação. Diante disso, o ensino de língua deve se pautar a partir de uma nova metodologia, (SERGIPE, 2011, p. 73): “[...] a leitura, a produção de textos e os usos da língua para o Ensino Médio devem caminhar para um encontro de sujeitos que saibam lidar com textos nas diversas situações de interação social”.

Dessa maneira, a essência do ensino de Linguagens, prevista nos documentos norteadores, aparece tanto no Enem como na SEED, isso porque, em ambos, a linguagem aparece como instrumento de interação/integração social. O que se espera, primordialmente, é o desenvolvimento, nos alunos, de uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Entretanto, pesquisas voltadas para a observação da concepção de língua e norma presente nos PCN, PNLN, na prova de redação e nas questões da prova de Linguagens, códigos e suas Tecnologias do Enem apontaram que as prescrições constantes nos PCN e no PNLN, que partem do princípio de um ensino de língua materna a partir de uma perspectiva social da língua, não encontram reflexo nos materiais disponíveis para professores e alunos, uma vez que o que existe são livros didáticos carregados de regras gramaticais e poucos espaços para discussão da língua em contextos de uso (FREITAG, 2014, ANDRADE; FREITAG, 2015, ANDRADE, 2016).

Sendo assim, percebemos uma variável que vai na contramão do ensino: enquanto documentos oficiais orientam de uma forma, os materiais didáticos são elaborados de outra forma. Diante dessa situação, para o professor preparar seus alunos para o Enem, tem que se desdobrar adequando suas aulas ao modelo cobrado no exame. Embora haja essa dificuldade didática, os dados que trazemos na próxima seção apontam para uma mudança no currículo e na forma como são conduzidas as aulas de Língua Portuguesa.

3. Adequação do currículo e das práticas de ensino de Língua Portuguesa ao modelo do Enem

Esta seção traz uma descrição dos dados coletados, por meio de questionário, entre docentes efetivos da área de Linguagens, Códigos e Redação de três unidades escolares da rede estadual de ensino de Sergipe ao final do primeiro semestre de 2017. Como já apresentamos a metodologia na introdução, seguimos diretamente para a descrição dos resultados. A primeira questão voltava-se para a identificação da escola na qual os professores lecionavam e a segunda, para a etapa de ensino – fundamental, médio ou ambos – em que atuavam. Dos seis informantes, um, além de ministrar aulas no ensino médio, também ministra aulas no ensino fundamental.

Sendo um dos objetivos do estudo observar as possíveis mudanças ocorridas no currículo após a adoção do Enem como método de seleção de vagas na educação superior, a terceira pergunta estava voltada para quais disciplinas os sujeitos lecionavam naquela unidade escolar. Todos eles indicaram que ministravam aulas de gramática, interpretação de texto, literatura e redação. É importante salientar que as três escolas participantes do projeto estão circunscritas à esfera estadual e, por esse motivo, desde 2011, a partir do princípio de interdisciplinaridade, previsto no documento Referencial Curricular elaborado pela SEED (SERGIPE, 2011, p. 17), passaram a ter as disciplinas Português (focada no ensino de gramática e interpretação de texto), Redação e Literatura fundidas numa única disciplina chamada Língua Portuguesa. Se antes as disciplinas podiam ser distribuídas entre professores diferentes numa mesma turma, com a fusão, o professor passa a ministrar a disciplina Língua Portuguesa com a incumbência de ensinar todos os assuntos ligados à área (assuntos de todas as disciplinas anteriores).

O questionamento seguinte voltou-se para quantas aulas são previstas para cada uma das disciplinas da área de Língua Portuguesa.

Tabela 1: Quantitativo de aulas destinadas às áreas de Língua Portuguesa nas escolas A, B e C

Escola	A		B		C	
Distribuição	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2
Quantidade de aulas	6 aulas para todas as disciplinas	6 aulas para todas as disciplinas	4 aulas para todas as disciplinas	4 aulas para todas as disciplinas	4 aulas de LP (gramática, literatura e interpretação) e 2 de redação	4 aulas de LP (gramática, literatura e interpretação) e 2 de redação
Divisão por disciplina	A critério do professor	Não informado	Não informado			

Fonte: Elaboração própria

As informações indicam que existe um quantitativo de aulas diferente entre as escolas, ainda que sejam todas da rede estadual. Duas delas, A e C, destinam 6 aulas às disciplinas correlatas a Língua Portuguesa, enquanto a Escola B destina 4. Em relação à subdivisão de carga horária para as disciplinas, duas das escolas (A e B) não mencionam sobre um quantitativo de tempo destinado para cada área que compõem a disciplina Língua Portuguesa, ficando a critério do professor estabelecer esse quantitativo. Já a escola C estabelece duas aulas para Redação e quatro para as demais áreas. Isso sugere que, embora os professores indiquem que desenvolvem todas as atividades ligadas à disciplina, não há como mensurar a proporcionalidade entre essas atividades, podendo gastar mais tempo em uma das atividades do que em outra.

Partindo mais especificamente para a relação dos docentes, e conseqüentemente da escola, com as avaliações em larga escala, a pergunta de número cinco indagava sobre o ano de formação dos professores em licenciatura em letras e a de número seis sobre o nível de formação. Essas perguntas tinham o propósito de observar se, durante as suas formações acadêmicas, os professores tiveram contato com avaliações públicas ou se esse contato só se efetivou ao iniciarem a atividade docente.

Tendo em vista que as avaliações em larga escala são um fenômeno recente, da década de 1990, e por esse motivo só passou a ser objeto de estudo com mais relevância nas duas últimas décadas, o ano de conclusão da graduação indica contato acadêmico com a temática ou não. Dos seis informantes, todos se formaram a partir do final da década de 1990, dois dos quais em 1998 e 1999 e os demais entre 2000 e 2011. No que concerne ao nível de formação, os quatro professores da escola A e B são mestres e os dois professores da escola C são especialistas (*Pós-graduação Lato Sensu*).

Ainda nessa perspectiva, a pergunta de número sete interpelou se, durante a formação acadêmica, o informante teria cursado disciplinas ou cursos de extensão que abordassem as avaliações em larga escala, apesar da formação em nível superior ter acontecido durante um período mais propenso a discussões sobre esse tipo de exame. Três deles indicaram que não tiveram durante a graduação nem na pós-graduação, sendo um deles da escola A e dois da C. Os outros três informantes afirmaram ter tido esse contato na graduação, cursos de extensão ou na pós-graduação.

A realidade de ter 50% de informantes que não tiveram uma formação docente em avaliações em larga escala é preocupante, haja vista que a falta de preparação durante a formação acadêmica deixa a cargo do próprio professor ou da unidade em que ele leciona o papel de fazer esse tipo de abordagem.

A pergunta de número oito questionava se a unidade de ensino em que eles trabalham oferece algum curso de capacitação e/ou preparação pedagógica voltada para o Enem. Cinco dos seis informantes afirmaram que não, ou seja, 83%. Apenas um dos informantes da escola A afirmou que já participou de algum tipo de atividade voltada para esse fim. É importante, ainda, atentar para o fato de os dois informantes da escola C indicarem que não tiveram capacitação sobre esse tipo de avaliação durante a formação nem durante as atividades docentes naquela unidade escolar.

Já a questão de número nove, tinha como objeto de consulta o livro didático adotado pelas escolas e a sua aderência às diretrizes previstas no Enem. Todos os professores indicaram positivamente, apontando principalmente para o fato de apresentarem muitas atividades voltadas para a interpretação textual.

A questão de número 10 versava a respeito da existência de atividades complementares, promovidas pela escola, voltadas para a preparação dos alunos que farão a prova do Enem. Mais uma vez, 100% dos informantes indicaram que sim, sendo que os professores da escola A enfatizaram a realização de simulados, aulas temáticas e oficinas de redação; os da escola B, feiras do conhecimento, simulados, palestras e oficinas de redação e os da escola C, oficina de redação e resolução de questões no estilo das cobradas no exame, porém um deles indicou que as atividades não se realizam com frequência. Como se pode ver, as escolas em questão tentam, com maior ou menor recorrência, oferecer dentro da rotina escolar atividades específicas voltadas para a preparação dos alunos que irão se submeter ao Enem.

Sobre as áreas do conhecimento que são cobradas com maior prioridade no exame, muito se tem discutido a respeito da mudança de perspectiva sobre a abordagem de Língua Portuguesa pois, ao invés de priorizar questões essencialmente gramaticais, a partir da sua matriz, o Enem prevê uma abordagem mais contextualizada da língua, com questões que

partem da compreensão de texto. Isso trouxe uma mudança de perspectiva no ensino de língua em sala de aula.

Nesse sentido, na questão de número 11, foi perguntado aos docentes o que eles priorizavam em suas aulas, a partir de algumas alternativas: aspectos gramaticais, interpretação textual ou se as duas atividades em igual proporção. Como resposta, 83% afirmaram que abordam as duas em igual proporção, indicando atenderem aos moldes das questões cobradas na prova, que trazem textos dos mais diversos gêneros para a contextualização das perguntas, mas sem desconsiderar os preceitos gramaticais. Sendo que apenas um informante da escola B assinalou priorizar em suas aulas a interpretação textual.

Como a prova do Enem é composta de prova objetiva e prova discursiva (Redação dissertativo-argumentativa), as questões 12 e 13 se propunham a investigar qual a periodicidade da realização de simulados e produções textuais com os alunos. Temos os seguintes resultados:

Tabela 2: Periodicidade da realização de produção textual e simulado nas escolas A, B e C

Escolas Questões	A		B		C	
	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2
12. Os alunos costumam produzir textos dissertativos durante as aulas regulares de redação com qual periodicidade?	Bimestral	Semanal	Quinzenal	Mensal	Mensal	Bimestral
13. Os alunos costumam fazer simulado estilo Enem com qual periodicidade?	Bimestral	Bimestral	Mensal	Mensal	Não recorrente	Não recorrente

Fonte: Elaboração própria.

É possível identificar certa regularidade na realização das atividades, com maior ou menor frequência. Há também um indício de que as atividades de produção textual são realizadas com uma regularidade prevista pelo professor, haja vista que houve diferença de periodicidade entre os informantes de uma mesma escola, o mesmo não ocorreu com os simulados,

já que os professores de cada unidade indicaram uma mesma frequência temporal, mas, no caso da escola B, os dois informantes apontaram a não recorrência na realização de simulados.

Por fim, a pergunta de número 14 tinha como objetivo saber dos professores como eles julgam a importância do Enem enquanto mecanismo para promoção de políticas públicas voltadas para a Educação Básica e seleção de vagas para a Educação Superior. A pergunta abordava dois aspectos do exame: o fato de ser uma política pública que mede a qualidade da educação básica e também seleciona candidatos para as vagas da educação superior. As respostas foram variadas:

Tabela 3: Julgamento dos informantes das escolas sobre o Enem

Escola	Informante	Julgamento
A	Informante 1	Julga como um processo altamente excludente, que privilegia poucos.
	Informante 2	Julga fundamental pela proposta interdisciplinar de trabalhar com as disciplinas.
B	Informante 1	Julga importante por priorizar o domínio em leitura e escrita, quesitos essenciais para outras aprendizagens.
	Informante 2	Julga como uma boa oportunidade de ascensão educacional de pessoas de comunidades menos favorecidas.
C	Informante 1	Julga como uma boa oportunidade de ascensão educacional de pessoas de comunidades menos favorecidas.
	Informante 2	Julga o instrumento como viável, já que possibilita ter uma visão do nível de proficiência dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Dos seis informantes, cinco avaliaram positivamente o exame, apontando alguma justificativa para esse fim, sendo três delas de cunho pedagógico e duas de cunho social, enquanto um deles avaliou negativamente, apontando como justificativa o caráter excludente, por ainda selecionar poucos alunos. Destacamos que todos eles apontaram opiniões apenas sobre um dos aspectos perguntados, não considerando como justificativa dos seus julgamentos a possibilidade de se pautar no fato de o exame ser uma política de avaliação da educação básica e uma avaliação de seleção.

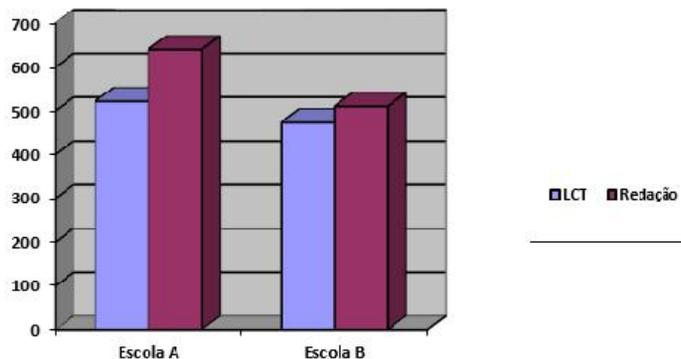
Para fechar a pesquisa em questão, vale destacar o desempenho das escolas com relação ao exame aqui destacado. Para tanto, foram utilizados os dados do Inep, que disponibiliza, anualmente, um relatório do desempenho das escolas participantes do Enem. O último documento disponibilizado pelo órgão tem como base os dados da edição de 2015 do exame.

É importante salientar que nem todas as escolas, cujos alunos realizam a prova, constam em tal relatório, uma vez que é necessário atender a alguns critérios, que, segundo o Inep (2015), são: possuir pelo menos 10 (dez) alunos concluintes do ensino médio regular seriado participantes do Enem; e possuir pelo menos 50% de alunos participantes do Enem 2015, de acordo com os dados do Censo Escolar.

A partir desses critérios, justifica-se a ausência da escola C no relatório. Sendo assim, apresentamos apenas os dados das escolas A e B.

No *ranking* nacional, o colégio A ocupou em 2015 a posição de número 4.207, sendo a escola pública mais bem colocada de Sergipe, ou seja, 1ª colocada entre as escolas estaduais do estado. Já a escola B ocupou a posição de 12.610 no *ranking* nacional e a 17ª posição entre as escolas públicas do estado. Referente às áreas de conhecimento adotadas para este estudo, adotamos também o desempenho dos alunos na prova de Redação e de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Gráfico 1: Desempenho em Redação e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das escolas A e B em 2015



Fonte: INEP/MEC

Na mesma edição, a média nacional foi de 511 pontos em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e 543 pontos em Redação. Assim, a escola A obteve um desempenho acima da média nacional nas duas áreas do conhecimento, enquanto a escola B ficou abaixo nas duas. O relatório ainda apresenta os dados levantados a partir do Censo Escolar:

Tabela 4: Participação no Enem e desempenho escolar das escolas A e B

	A	B
Alunos cadastrados no Censo 2015	240	156
Alunos que fizeram o Enem	230	98
Taxa de aprovação	86,30%	70,1%
Taxa de reprovação	12,20%	18,9%
Taxa de abandono	1,5%	11%

Fonte: Inep/MEC

Os dados apontam que a taxa de participação dos alunos matriculados nas séries finais da educação básica que participaram do Enem foi bem maior na escola A do que na escola B – 95,83% e 62,82%, respectivamente. Além disso, a taxa de sucesso no desempenho escolar dos alunos também foi maior na escola A, uma vez que a taxa de aprovação é maior e as de reprovação e abandono são menores.

De uma forma geral, esses dados apontam para uma adequação do currículo e das práticas de ensino de Línguas Portuguesa ao modelo proposto pelo Enem. O fato de disciplinas serem trabalhadas de forma geminada e haver produção textual, pelo menos estruturalmente, atende a um modelo interdisciplinar cobrado na prova. Contudo, os dados não nos permitem afirmar se essa interdisciplinaridade é trabalhada didaticamente em sala de aula, já que não é suficiente juntar cargas horárias de diferentes disciplinas em uma só para garantir que isso seja executado.

Considerações finais

Sendo o Enem uma avaliação para aferir a qualidade do ensino médio no Brasil, um dos questionamentos é que papel sociopolítico tem desempenhado, isto é, de que maneira seus resultados já foram convertidos em políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica. Em entrevista ao *site* Carta na Escola, em agosto de 2013, ao ser questionado sobre isso, o presidente do Inep, Luiz Cláudio Costa, afirmou que são enviados para cada escola mapas de itens dos seus estudantes, informando o desempenho dos alunos nas quatro áreas do Enem e, a partir disso, professores e gestores devem pensar nas intervenções pedagógicas.

Assim, se os resultados do Enem não se convertem em políticas públicas, sua funcionalidade de avaliar é infrutífera. Transformando-se em

filtro para acesso ao ensino superior inverte sua funcionalidade: em vez de avaliar o que foi desenvolvido no Ensino médio, é o ensino médio que se adequa a seu modelo de exigência. Isso trouxe uma nova demanda sociopolítica: as escolas que mais se adequam ao modelo tendem a sair na frente na corrida pelas primeiras colocações do *ranking* nacional de melhores escolas.

Entretanto, diante das muitas funcionalidades do Enem, para esta pesquisa, adotamos dois aspectos: modelagem do currículo escolar e preparação dos alunos que estão aptos a prestarem o exame. A partir da análise de documentos norteadores de políticas públicas, das matrizes que orientam a elaboração das provas, do currículo das unidades escolares e da consulta aos docentes, por meio de questionário, chegamos à descrição aqui proposta.

Os dados levantados e os documentos apontam para uma consonância com alguns estudos já realizados haja vista denotarem a existência de uma aproximação da proposta curricular elaborada pela SEED/SE com os PCNs, PNLD e Enem: o uso da língua a partir da perspectiva de interação social e diversidade. Todavia, nem todas as competências previstas no exame estão previstas no referencial curricular, a exemplo de arte e cultura, tecnologias da comunicação e direitos humanos, que são cobrados nas provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias e de Redação.

Quanto à presença de atividades voltadas para o Enem, desenvolvidas pelos professores das escolas investigadas, os dados dos questionários apontaram que com maior ou menor recorrência, o desenvolvimento dessas atividades ocorre, com uma maior prioridade na realização de simulados e produções textuais.

No que se refere aos professores, detectamos que alguns deles não tiveram disciplinas ou cursos de extensão voltados para a discussão das avaliações em larga escala durante as suas trajetórias acadêmicas, mesmo tendo cursado a graduação e a pós-graduação em um período em que as discussões sobre a temática se tornaram mais recorrentes. Além disso, e ainda mais acentuadamente, os informantes apontaram que nas escolas em que lecionam não ocorrem capacitações sobre a temática, ficando, assim, quase que unicamente a cargo do professor capacitar-se para preparar seus alunos.

E diante da necessidade de consultá-los a respeito das suas opiniões acerca do exame, cinco dos seis sujeitos da pesquisa julgaram como positiva a

existência desse tipo de avaliação, como a justificativa de que promoveram a ampliação do acesso às vagas na educação superior, enfatizando a questão social, que certamente é uma realidade dos alunos das escolas consultadas, haja vista serem da rede pública.

É importante ressaltar que o objetivo do trabalho não se refere a comparar as escolas envolvidas, muito menos a avaliar as práticas docentes enquanto a sua eficiência ou não, mas ajudar na observação do envolvimento escolar com a avaliação em questão e, assim, poder ajudar em possíveis mudanças que possam ser promovidas pelos gestores e docentes, visando à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade. Entendemos que muitos outros aspectos ainda podem ser observados sobre Enem e currículo escolar, os quais não puderam ser discutidos aqui, o que indica o quão ampla é a temática.

Referências

- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. A norma linguística na prova de Linguagens, Código e suas Tecnologias e na redação do ENEM. In: *Anais do III SEDiAr*, p. 4331 – 4343, 2016.
- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. FREITAG, Raquel Meister Ko. Competências sociolinguísticas na prova do ENEM. In: *Cadernos de Letras da UFF*, n. 51, p. 159 -180, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o ENEM*. Brasília: INEP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *A redação no ENEM 2012*. Guia do participante. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *A redação no ENEM 2016*. Guia do participante. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- COMPORATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: BANDEIRA DE MELO, Celso Antônio (Org.). *Estudos em homenagem a Geraldo Ataliba*. v. 2. São Paulo: Malheiros, 1997.

FREITAG, Raquel Meister Ko. CYRANKA, Lúcia Mendonça. Sociolinguística variacionista e educacional: tendências metodológicas. In: GONÇALVES, A.V. GÓIS, M. L. de S. (Org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*, v. 2, p. 249-280, 2014.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v.35, n.3 p. 105-112, jul./set.. 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

PARENTE, Cláudia da Mata Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATOS, Maria José Marinho Viana de. Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, Cláudia da Mata Darós; PARENTE, Juliano Mota (Org.). *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 218p, 2011.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe*. Sergipe: SEED, 2011.

Recebido em: 20/10/2017

Aprovado em: 30/11/2017

LITERATURA E PERFORMANCES POLÍTICAS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Carlos Magno Gomes¹

Resumo: A literatura é um importante veículo de divulgação de performances políticas. No caso da autoria feminina brasileira, há diversas obras literárias que questionam a violência contra a mulher por meio de uma estética que parodia e ironiza a masculinidade. Partindo dessas considerações, este artigo apresenta um estudo sobre questionamentos literários acerca da violência de gênero, dando destaque a contos de Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti e Clarice Lispector. Metodologicamente, abordamos os conceitos antropológicos que reconhecem a violência contra a mulher como parte da estrutura hegemônica de manutenção do poder masculino, segundo Rita Laura Segato e Lia Zanotta Machado.

Palavras-chave: Estupro. Estudos antropológicos. Violência estrutural.

LITERATURE AND POLICY PERFORMANCES ON VIOLENCE AGAINST WOMEN

Abstract: Literature is an important vehicle for the dissemination of political performances. In the case of Brazilian female authorship, there are several literary works that question violence against women through an aesthetic that parodies and ironizes masculinity. Based on these considerations, this article presents a study of literary questions about gender violence in Brazilian short stories, giving prominence to texts of Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti and Clarice Lispector. Methodologically, we approach the anthropological concepts that recognize violence against women as part of the hegemonic structure of maintaining male power, according to Rita Laura Segato and Lia Zanotta Machado.

Keywords: Rape. Anthropological studies. Structural violence.

Introdução

Os estudos antropológicos têm associado a violência de gênero às normas sociais de imposição da masculinidade como um padrão de referência para controle e punição de mulheres. Tal normatização faz parte de mecanismos de controle que insistem em impor uma visão hegemônica da

¹ Prof. doutor de Teoria Literária (UFS/CNPq), pós-doutorando pelo PPGAS/UnB. Membro do GT da Anpoll A mulher na literatura. Editor do periódico *Interdisciplinar*. Contato: calmag@bol.com.br

submissão do corpo da mulher ao desejo masculino. Em nossas pesquisas sobre essa violência, na literatura contemporânea brasileira, temos constatado que a paródia e a ironia são usadas pelas escritoras brasileiras para questionarem a violência de gênero, sobretudo o estupro e o feminicídio (GOMES, 2016)². Além disso, defendemos a hipótese de que a masculinidade é deslocada de seu lugar central por meio de performances estéticas de questionamento da violência contra a mulher.

Essa argumentação é fundamentada pelos estudos feministas que reconhecem uma estrutura hegemônica que privilegia a força e a iniciativa do sujeito masculino. Em uma pesquisa sobre a prática do estupro, Lia Zanotta Machado identifica a valorização do “excesso de masculinidade” como uma estratégia de subjugação do corpo da mulher, reassegurando o poder de intimidar ao homem e reafirmando o caráter sacrificável ao corpo da mulher (2010, p. 80). Para Rita Laura Segato (2005), tal violência não é um ato isolado, pois faz parte de regras e normas sociais patriarcais aceitas por grupos que têm interesse em manter seu domínio ideológico hegemônico.

Neste artigo, pretendemos explorar as contribuições antropológicas de questionamento da violência contra a mulher para identificarmos os principais recursos estéticos que deslocam essa violência hegemônica no texto literário. Para isso, dividimos nossa abordagem em dois momentos. No primeiro, retomamos alguns dados acerca da forma como essa violência é percebida no Brasil, tanto pela população brasileira como por escritores e escritoras; e, no segundo, identificamos as peculiaridades estruturais dessa violência denunciadas no conto “A língua do ‘P’”, da coletânea *A via crucis do corpo* (1974), de Clarice Lispector. Essa obra expõe a dupla violência que as mulheres sofrem quando denunciam o estupro: a do agressor e da estrutura policial.

Fundamentamos nossos argumentos pela concepção revisionista do texto literário, proposta por Linda Hutcheon, para quem as artistas apresentam uma performance política feminista quando se opõem aos valores universalizantes (1993). Essa interpretação é possível para obras literárias nas quais há uma proposta de revisão da ideologia patriarcal, que questiona o privilégio masculino de apoderar-se “unilateralmente” do corpo

² Esta pesquisa é financiada pelo CNPq e abrange o estudo da temática da violência contra a mulher nas narrativas de Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Nérida Piñon, Lya Luft, Marina Colasanti e Patrícia Melo e tem resultados parciais publicados nas revistas *Scripta*, da PUC-Minas, (GOMES, 2016a) e *Fórum Identidades*, da UFS (GOMES, 2016b).

da mulher. Rompendo com essa ideologia, as escritoras brasileiras, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti e Clarice Lispector, entre outras, privilegiam personagens femininas que se deslocam para fora dos espaços opressores. Elódia Xavier ressalta que esse deslocamento ganha destaque nas narrativas produzidas nas últimas décadas do século XX, quando o corpo feminino passa a ser representado como um “corpo liberado”, visto que a personagem feminina abandona o sistema disciplinador para viver em liberdade (2007, p. 176).

A seguir, comparamos a concepção que o brasileiro tem acerca da violência de gênero com a forma como essa violência é representada nas obras literárias, dando destaque aos questionamentos das obras de Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti.

A violência no espaço doméstico no Brasil

A estrutura da violência hegemônica contra as mulheres funciona como forma de controle e de punição e “não são obra de desvios individuais, doentes mentais ou anomalias sociais, mas de expressões de uma estrutura simbólica profunda que organiza nossos atos e nossas fantasias e confere-lhes inteligibilidade” (SEGATO, 2005, p. 270). No Brasil, essa violência é parte da cultura herdada de uma sociedade excludente e extremamente disciplinadora, que impôs a violência como forma de controle e disciplina da mulher desde o discurso religioso, passando pelo controle patriarcal e está presente nos modernos casamentos em que esposas são ameaças por homens que não aceitam o fim de casamentos fracassados.

No contexto familiar brasileiro, a recorrência do cárcere privado e das agressões físicas e morais está centrada em uma contradição social que reconhece a liberdade da mulher ao mesmo tempo em que valoriza o exercício da masculinidade por meio da imposição de punições e castigos. Essa contradição é reconhecida pela população pois, segundo dados do Instituto Patrícia Galvão, 70% dos brasileiros acreditam que a mulher está mais sujeita à violência em casa (BRASIL, 2014, p. 19). Tal percepção aponta um cenário próximo de países em guerra pelo alto índice de mulheres assassinadas por seus companheiros. Essa violência já é reconhecida como uma epidemia social tanto pelo Estado como pelos brasileiros, conforme 92% dos entrevistados da

pesquisa sobre a percepção do brasileiro acerca da violência contra a mulher (BRASIL, 2014, p. 35).

Em pesquisas feitas diretamente com agressores, Lia Zanotta Machado identificou que as justificativas das agressões e dos feminicídios são pautadas pela necessidade de o homem controlar e punir as companheiras e estão relacionadas a valores familiares que foram construídos ao longo de anos, admitindo a extensão do “direito” de posse, advindo do contrato de casamento (2010, p. 79). Esse imaginário da posse e da honra masculina, como motrizes da violência de gênero, também atravessa as justificativas das personagens masculinas agressores da literatura brasileira.

Nas narrativas realistas e regionalistas do século XIX e XX, essa violência é descrita como parte da normatização da moral patriarcal. Nesses casos, a infidelidade imaginária é denunciada pelos escritores como parte da crise da masculinidade, pois há uma relação direta entre “fantasias de identidade” e “fantasias de poder”. Nesses casos, a ameaça passa a ser a justificativa para a imposição do controle e da punição, quando “esposas são muitas vezes espancadas por infidelidades imaginárias, o que torna a violência e a ameaça de violência mais eficazes como meio de controle social” (MOORE, 2000, p. 39).

A representação dessa infidelidade imaginária é explorada em diversas obras da literatura brasileira. O clássico *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, traz o debate acerca da “infidelidade imaginária”, pois o narrador, Bentinho, descreve uma desconfiança progressiva que se instalou entre ele e sua esposa Capitu, após a morte do amigo Escobar. O ciúme envenena Bentinho, que por sua vez passa a explorar valores morais para punir sua esposa com o assédio psicológico e o exílio em outro país. A esposa é acusada e punida sem direito à defesa. Para o narrador, que passa a desconfiar de tudo após o velório do amigo, não há dúvida, os traços físicos do filho carregam os sinais daquela traição.

A temática da “infidelidade imaginária” é retomada em *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos. Nessa obra, o ciúme doentio de Paulo Honório desgasta seu casamento com Madalena, quando o assédio moral e psicológico passa a atormentar a esposa que, para se livrar de um marido tirano, se mata. Apesar de contextos sociais e históricos diferentes, o trágico fim de Madalena é causado por um assédio moral impiedoso, construído a partir do olhar do homem em crise com seus valores morais assim como

aconteceu com Capitu. Essas duas personagens são exemplos de punição como prática social respaldada no poder masculino de “controlar, fiscalizar a honra e fazer obedecer as mulheres, impondo assim sua vontade quer seja por agressão físico-moral ou apenas moral” (MACHADO, 2017, p. 42).

Em contrapartida, ainda durante o século XX, essa normatização de gênero passou a ser questionada pelos textos de autoria feminina como em *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz, com uma protagonista que rompe com um namorado, após se recusar a repetir o destino de mulher, o casamento. Conceição não aceita que seu namorado explore sexualmente as moças da fazenda. Sua postura contrária aos valores patriarcais é um marco na luta pelos direitos da mulher. Outra obra que merece destaque por seu pioneirismo da transgressão feminina é *Perto do coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector. Essa obra tanto rompe com a linearidade do romance tradicional, como apresenta a formação de uma jovem que rompe com os papéis tradicionais de menina, moça e mulher obediente para seguir seus caminhos pessoais e subjetivos de seu coração selvagem.

Nos anos 1970, a literatura de autoria feminina passa a registrar com mais frequência episódios de violência de gênero, inserindo nessas representações uma dinâmica estética que questiona os valores sociais que dão sustentação a práticas punitivas. Diversas obras apresentam a reflexão que vai além do campo literário, integrando valores e princípios morais que disciplinam as diferentes formas de castigo e vingança impostos pelo homem traído ou abandonado. Por exemplo, Lygia Fagundes Telles retoma o tema dessa vingança em “Venha ver o pôr do sol”, da coletânea *Antes do baile verde* (1970).

Esse conto ironiza a mente doentia de um rapaz, Ricardo, que não aceita o fim da relação e pede um último encontro com a ex-namorada, Raquel. Ele se diz apaixonado, mas foi humilhado por ter sido trocado por um homem rico, por isso defende apenas o seu ponto de vista: “E eu te amei. E te amo ainda. Percebe a diferença?” (TELLES, 1999, p. 128). Essa postura é muito comum aos agressores e assassinos, que não são guiados por uma regulação de gênero pautada pelo “controle e posse da mulher, desejo de ter, desejo de não perder, desejo de que as mulheres nada queiram a não ser eles mesmos” (MACHADO, 2010, p. 14).

Raquel não percebe que se tratava de um plano de vingança e, mesmo com receio do local, o acompanha até o anunciado túmulo da família.

No trajeto, ele vai desqualificando a ex-namorada até o momento que a aprisiona em um jazigo bem afastado da entrada para ela não ter chances de ser ouvida: “Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado” (TELLES, 1999, p. 131). Trata-se de um crime premeditado cujo autor é um homem que quer se vingar por ter sido trocado por outro.

Essa vingança é assustadora, mas é respaldada por fazer valer a moral masculina como “moral de macho”, daquele que age para valorizar sua virilidade e a força do masculino (MACHADO, 1998, p. 239). Ironicamente, a monstrosidade do jovem vingativo vai sendo tecida pelos detalhes de um crime estrategicamente planejado para ser fatal e não deixar pistas. A ironia que atravessa a postura doentia desse criminoso faz parte de uma concepção literária que artisticamente se projeta como um espaço político de denúncia da violência hegemônica contra a mulher.

Essa mesma performance política é encontrada na coletânea *Contos de amor rasgados* (1986), de Marina Colasanti, que explora, esteticamente, a paródia como um recurso político ao jogar com imagens de mulheres: compradas, emparedadas e decepadas por homens obsessivos e ciumentos. Especificamente, o conto “Uma questão de educação” apresenta um olhar paródico do feminicídio, ao descrever um homem que decepa a esposa após vê-la conversando com o amante: “Quando ela entrou, decapitou-a com o machado” (COLASANTI, 2010, p. 203). Essa cena traduz uma regra social fundamentada na “incapacidade” de o homem “controlar a vida sexual” de sua esposa. Nesse caso, a violência é uma tentativa de resgatar para si a “administração” de sua masculinidade desmoralizada com a traição (MOORE, 2000, p. 39).

Além da brutalidade deste assassinato, o conto registra a presença do canibalismo, pois o assassino prepara uma sopa da cabeça da esposa morta. Quanto à forma de narrar, o conto é marcado pelo tom irônico e paródico que ressalta o absurdo de valores morais centrados na questão da honra. A contradição entre a brutalidade do assassinato e a rejeição do cabelo na sopa reforça o tom paródico crítico, denunciando o fascismo do feminicídio regulado pela questão de honra: “nunca, desde pequeno criança suportara a visão de cabelos na comida” (COLASANTI, 2010, p. 203).

Assim, a autora traz a tona um riso crítico no final do conto, quando o assassino não consegue tomar a sopa, pois os cabelos da esposa lhe causam

nojo. Ao não concluir seu ritual canibalista, esse homem se desnuda e expõe a gratuidade de seu assassinato. Tal contradição expõe o quanto o feminicídio é mantido por parâmetros ideológicos que se respaldam na força e na vingança, mesmo quando praticado por homens civilizados, que sabem se portar à mesa. Portanto, da representação de assassinato brutal à delicadeza do marido à mesa, há uma abordagem estética de descentramento da força masculina, denunciando a face perversa dos contratos sociais.

Nos dois contos citados “Venha ver o pôr do sol” e “Uma questão de educação”, identificamos diversas reflexões sobre a relação entre personagens femininas e autoras politicamente defensoras dos direitos das mulheres. Esse tipo de narrativa projeta uma performance feminista de revisão que “direta ou indiretamente vincula-se à arte, à moral, à ética e à ideologia” (CAMPELLO, 2006, p. 129). Portanto, a literatura de Lygia Fagundes Telles e de Marina Colasanti traz rastros de um estilo metaficcional que, ideologicamente, destaca a luta pela liberdade feminina. Tal produção literária tem a peculiaridade de deslocar a violência de gênero por meio de uma estética da desregulação de gênero, identificadas pela sátira da fragilidade do assassino.

Essas representações desregulam as normas de gênero, pois retomam representações femininas homogêneas para expor a perversidade das regras sociais. Esse modelo literário é reforçado por descrições irônicas de homens condicionados a repetir apenas as normas de controle e de punição ao seu alcance. Por essa forma de narrar, as personagens agressoras são ridicularizadas por atitudes condizentes com valores morais pautados pela honra masculina. Tal forma de desregulação das normas de gênero é identificada em nossa pesquisa como uma estratégia política de questionamento da violência contra a mulher, visto que o sistema de normatização de gênero tanto apresenta componentes de reprodução dos valores passados como insere modificações nas relações sociais conforme os estudos de Lia Machado (2017, p. 37). Com esse dinamismo, a narrativa de autoria feminina vai além da reprodução temática, pois impõe um ritmo literário de revisão desses valores e reforça uma performance política de denúncia das desigualdades de gênero.

Na continuidade, passamos a identificar regras sociais que culpam a mulher por sofrer abuso sexual. Essa omissão do Estado é pautada por valores estruturais hegemônicos de acordo com o olhar antropológico de Rita Segato

(2005). Como exemplo, passamos a comentar as formas usadas por Clarice Lispector para denunciar a dupla culpa da mulher assediada.

A dupla punição do corpo feminino

A violência sexual está entre os crimes que são praticados dentro da lógica de desqualificação do corpo da mulher. Essa violência tem como base de sustentação social uma estrutura de preconceito e exploração da mulher como uma extensão do desejo masculino e é imposta por meio de abusos verbais, físicos e privações. Especificamente, o estupro está relacionado à lógica do “excesso de masculinidade”, que é reconhecida pela “dominância de um pensamento que entende a sexualidade polarizada entre uns que são sujeitos e outras que são objetos maculáveis e sacrificiais parece ter os efeitos cruéis” (MACHADO, 1998, p. 250).

Os papéis construídos entre homens e mulheres, no espaço social, levam em conta as subjetividades dessas escolhas, que implicam a forma como os sujeitos se constroem e exercem suas sexualidades. No debate sobre identificações masculinas e femininas, destacamos a questão da flexibilidade e das múltiplas coerências em jogo nessas representações, uma vez que “os indivíduos constituem seu sentido de si mesmos - suas autorrepresentações como sujeitos – por referência a várias posições de sujeito frequentemente contraditórias entre si e não a uma posição singular de sujeito” (MOORE, 2000, p. 23). Assim, a posição do estuprador não é isolada socialmente, pois faz parte de uma dinâmica social, que se mantém pela desqualificação da mulher.

Além dessa estrutura hegemônica de valorização da masculinidade, há diversas formas de julgar e relativizar o abuso sexual contra uma mulher. Em um estudo sobre crimes sexuais e feminicídios não julgados, nem punidos, Rita Laura Segato identificou crimes de corporação para as situações em que a mulher é vítima de diferentes sistemas de governo. Ela parte de um estudo sobre o assassinato e desaparecimento de mulheres no México, em Ciudad Juárez, onde as autoridades não estavam interessadas em punir os culpados, nem a polícia em investigar os crimes praticados por organizações criminosas, apoiadas pela corrupção do Estado (2005).

Nesse contexto, a mulher é vítima por ser mulher, visto que as agressões sexuais e físicas são praticadas contra a mulher como uma

categoria e não a um sujeito específico, já que é despersonalizada “como sujeito porque se faz predominar nele a categoria à qual pertence sobre suas características individuais biográficas ou de personalidade” (SEGATO, 2005, p. 279). No Brasil, essa forma de violência que despersonaliza a mulher é comum também aos crimes de estupro praticados por estranhos. Nesses casos, a violência contra a mulher é praticada por ela ser mulher, por andar em lugares ermos e/ou por andar de forma “provocante”. Essa prática de culpabilizar a mulher por ter sofrido estupro ainda é muito comum no Brasil do século XXI, mesmo com diversas manifestações feministas públicas e nas redes sociais contra esse comportamento das autoridades brasileiras.

Para ilustrar a dinâmica da violência estrutural hegemônica, passemos a comentar como Clarice Lispector, em “A língua do P”, desloca as engrenagens da punição e do sacrifício feminino, ao explorar a estrutura simbólica do abuso do corpo da mulher por meio de um texto irônico e mordaz, que questiona a culpabilização das vítimas de estupro³. As perversas formas dessa padronização são debatidas quando uma passageira, Cidinha, se disfarça de prostituta para escapar de um estupro. Ela aparentemente era “nem rica nem pobre: remediada. Mas vestia-se com apuro. Parecia rica. Até suas malas eram de boa qualidade” (LISPECTOR, 1998, p. 67). Ao representar uma mulher ameaçada pela violência, esse conto expõe valores que dão sustentação à estrutura de punição da mulher.

No decorrer da viagem entre Minas e Rio de Janeiro, o assédio sexual se dá quando Cidinha passa a decodificar a linguagem usada por dois desconhecidos que planejavam: “currá-la no túnel” (LISPECTOR, 1998, p. 68). Nesse caso, o estupro tem a finalidade de posse e apropriação do corpo da mulher como um território somente por ser um corpo feminino e é guiado pela lógica masculina arbitrária de aniquilamento de sua vítima.

Ao saber que seria violentada, Cidinha toma consciência do desejo masculino que, não satisfeito com a possibilidade de violação do seu corpo, passa a usar o terror do assassinato como forma de controle: “Se resistisse podiam matá-la” (LISPECTOR, 1998, p. 68). Sem poder contar com a ajuda dos usuários do trem, por ser ameaçada de morte, Cidinha passa a se comportar como uma mulher vulgar: “abriu os botões do decote, deixou os seios à mostra” (LISPECTOR, 1998, p. 69), passando a se fingir de prostituta. A

³ Uma versão que analisa as particularidades do feminicídio, presentes neste conto de Lispector, foi publicada na revista *Estudos Feministas* (GOMES, 2014).

mudança de comportamento passa a ser sua única estratégia para escapar da violação arbitrária a que estava exposta.

Quanto à forma de narrar, essa abrupta mudança de comportamento pode ser entendida como uma crítica à violência estrutural, pois Cidinha significava a “transgressão do interdito” e era a vítima ideal. No entanto, eles perdem o interesse por ela ao identificarem a falta de resistência e sua mudança de comportamento. O desejo de violentar um corpo venerado por seu comportamento social também reforça o quanto essa estrutura de violência é composta por uma rede de valores contraditórios que vão da valorização do corpo feminino puro e limpo, mas é desprezado e aniquilado se considerado violado e sujo (SEGATO, 2003, p. 5-6). O corpo de Cidinha deixou de ser assediado por ter transitado do puro ao sujo.

Ao jogar com papéis femininos trocados: a mulher “idealizada” pela “disponível”, Lispector brinca com a estrutura de gênero que tende a punir sempre. Nesse caso, a literatura descentra as fantasias sexuais masculinas que reforçam o culto à violação do corpo da mulher virgem/comportada como um triunfo da masculinidade. No texto, a autora vai além desse jogo e passa a descrever a segunda *via crucis* de a mulher ser ouvida pelas autoridades policiais, quando Cidinha é denunciada ao maquinista, que não tem dúvidas quanto a sua culpa: “vou entregar ela pra polícia na primeira estação” (LISPECTOR, 1998, p. 69).

Depois de expulsa do trem, ela passa três dias presa: “Foi levada ao xadrez e lá fichada. Chamaram-na dos piores nomes” (LISPECTOR, 1998, p. 69-70). Com essa punição, o texto de Clarice extrapola os sentidos sexuais ao descrever uma mulher que denuncia a agressão sexual e é considerada culpada por seu comportamento. A falta de punição dos culpados aproxima-se do que constatou Rita Segato sobre a violência estrutural hegemônica: os homens estão mais preocupados em proteger seu nicho de masculinidade quando participam do poder e formam “um grupo ou rede que administra os recursos, direitos e deveres próprios de um Estado” (2005, p. 283). Os personagens masculinos desse conto agem de acordo com uma estrutura de valores que desqualifica o corpo da mulher para mantê-la sempre sobre vigilância e sem direitos.

Esteticamente, o conto questiona uma estrutura social hegemônica que privilegia a masculinidade por meio da ironia e dos deslocamentos ideológicos, que expõem a desigualdade de gênero. Essa argumentação pode

ser mantida por se tratar de um texto que vai além de ficcionalizar da violência, pois revela as faces perversas do silenciamento da mulher. Nesses casos, percebemos que “a ficção se constrói labirinticamente em busca do Outro, exhibe seus artifícios e inscreve a diferença nas suas escolhas formais” (OLIVIERI-GODET, 2007, p. 234). Ao descentrar o lugar masculino, parodiando uma estrutura omissa que pune a vítima, Lispector pode ser apontada como uma das escritoras contemporâneas preocupadas em denunciar as diferentes formas estruturais de violência contra a mulher.

Considerações finais

No campo social, os desafios ainda são inúmeros, pois infelizmente, os índices de violência são apontados por 56% da população que conhece alguma mulher que já sofreu violência (BRASIL, 2014, p. 56). Essa situação é agravada por uma concepção jurídica que considera esses crimes como delitos de menor importância, já que fazem parte da esfera doméstica. Para alguns juristas, o Estado não pode legislar nessa esfera, argumentando que, no espaço da casa, deve prevalecer a harmonia familiar, “transformando os conflitos e violências de gênero como bagatelas” (MACHADO, 2017, p. 44).

Como visto neste artigo, a violência é um fantasma que faz parte de práticas ancestrais de controle da mulher e que insistem em assombrar a modernidade. Como fantasma, ela não tem face, mas está presente tanto nas estatísticas e nos dados sobre a violência no Brasil como também é representada nos textos literários. Machado e Ramos, em *Dom Casmurro* e *São Bernardo*, respectivamente, descrevem homens doentes de ciúmes que controlam suas esposas. Já Telles e Colasanti, nos contos “Venha ver o pôr do sol” e “Uma questão de educação” optam por desnudar a estrutura social que dá sustentação à questão da honra masculina, respaldando as agressões e o assassinato. A proposta literária dessas duas autoras expõe a face doentia desses assassinos.

Com o questionamento do assédio sexual, que culpabiliza a mulher, o texto de Lispector é pioneiro por expor de forma sucinta a estrutura moral que relativiza a violência contra a mulher. Seu conto “A língua do P” projeta essa sociedade que pune duplamente a mulher: por andar só e por se vestir e se comportar como quiser. Essa postura política crítica pode ser identificada

na forma como a mulher é expulsa do trem, enquanto fugia de estupradores, por desrespeito aos bons costumes sociais. Tal performance estética também pode ser identificada pela ironia que atravessa o texto, desnudando as estratégias de culpabilização da mulher. Tal tipo de ficção “inscreve a diferença nas suas escolhas formais, transformando o escritor em personagem, multiplicando os níveis narrativos e os pontos de vista” (OLIVIERI-GODET, 2007, p. 234).

Em particular, a ficção de autoria feminina pode ser explorada como uma estratégia de conscientização a favor da mudança de paradigmas culturais que libertem as mulheres desses crimes herdados de um sistema disciplinador e punitivo. Se pensarmos nos textos literários citados no decorrer deste artigo, podemos deduzir que Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti e Clarice Lispector são três escritoras que produziram uma literatura marcada pela performance política de luta pela igualdade de gênero. Explorar esse potencial questionador da literatura é fundamental para fortalecermos uma crítica cultural que revise os sentidos de práticas ancestrais fundamentadas pela desigualdade de gênero.

Referências

BRASIL. *Pesquisa sobre a Percepção da sociedade sobre violência e assassinato de mulheres*. São Paulo: Data Popular e Instituto Patrícia Galvão, 2014.

CAMPELLO, Eliane. O *Künstlerroman* de autoria feminina no Brasil. In: Cavalcanti, Ildney *et al.* (Org.). *Da mulher às mulheres: dialogando sobre literatura, gênero e identidades*. Maceió: Edufal. 2006. p. 125-133.

COLASANTI, Marina. Marina. “Uma questão de honra”. In: COLASANTI, Marina. Marina. *Contos de amor rasgados*. 3. edição. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GOMES, Carlos Magno. O femicídio na ficção de autoria feminina brasileira. *Estudos Feministas*. Florianópolis, UFSC, v. 22, n. 3, p. 781-794, 2014.

GOMES, Carlos Magno. Intertextos e mediações culturais em Nélida Piñon. *Scripta*, Belo Horizonte, PUC, v. 20, n. 39, p. 277-290, 2016a.

GOMES, Carlos Magno. A violência de gênero e a crise de masculinidade. *Revista Fórum Identidade*, Itabaiana, UFS, v. 21, p. 33-48, 2016b.

HUTCHEON, Linda. La política de la parodia postmoderna. Traducción del inglés por Desiderio Navarro. *Revista Criterios*. La Habana, edición especial, p. 187-203, 1993.

LISPECTOR, Clarice. “A língua do p”. In LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidade, sexualidade e estupro. *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 11, p. 231-73, 1998.

MACHADO, Lia Zanotta. *Feminismo em movimento*. 2. edição. São Paulo: Francis, 2010.

MACHADO, Lia Zanotta. Violência contra as mulheres: diálogos entre feminismo e ciência social. In DIAS, Alfrancio *et al.*(orgs) *A transversalidade de gênero na produção do conhecimento e nas políticas públicas*. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 37-54.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência”. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 14, p. 13-44, 2000.

OLIVIERI-GODET, Rita. “Estranhos estrangeiros: poética da alteridade na narrativa contemporânea brasileira”. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, n. 29, p. 233-252, 2007.

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia*. Série Antropológica. Brasília: Departamento de Antropologia da UnB, 2003.

SEGATO, Rita Laura. “Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez”. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 265-285, 2005.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde*. 16. edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 123-131.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse?* O corpo no imaginário feminino. Santa Catarina: Mulheres, 2007.

Recebido em: 01/11/2017

Aprovado em: 30/11/2017

SOBRE LITERATURA, LEITORES E UTOPIAS

Georgina Martins¹

Resumo: Este artigo traz uma breve reflexão sobre o que vem a ser literatura e a sua importância na formação de crianças e jovens. Partimos da importância da formação crítica do leitor para entender os mais diversos assuntos, mesmo os mais espinhosos, como morte, sexualidade e violência. Nesse processo, cabe ao professor formar leitores competentes, críticos e atuantes. Para o sucesso dessa aprendizagem, é imprescindível que esse professor se aproprie com segurança e intimamente dos livros e da literatura para o exercício de prática de leitura do texto literário com prazer. Portanto, defendemos a utopia de o professor ser um ávido leitor capaz de contagiar todos seus alunos com a riqueza estética e cultural da literatura.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação do leitor. Prazer da leitura.

ABOUT LITERATURE, READERS AND UTOPIAS

Abstract: This article presents a brief reflection about what is becoming literature and its importance in the formation of children and young people. We start from the importance of the critical formation of the reader to understand the most diverse subjects, even the thorniest ones, like death, sexuality and violence. In this process, it is up to the teacher to train competent, critical and active readers. For the success of this learning, this teacher needs to appropriate safely and intimately of books and literature for the practice of reading the literary text with pleasure. Therefore, we defend the utopia of the teacher being an avid reader capable of passing on to all his students the aesthetic and cultural wealth of literature.

Keywords: Literacy teaching. Reader training. Reading pleasure.

Introdução

Penso que a diferença mais importante entre literatura de gente grande e a que reconhecemos como sendo produzida para gente pequena seja o público alvo, o receptor, o leitor; neste caso, a criança. Dado que coloca o escritor diante de situações de escrita em que ele se vê obrigado a construir narrativas que sejam capazes de dialogar com as peculiaridades do que é ser

¹ Professora colaboradora de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro; professora de Literatura do Programa de Mestrado Profissional/Profeletras; escritora de livros para crianças e jovens.

criança num mundo tradicionalmente dominado e construído por adultos. Esse escritor, antes de qualquer coisa, deve partir do princípio de que seu leitor é capaz de entender os mais diversos assuntos, mesmo os mais espinhosos, como morte, sexualidade e violência; dependendo, no entanto, de como esses temas são trabalhados na ficção que produz. Cuidados que incluem tanto a escolha do vocabulário, como a organização sintática do texto. Afora isso, penso também que o bom escritor, o que consegue se comunicar com seu leitor com profundidade e arte, sobretudo quando se trata de criança, é aquele que escreve, principalmente, sobre assuntos que gostaria de ler, sobre situações que desejaria desvendar, entender, ou mesmo sobre os desejos que gostaria de realizar.

Na outra ponta, igualmente implicado nesse processo, coloco o professor, por acreditar que, dada as configurações educacionais e sociais no mundo de hoje, caiba a ele a nobre tarefa de formar leitores competentes, críticos e atuantes, e para isso é imprescindível que esse professor possa se apropriar com segurança e intimidade do seu principal instrumento de trabalho – os livros, a literatura – para que desse modo ele possa ser de fato e de direito o Mestre/Maestro desse processo.

Daí a necessidade de propor nesse artigo uma breve reflexão sobre o que vem a ser literatura e a sua importância na formação de crianças e jovens.

I

No Livro *Teoria da Literatura*, Terry Eagleton destaca uma questão bastante complexa e de extrema importância para os profissionais cujo livro é o principal instrumento de trabalho. Para Eagleton, definir o que vem a ser Literatura não é tarefa fácil, pois essa definição deve levar em conta diversos aspectos, como, por exemplo, os diferentes tempos e contextos em que as narrativas são produzidas no mundo.

Dizer, por exemplo, que Literatura é a **escrita imaginativa** não resolve o problema, pois as diferenças entre fato e ficção, entre verdade histórica e verdade artística não são suficientes. As histórias em quadrinhos, por exemplo, não são verdadeiras, são narrativas fictícias; no entanto, não são consideradas Literatura por grande parte dos críticos que se dedicam ao tema. O mesmo podemos afirmar das narrativas religiosas: bíblicas, de matriz africana, orientais, etc, que tanto podem ser lidas como ficção ou como

realidade histórica, a depender da crença ou descrença de cada leitor. Narrativas científicas, como a História, as Ciências Naturais e a Filosofia não são desprovidas de criatividade e imaginação, mas não podem ser chamadas de Literatura, no sentido literário do termo.

Já o escritor inglês, do século XIX, G. K. Chesterton, muito mais dedicado a escrever ensaios e análises críticas de obras do que a fazer ficção, defende que “a literatura é um luxo e a ficção uma necessidade”². Isto porque ele partilha da crença de que todos temos necessidade de ficção, ou seja, de histórias, de fabulação. O homem cria e partilha histórias desde que está no mundo, como recurso para entender, para interpretar e construir esse mundo.

Um grupo de antílopes³ ou de qualquer outro animal sedento, ao se aproximar do leito de um rio e o encontrar seco, imediatamente sai em busca de outro rio, e se não o encontra acaba por morrer de sede. Os humanos, diante da mesma situação, depois de buscarem incessantemente outras fontes, antes de se entregarem à morte vão interpretar, rezar, dançar, buscar culpados e inventar milhares de rituais para convencer os espíritos a mandarem chuva. Isso é criar história, isso é ficção, e de acordo com Chesterton, é necessidade.

Para Nancy Husten, escritora canadense, a diferença entre nós e os animais é a mesma que existe entre a consciência e a inteligência, ou seja, o fato de existir e de se ter a consciência da existência. “A consciência é a inteligência mais o tempo, ou seja: a narratividade”, a ficção, a fabulação, a criação, a mímeses (cópia interpretada e retrabalhada do objeto ou ação a ser imitada).

Em seu livro *a Poética*, Aristóteles se utiliza do conceito de mímeses (imitação) para explicar o que ele pensava sobre Arte Poética. Para ele o ser humano é o animal mais mimético de todos, desde a infância ele realiza a mímeses, pois é desse jeito que apreende o mundo a sua volta, que o entende e o interpreta. É também o único que realiza a mímeses com consciência, além de encarar esse processo como uma ação prazerosa.⁴

Então isso quer dizer que todo ser humano é poeta? Não, mas quer dizer que todo ser humano, se quiser, pode ser, mas para sê-lo precisa

² CHESTERTON, 2015.

³ HUSTON, 2010.

⁴ ARISTÓTELES, 2015.

reconhecer o que decide imitar (gente, objeto, animal, ação), para depois, manipular e elaborar esse material, dando-lhe forma de poesia, canto, drama, tragédia, etc. Segundo Aristóteles, isso pode ser feito de três formas: como as coisas eram ou são; como são ditas ou se considera que sejam; ou como deveriam ser (ideal, evasão), e além disso o resultado desse processo deve suscitar sentimentos de todo tipo: compaixão, pavor, ira, amor, alegria, tristeza, etc. A diferença entre o poeta e o historiador, para o filósofo, consiste no fato de que o historiador narra os fatos que aconteceram e o poeta o que poderia acontecer ou o que ele deseja que aconteça. Séculos depois, o escritor russo, Vladimir Nabokov, em consonância com Aristóteles, nos dá a sua definição sobre o que é literatura:

A literatura não nasceu no dia em que um menino chegou correndo e gritou “lobo, lobo”, vindo de um vale neandertal com um grande lobo cinzento em seus calcanhares: a literatura nasceu no dia em que um menino chegou gritando “lobo, lobo”, e não havia nenhum lobo atrás dele⁵.

No livro *A Personagem de Ficção*, Anatol Rosenfeld – escritor de origem alemã – afirma que tudo aquilo que aparece fixado por letras é literatura: obras científicas, avisos, bilhetes, manuais e etc.; no entanto, existe a definição do que vem a ser “As belas letras”, mas isso também não dá conta da nossa pergunta, porque o que pode ser belo para um povo, para uma época, pode não ser belo para outro. Nesse sentido, o que talvez possa nos ajudar é pensar como Roman Jakobson (crítico russo), que define a Literatura como sendo uma “violência” organizada contra a fala comum. Para ele, a Literatura transforma e valoriza a linguagem comum, afastando-a da fala cotidiana. A Literatura emprega a linguagem de uma forma peculiar, ou seja, especial, poética. Podemos dizer, ainda, que a Literatura é um discurso não pragmático, ou seja, ao contrário dos manuais e dos bilhetes que deixamos para alguém, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata.

Então para começarmos a pensar mais profundamente no assunto, sabendo que não vamos conseguir respostas esclarecedoras, citamos Ernest Cassirer – “afastando-se da realidade e elevando-se a um mundo simbólico, o homem, ao voltar à realidade, lhe apreende melhor a riqueza e profundidade” – e Goethe: “através da arte distanciamos-nos ao mesmo tempo em que nos aproximamos da realidade”.

⁵ NABOKOV, 2015.

Jochen Gerz, fotógrafo alemão que, ao invés de fotografar as pesadas portas de ferro e os fornos de um campo de concentração na Alemanha, transformado em museu, optou por representar todo aquele horror e violência fotografando o que havia de mais banal naquele lugar: as placas de sinalização, como “Toaletes”, “Saída”, “Chame o padre” e “Administração”.⁶

Ao expor essas fotos, o artista, não só elevou a realidade a um nível simbólico, como ainda promoveu a “violência organizada contra a fala comum”. Palavras inocentes e vulgares, que na sua origem não queriam dizer nada além de fornecer informações objetivas, foram, pelas mãos (olhar) do artista, transformadas em objeto de arte, e desse modo puderam expressar e representar a crueldade daquela situação, uma vez que as mesmas, em seus significados originais, em estado de dicionário, não tinham nenhuma função para os prisioneiros desses campos de crueldades. Desse modo, a obra desse artista deixou de ser uma mera fotografia do real e foi elevada ao status de arte.

II

Depois dessa breve tentativa (inglória) de definir o que é literatura, precisamos ir um pouco mais além para, pelo menos, tocarmos, de leve que seja, o Santo Graal do nosso ofício com os livros, que pode ser representado pela pergunta: mas, a literatura serve pra quê mesmo, heim?

A resposta dada por alguns pensadores da área sempre me incomodou muito: “a literatura não serve pra nada, ela é arte porque não tem utilidade prática”. Sim, é claro que não pagamos nossas contas lendo poesia ou prosa para os gerentes dos bancos, tampouco teremos nossa vida prática organizada se passarmos todo nosso tempo deitados em berço esplêndido lendo literatura, mas até aí dizer que ela “não serve pra nada” é um pouco demais. Seriam a literatura e as outras artes inúteis? O livro/manifesto do italiano Nuccio Ordine, professor de literatura na Universidade da Calábria, advoga em prol dos “saberes cujo valor essencial está totalmente desvinculado dos fins utilitaristas”, e nesse rol, ele inclui, é claro, a literatura.

⁶ LEENHARDT, 1990.

Saberes que estão a serviço do crescimento espiritual e cultural da humanidade, e que por isso contribui para nos tornarmos melhores.⁷

É partindo dessa premissa que, na qualidade de professora, penso em como poderia convencer meu aluno a estudar uma coisa que eu mesma achasse que não teria nenhuma utilidade? Como esperar que os livros que recomendo a leitura possam competir com os jogos cada vez mais sofisticados, que qualquer guri pode encontrar na internet e com eles satisfazer sua necessidade de ficção, se eu já apresento esses livros como algo que não tem nenhuma utilidade para a vida deles? Por que não apresentar, então, a literatura com a mesma paixão do dramaturgo Romeno Eugène Ionesco? “A poesia, a necessidade de imaginar e de criar é tão fundamental quanto respirar. Respirar é viver e não fugir da vida”⁸. Por que não desejarmos literatura como desejava o escritor francês Victor Hugo:

Mas se quero ardentemente, apaixonadamente, o pão para o operário, o pão para o trabalhador, que é meu irmão, juntamente com o pão para a vida, quero o pão para o pensamento, que também é o pão da vida. Quero multiplicar o pão do espírito como o pão do corpo⁹

Mas para que possamos alimentar essa utopia é fundamental e imprescindível tornar-se um professor leitor, mas não um leitor qualquer, mas um ávido leitor, pois somente um leitor apaixonado é capaz de contagiar aquele que não vivencia experiência da leitura. Um aluno que nunca vê o seu professor lendo ou portando livros de literatura, dificilmente será convencido por esse profissional que ler é bom e necessário; mas necessário para quê? Já vimos que com literatura não pagamos contas, não organizamos nossa casa e não colocamos comida na mesa, a menos que sejamos um escritor best seller, o que é muito difícil de acontecer no Brasil. No entanto, se já vimos também que todo mundo gosta e precisa de ficção – haja visto a audiência das novelas, as filas dos cinemas ou os filmes baixados em casa, os jogos de computadores, o interesse pela vida dos outros e etc –, podemos ter a certeza de que há chance para a literatura, sobretudo se nós, professores, formos capazes de convencer nossos alunos do poder de sedução que pode ter um romance, um conto, uma poesia.

⁷ ORDINE, 2016.

⁸ IONESCO, 2016.

⁹ VICTOR, 2016 p. 112.

Nas séries iniciais isso é muito mais fácil de acontecer, pois nessa fase são os contos de fadas, as histórias de animais que falam e de objetos que ganham vida, que partilhamos com nossas turmas. Narrativas que já nasceram seduzindo, encantando, como afirma o historiador francês Jules Michelet: “Esses contos têm uma parte histórica, evocam as grandes fomes. Em geral, porém, pairam bem acima de toda a história: nas asas do pássaro azul, numa eterna poesia, expressam nossos desejos, sempre os mesmos, a imutável história do coração”.¹⁰

Isto posto, o que fazer depois das séries iniciais para que nossos alunos se interessem pela literatura? Em primeiro lugar, é preciso conhecer as diferentes realidades que temos em uma sala de aula, sobretudo quando atuamos no âmbito da educação pública, espaço que muitas vezes testemunha a convocação precoce de parte dos nossos alunos para contribuir com o sustento da família, situação que nos coloca diante de uma complexidade muito maior para alcançarmos nosso desejo de formar leitores. Nesse sentido, é crucial que a literatura, parafraseando Roland Barthes¹¹, dê provas de que deseja esses alunos. Que os textos os chamem, os convoquem, os atraiam, despertando sonhos e desejos. Mas, como fazer isso?

III

Para ilustrar essa reflexão, partilho aqui um trecho das minhas memórias de leitura no Colégio Municipal Roberto Silveira, em Mesquita, uma cidade pobre do Rio de Janeiro.

Helena e Os Meninos

Estava com treze anos quando conheci Helena. Foi seu Gentil quem nos apresentou a ela. Não sei se todos os alunos da turma gostaram dela como eu, que até hoje lembro das tranças grossas, “da face de um moreno pêssego e dos olhos suspeitosos”. Descrição um tanto sofisticada para nossa idade, mas que, mesmo sem entender direito, achei tão bonita que desejei ser Helena; meus cabelos eram ralos e as tranças que minha mãe fazia nunca ficavam grossas. Além do que, eu imaginava o quanto deveria ser belo um rosto da cor

¹⁰ MICHELET, 1992.

¹¹ BARTHES, 1996.

de pêssego. Quanto a olhos suspeitosos, embora não fizesse a menor ideia do que queria dizer, achei lindo.

Helena tinha uns dezesseis ou dezessete anos quando foi morar na casa do conselheiro Vale. Ele acabara de falecer e deixara em testamento a confissão de que a moça era sua filha, revelação que mudou a vida na chácara onde residiam Estácio e D. Úrsula, filho e irmã do conselheiro. Estácio até então julgava ser filho único.

Foram mais ou menos essas informações que seu Gentil nos deu quando mandou que lêssemos *Helena*. Era o ano de 1972 e eu estudava no Colégio Municipal Roberto Silveira, um colégio novinho, recém-inaugurado, onde todos os professores gostavam de ler; até a equipe de orientação educacional orientava nossas leituras. Lembro que o psicólogo da escola, que também era médico, receitava livros aos alunos que iam procurar sua ajuda. A mim, ele chegou a receitar dois: uma publicação da Ediouro sobre Freud e o inconsciente, e *Yoga para nervosos* do prof^o Hermógenes. Remédios que julgava pudesse contribuir para apaziguar meu coração adolescente, o que certamente não se deu, posto que até hoje não há cura para esse tipo de moléstia. Em contrapartida, o prazer que aquelas leituras me proporcionaram justificou o tratamento.

Seu Gentil foi nosso professor de Português durante todo o Ginásio e nos apresentou a muitos personagens. No primeiro ano, assim que começaram as aulas, ele mandou que lêssemos *Os Meninos da rua Paulo*, o que fiz com muito gosto. Lembro que deixei de lado as brincadeiras na rua onde eu morava para participar das aventuras daquele terreno baldio de Budapeste, comandada por meninos cujos nomes – Nemeček, Boka, Géreb, Csónakos – sequer conseguia pronunciar, mas que se tornaram tão próximos de mim que até hoje não consigo me conformar que o pequeno Nemeček tenha sacrificado a própria vida para proteger do ataque do grupo inimigo, o terreno onde brincavam.

Tenho uma vaga lembrança de que alguma aluna reclamou do livro, alegando que o tema não era feminino. Ainda bem que seu Gentil ignorou a reclamação e manteve a escolha da leitura, pois logo nas primeiras páginas pudemos perceber que tínhamos em mãos uma deliciosa e pungente aventura de meninos que, como nós, também estavam vivos, e por isso acreditavam no sonho.

Outros autores vieram e sob protestos de vários alunos, seu Gentil nos disse que teríamos um mês para concluir a leitura de mais um livro e nos prepararmos para fazer a prova, já que o final do ano se aproximava. Tratava-se de *Éramos Seis*, novela narrada a partir das memórias de dona Lola, personagem que fez das tripas coração para criar seus quatro filhos na cidade de São Paulo, no ano de 1943, em plena 2ª guerra mundial.

Em menos de uma semana eu não só conhecia o drama de dona Lola, como ainda torcia para que Alfredo voltasse pra casa, e Carlos não morresse no campo de batalha. Por tratar-se de uma narrativa sobre um cotidiano que eu desejava, minha identificação com a trama foi imediata. Queria ser Isabel, a filha de dona Lola, sobretudo porque achava muito bonito pertencer a uma família grande que se reunia em volta de uma mesa para fazer as refeições; coisa impossível em uma meia-água de três cômodos que meu pai nunca conseguiu acabar de construir, e que sequer tinha mesa. Lá éramos apenas três: eu, meu pai e minha mãe.

Por isso as reclamações de dona Lola a respeito da vida que levava me pareciam descabidas e exageradas. Como eu poderia compreender que em uma casa com jardim, “com portãozinho de ferro e duas janelas de frente”, onde a família se reunia para fazer as refeições, pudesse caber tanta reclamação? Minha confusão aumentava na medida em que dona Lola se punha, de memória, a descrever os ambientes daquela casa onde ela havia morado com sua família:

“As duas janelas da frente eram do escritório e vi dentro dele a escrivaninha grande onde eles estudavam. Ao lado, numa parede, havia uma estante com livros; havia também duas cadeiras, e um tapetinho feito de meias velhas por minha irmã Clotilde. Passei pelo pequeno vestíbulo, onde havia um chapeleiro e entrei na sala de jantar. Era uma sala grande e de um lado havia um recanto com um sofá, duas poltronas e uma cadeira de balanço, tudo coberto com brim pardo, por causa das crianças; nesse lugar eu passava o dia, recebia minhas visitas e fazia tricô para ganhar algum dinheiro.”

Tropecei no vestíbulo da casa de Dona Lola e fiquei dias tentando saber do que se tratava. Na minha casa não havia um dicionário onde eu pudesse consultar o significado de vestíbulo, palavra que ninguém da minha linhagem, incluindo tias e primos, era capaz de decifrar, pois não fazia parte da herança cultural que as famílias de meu pai e de minha mãe haviam transmitido aos filhos. Desse legado, minha mãe trouxera casa de sapê, saibro

e cacimba; meu pai, por sua vez, sabia de telhados de zinco, laje de concreto, meia-água e parede emboçada. No entanto, mesmo sem saber o significado eu percebia que se tratava de um espaço nobre, daqueles que só as casas dos ricos possuem. Por isso a pobreza que dona Lola ostentava nunca me convenceu, mas isso não me impediu de na época achar que *Éramos seis* fosse o livro da minha vida, na verdade da vida que eu gostaria de ter. Eu lia na varanda da nossa meia-água, imaginando que as latas de leite Glória onde minha mãe plantava suas flores fossem o jardim de Dona Lola.

Considerações finais

É claro que essas memórias se referem a um tempo em que os livros, eram praticamente, o único lugar em que crianças e adolescentes podiam conhecer os segredos do mundo adulto, daí a facilidade maior em seduzir para a literatura. Eram nos livros e em algumas revistas que podíamos ter contato com os detalhes “picantes” da nossa existência, via histórias sobre paixões, morte, namoro, casamento, sexo. Diferente do que temos hoje, tempo em que desde muito cedo o cotidiano da criança é atropelado por toda sorte de informações sem que ela precise abrir um livro. Constatação que nos obriga a pensar em uma infinidade de estratégias se quisermos de verdade formar leitores.

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- CHESTERTON, G.K. *O Defensor*. Campinas: CEDET, 2015.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- HUSTON, Nancy. *A Espécie fabuladora*. Porto Alegre: LPM, 2010
- UNESCO, Eugène, in ORDINE, Nuccio. *A inutilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

LEENHARDT, Jacques. *O que se pode dizer da violência?* In LINS, Ronaldo L. *Violência e Literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MICHELET, Jules. *A feiticeira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

NABOKOV, Vladimir. *Lições de literatura*. São Paulo: Três estrelas, 2015.

ORDINE, Nuccio. *A inutilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Graphia, 1999.

ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

HUGO, Victor, in ORDINE Nuccio. *A inutilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

Recebido em: 17/11/2017

Aprovado em: 16/12/2017

ENTREVISTA

MEANDROS DA DÍVIDA PÚBLICA BRASILEIRA

Entrevista ao Prof. Dr. Márcio Pochmann (economista,
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP)

Rosiler dos Santos Silva¹

Marcio Pochmann possui graduação em Economia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, doutorado e pós-doutorado em Ciência Econômica, pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, onde atualmente é livre docente e desenvolve pesquisa no Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, pelo Instituto de Economia. Seu currículo inclui, ainda, a presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ipea (2007 a 2012) e da Fundação Perseu Abramo, atualmente.

Sua vasta produção acadêmica contempla a publicação de mais de 50 livros, entres eles *Desigualdade Econômica no Brasil* (2015), *Atlas da Exclusão Social no Brasil* (2015), *O Mito da Grande Classe Média* (2014), *A Superterceirização do Trabalho* (2008), *Desafio da Inclusão Social no Brasil* (2004) e *A Década dos Mitos* (2001). A qualidade de sua produção lhe possibilitou três prêmios Jabuti (2008, 2007, 2002) e uma série de títulos de reconhecimento. As temáticas trabalhadas nos livros são Economia Social e do Trabalho, com ênfase em aspectos como emprego, educação, região nordeste, programa bolsa-família e políticas de mercado de trabalho, imbricados com as áreas de pesquisa e experiência profissional do autor.

Nessa entrevista Marcio Pochmann foi convidado a responder a provocações da revista *Ponto de Interrogação*, sobre os meandros da Dívida Pública Brasileira, pensando os sentidos, estruturas e os contextos de exclusões sociais que são criados a partir dela. É um prazer proporcionar aos leitores da revista contribuições significativas desse autor tão respeitado no meio acadêmico, político e dos movimentos sociais.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Campus II, Alagoinhas. Endereço eletrônico: rosilerss@gmail.com

Rosiler Santos – O que, exatamente, é a dívida pública?

Marcio Pochmann – Dívida pública é a diminuta ao longo do tempo entre o que Estado arrecada e o que ele gasta. Essa dívida pode ser formada por empréstimo tomado àqueles do topo da sociedade, podendo ser decorrente de títulos públicos; então, os instrumentos são utilizados para financiar essa diferença entre a arrecadação e as despesas. Portanto, a dívida é o estoque de débito que o governo tem com a sociedade e com aqueles que financiaram essa diferença entre a arrecadação e os dividendos.

Rosiler Santos – O cenário mundial tem mostrado que mesmo os países mais ricos têm se afundado em dívidas internas e externas. Na sua opinião, a dívida pública é um projeto do capitalismo?

Marcio Pochmann – Veja, ela pode perfeitamente decorrer com a pressão da sociedade para que o Estado preze as Cofins² ou para determinadas atividades que o setor privado não consegue fazer, todavia a propriedade pode não pagar tributos por esse serviço prestado, então, essa total diferença da nossa dívida pública tem tudo a ver com a capacidade de arrecadação que o Estado tem diante da dificuldade tributária da sociedade e de certos segmentos da sociedade. Então, a dívida é uma forma de financiar essa diferença, mas que na realidade termina, com o passar do tempo, subordinando o sistema do Estado, aquele que financia a própria dívida. E é o que nós temos nos dias de hoje, a presença diretiva, a presença do tomador de crédito do Estado, que financia o Estado e termina comandando o próprio programa de ajuste fiscal, as políticas neoliberais, políticas neozigzag e de ajustes, especialmente interrompendo serviços, que é atividade do Estado para com a população mais pobre. Então, nós temos, através da dívida pública, um instrumento e reputação com o papel do Estado, a dívida pública da qual nos corrompemos é instrumento próprio da dinâmica do capitalismo. Não podemos pensar o Estado à margem do capitalismo; ele é uma parte funcional do próprio capitalismo e, nesse sentido, pobre em seu papel de atuação, seja cumprindo as atividades de regulação da economia, a determinada proporção ou expoente que estamos vendo o capitalismo no século XXI, porque as finanças

² A COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social, foi instituída pela Lei Complementar 70 de 30/12/1991.

privadas, na verdade, comandam, em grande medida, o papel do Estado, através da política de austeridade fiscal³.

Rosiler Santos – Por que a dívida pública brasileira teve uma crescente brutal e convergente em governos que se colocaram em campos políticos e sociais tão diferentes, como os do PSDB e PT?

Marcio Pochmann – Se nós tomarmos o governo Fernando Henrique, de 1995 a 2003, e o governo do PT, de 2003 até 2016, nós temos uma realidade bem diferente. O governo Fernando Henrique arcou com uma dívida a reboque, um terço do PIB⁴, e entregou em 2003 uma dívida equivalendo a mais de 60% do PIB. Os governos do PT, na verdade, reduziram a dívida pública de mais 60% em 2013 para um valor em torno de 40%; então, houve um movimento inverso do ponto de vista da relação da dívida pública com o PIB. Então, não vejo, na verdade, relação entre os dois governos, sem falar no debate que a dívida pública do Canhoto, no governo Fernando Henrique, apesar de ele ter feito um processo de matização, o que permitiu arrecadar recursos para evitar uma dívida pública ainda maior e, ao mesmo tempo, ele também foi responsável pela liberação da carga tributária. Ele é a favor da tributação e, de certa maneira, esse aumento da carga tributária serviu não para matizar o serviço público, mas também para evitar uma dívida ainda maior do que ele entregou, em relação ao PIB, mais de 60%. Nos governos petistas, pelo menos até 2014, 2015, a trajetória foi de queda da dívida pública, fez passar da dívida bruta para dívida líquida. O que está ocorrendo com essa parte restante, considerando o problema fiscal que o Estado está vivendo, a tributação da dívida pública, ela voltou novamente a crescer, e é provável que no governo Temer a dívida pública chegue a 80% do PIB. Na verdade, a dívida pública é importante porque em outros países ela é muito maior, Estados Unidos, Japão, Itália, entre outros países, a questão da dívida total não é necessariamente a relação da dívida com o PIB, a composição da dívida, ou seja, como ela é constituída

³ A austeridade fiscal concerne a políticas governamentais e se caracteriza por escolhas que exigem grandes sacrifícios da população. Aumenta a carga tributária, implementação de medidas que restringem a oferta de benefícios, bens e serviços públicos, em razão de cortes de despesas e/ou da realização de reformas estruturais, afetando de forma significativa os estratos mais vulneráveis da população. Seminário de Políticas sociais e austeridade na agenda neoliberal – Rio de Janeiro 16/10/2017.

⁴ Produto interno bruto- PIB.

porque é formada por títulos de curto prazo ou de longo prazo. A dívida do próprio Estados Unidos, os títulos são vinte, trinta anos, ou pouco menos, ela dá uma certa estabilidade, apesar de em proporção ser até grande. No caso brasileiro o problema da dívida não tem nem tanto a balança, que é bastante preocupante, mas justamente a composição, é formada com títulos de menor prazo, que pode inclusive provocar instabilidade para o país.

Rosiler Santos – Em 2007 o Equador conseguiu reduzir em 70% a sua dívida pública e triplicar os investimentos sociais, ao instituir uma radical auditoria. Por que a experiência do país vizinho não influenciou o PT a realizar a auditoria na dívida pública brasileira?

Marcio Pochmann – O problema da auditoria, em geral, é porque ela se concentra mais na dívida interna. Foi praticamente resolvido o problema da dívida interna, especialmente aquela que diz respeito ao Estado, independente se privada, ela foi praticamente extinta no primeiro mandato do presidente Lula, em função de uma estratégia de constituição de reserva e o próprio pagamento do débito que o Brasil tinha com o Fundo Monetário, que guardava com maior tempo em acordo que o Fernando Henrique acabou fazendo no início do segundo mandato. O que não pode, de certa maneira, como proporção importante é a dívida pública, uma dívida formada por títulos⁵ que basicamente é o Banco Central que anuncia. Qualquer avaliação na forma de uma CPI⁶ da dívida, de uma auditoria mais ampla significaria agir dentro de uma legislação própria; nessa correlação de forças o governo não conseguiu, por exemplo, realizar uma reforma tributária que onerasse os mais ricos. Reavaliar a dívida pública através de uma auditoria teria que ter uma quantidade de apoio no parlamento que os governos do PT jamais tiveram, para poder avançar em outras situações importantes como, inclusive, a questão da própria dívida.

⁵ Títulos públicos são papéis emitidos pelo Tesouro Nacional, que representam uma forma de financiar a dívida pública e permitem que os investidores “emprestem” dinheiro para o governo, recebendo em troca uma determinada rentabilidade. No Brasil o órgão responsável pela administração e planejamento da dívida mobiliária interna e pela emissão de títulos públicos é a Secretaria do Tesouro Nacional, a qual pertence ao Ministério da Fazenda e foi criada em 1986.

⁶ CPI - Comissão de Inquérito Parlamentar

Rosiler Santos – Segundo Maria Lucia Fatorelli, atualmente, a dívida pública consome em torno de 44% dos recursos do país e beneficia, exclusivamente, uma pequena elite (bancos, fundos de pensão, fundos de investimentos nacionais e internacionais...). Considerando que o Estado é cooptado por essa elite, comente sobre a dívida e a luta de classes.

Marcio Pochmann – De fato nós temos uma luta de classes em torno da divisão do fundo público, e a dívida pública, certamente, é divisor que comete, sim, absorção de partes da arrecadação e benefícios de uma parcela pequena da sociedade. É verdade que o PIB vem sendo usado para pagar a dívida pública, mas é importante chamar a atenção que a ideia do rentismo⁷, do viver por trabalhar, viver de aplicações financeiras, grande parte dessas aplicações são mapeados com os títulos, financeiras de acordo com o Brasil, de uma certa maneira ela perpassa não apenas em belo *hits*, mas contamina parte importante dos empresários, o espaço significativo da pobreza. Ela tem o seu lucro associado a reputações financeiras e também podemos dizer que parte da classe média tem dinheiro aplicado pelo financeiro, vive para taxas de juros altas, da própria forma que financiam a dívida pública no Brasil. Então, ela já contamina parte que cresceu na sociedade; é claro que a maior parte pobre está fora disso, mas é possível perceber que não é uma parcela tão pequena da sociedade como o que acontece com o sistema do rentismo no Brasil, que é uma forma improdutiva de aplicação do capital. De certa maneira há uma espécie de constrangimento do Estado para poder compor o que são absolutamente fundamentais para o conjunto da sociedade, então, áreas como saúde, educação entre outros.

⁷ No artigo *Brasil, paraíso dos rentistas*, Ana Araujo e José Martins anotam sobre esse processo: "Em termos populacionais, os parasitas burgueses que vivem mamando na dívida pública através dos inúmeros e sofisticados "produtos financeiros" não passam de 10% da população brasileira. Não são, portanto, apenas um punhado de malvados banqueiros judeus, como é povoada a imaginação popular. Calcula-se que a massa de burgueses no Brasil seja pouco mais de 20 milhões de indivíduos (entre pais e filhos) totalmente improdutivos, mesmo aqueles empregados na forma assalariada para vigiar e massacrar, com reforma ou sem reforma trabalhista, os trabalhadores produtivos empregados ou desempregados do exército industrial de reserva no Brasil. Esses 20 milhões de parasitas da pátria financeira e imperialista encarnam a verdadeira base social e econômica burguesa. Ela é composta da burguesia propriamente dita, proprietária dos meios de produção social, da pequeno burguesia assalariada ou apenas pequeno e média proprietária, rentistas em geral e outras espécies genéricas de despachantes do imperialismo". <http://www.iela.ufsc.br/noticia/brasil-o-paraiso-dos-rentistas>.

Rosiler Santos – Gostaria que fizesse uma relação da dívida pública com as reformas da previdência e trabalhista que têm se constituído como ataque aos direitos trabalhistas. – E qual o impacto da dívida pública nas políticas sociais?

Marcio Pochmann – Bem, nós estamos em uma situação de reforma profunda com efeito nos direitos gerais, perversa para toda a sociedade brasileira que é um processo de retirada de votos do orçamento público, todo um papel importante da Constituição de 1988, Constituição do estado social no Brasil, pelo menos seus parâmetros fundamentais de assistência, estão sendo definidos dentro do computador ou nos moldes de 2016. A reforma trabalhista não foi revisada não apenas pela mudança da CLT⁸, mas também pela finalização da própria terceirização, e não temos uma reforma praticamente no dado social, como a aprovação nas rendas profissionais dos outros grupos que praticamente congela os gastos públicos do Brasil. A reforma da previdência não é apenas uma reforma, ela é um desmonte do sistema de estabilidade social brasileiro. Provavelmente que ela, a reforma, da forma que o governo Temer tem projetado, ao mesmo tempo tem a reação da sociedade, uma série de interceptações que tornam difícil a aprovação dessa reforma no parlamento brasileiro. Agora, o que nós já estamos vendo é que a própria reforma trabalhista e a terceirização complementar já estão ajudando o Copom⁹ a aprovar novos títulos da previdência. O ano passado, 2017, nós tivemos cerca de um milhão de trabalhadores que deixaram de contribuir para a previdência, quer dizer, 10% mais, que um governo de esquerda apresentaria algo viável para os próximos anos. Portanto, a previdência, que não é um problema grave no Brasil, pode se tornar cada vez mais difícil de ser financiado como a própria reforma do trabalho, então, torna-se mais difícil viabilizar as contribuições previdenciárias. E não há nenhuma outra ação no sentido de recuperar na previdência, a permuta que vem e vão, os não pagamentos que deixam de ser feitos, porque não há interesse, justamente, em garantir o pagamento do Brasil, que é a previdência social.

⁸ Consolidação das Leis do Trabalho – CLT Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

⁹ O Comitê de Política Monetária - Copom é um órgão constituído no âmbito do Banco Central do Brasil em 20 de junho de 1996, por meio da circular nº 2.698 com as finalidades de estabelecer as diretrizes da política monetária e definir a taxa básica de juros.

Rosiler Santos – A universidade, de uma forma geral, tem se omitido dessa discussão?

Marcio Pochmann – De fato, a dívida pública é um problema central no funcionamento do capitalismo brasileiro, mas que não conta, na verdade, com uma posição, não apenas nas universidades, mas junto à população, bem como junto a sindicatos, associações. Não há uma grande reação dos órgãos quanto ao que está retido da dívida pública, tanto que esse tem de saldar, o penhor é, justamente, por pagamento de serviço da dívida. E é contraditório que, apesar dessa importância, muitas vezes a sociedade discute o papel do bolsa família, por exemplo, o seguro desemprego e deixa de lado a questão mais importante que é, justamente, o gasto que o Estado tem com o pagamento da dívida pública.

Rosiler Santos – É possível pensar o futuro da nação sem atrelar ao sistema da dívida pública?

Marcio Pochmann – Dívida pública é um instrumento da natureza do funcionamento do próprio Estado, eu não sou contra a dívida pública, a questão é que ela assumiu uma proporção que faz com que chegue comparativamente a uma situação que é o rabo que balança o cachorro e não o cachorro que balança o rabo; então, a dívida pública hoje comanda o Estado, do ponto de vista do financiamento, especialmente por credores do Estado. Portanto, a segurança fundamental seria que o governo pudesse resolver o problema da dívida pública de outra forma, financiando ela com juros muito mais inferiores, revendo a composição dessa dívida pública e buscando reduzir essa dependência que o Estado tem com os credores que compõem a dívida. Porque aí não temos um jogo que favorece, que tem muito recursos e ao mesmo tempo compromete parte do orçamento do Estado com políticas para toda a sociedade, o que adiantaria, nesse sentido, para se voltar a crescer, podermos consertar políticas públicas com inclusão social, que a dívida pública brasileira tivesse outros alinhamentos e não esses que estamos vendo até agora.

Recebido em: 10/12/2017

Aprovado em: 20/12/2017

LÉONCE NDIKUMANA; JAMES K. BOYCE – AFRICA’S ODIIOUS DEBTS: HOW FOREIGN LOANS AND CAPITAL FLIGHT BLED A CONTINENT

Jonathas Martins Nunes¹

Referência da obra resenhada:

NDIKUMANA, L.; BOYCE, James. **Africa’s odious debts: how foreign loans and capital flight bled a continent**. London: Zed Books Ltd, 2011.

Entre as contradições governamentais que assolam os estados emergentes e o oxímoro relutante no termo “política pública”, em âmbito mundial, estão as que envolvem países com potencial econômico de se tornarem credores externos líquidos afundarem sob o descontrole de suas finanças, corrupção, crises humanitárias massivas, além do aumento da dívida *pública*, provocadas por propósitos *privados* desfavoráveis aos interesses socioeconômicos da “nação/população”.

As dívidas de todo um continente incorridas pelos regimes políticos, com destinação de recursos estatais para fins improdutivo, ou contrários ao direito internacional, são qualificadas como odiosas, não compulsórias e suscetíveis a repúdio. É nessa conjectura que podemos inscrever o livro *Africa’s odious debts: how foreign loans and capital flight bled a continent*, dos autores Léonce Ndikumana e James K. Boyce, professores de economia na Universidade de Massachusetts, Amherst.

Com base em mais de uma década de pesquisa, os autores apresentam uma análise atualizada e crítica da relação entre empréstimos estrangeiros e fuga de capitais, conferidas a partir de um extenso e fundamentado exame das finanças dos países africanos subsaarianos. Os cinco capítulos que compõem o livro apresentam-se como instâncias elucidativas nas quais as análises dos casos evidenciam um substrato consuetudinário para a prática da dívida odiosa por governantes africanos e seus credores; bem como desconstrói o mito de que a África é um dreno sobre

¹ Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bolsista CAPES, pesquisador do grupo Desleitura em série: da tradução como transcrição, adaptação, refração, diáspora (UNEB). Endereço eletrônico: jonathasmn@gmail.com. Tradutor do livro para esta resenha: Dívidas odiosas da África: Como empréstimos estrangeiros e fuga de capitais sangraram um continente.

as finanças do ocidente, revelando, ao contrário, que o continente é realmente um credor líquido para o resto do mundo.

Com base em métodos estatísticos na análise de exemplos categóricos – o governo do ex-presidente Joseph-Desiré Mobutu, do Zaire (República Democrática do Congo); e o caso de Ferdinand Marcos, das Filipinas – e a partir da conjuntura de estudos empíricos, os autores evidenciam as discrepâncias entre o avanço da dívida, sob empréstimos exteriores exacerbados, e o aumento de ativos em posse dos governantes em bancos internacionais e em paraísos fiscais.

Concomitantemente, ao passo que tais incongruências financeiras são colocadas em evidência, *Africa's odious debts* transpõe o contexto de degradação social e econômica que se tornara sintomático nesses países, bem como o início de conflitos e gritos por democracia e melhorias dos civis, potencializando o teor da amostragem e análise estatística dos dados ao arrolá-los ao preponderante contexto social decorrente da má administração e desvio de recursos públicos. Circunscritos em tal conjunção, os autores relatam suas experiências enquanto pesquisadores militantes, bem como definem sua escolha por produzir um estudo pautado nas relações políticas de desenvolvimento econômico e social africano – à sombra do *zeitgeist* dos reclames populares por democracia, advindas dos “ventos do ocidente”² em toda África.

Mesmo ainda no capítulo introdutório, tornam-se precisamente notórias as elucidações sobre o jogo de interesses que alimenta o sistema de desvio de empréstimos estrangeiros e a influência de países do ocidente e de instituições internacionais altamente corruptas na corroboração destes atos. As ponderações sobre os casos da antiga Zaire e das Filipinas – relatadas, vivenciadas e analisadas pelos autores – identificam claramente os sujeitos e as entidades articuladoras na ramificação da dívida pública destes países e da fuga substancial de capitais, tanto criticada ao longo do livro.

No entanto, a partir da leitura das narrativas e correlações estatísticas sobre o acúmulo da dívida externa e a saída de recursos, no decorrer dos cinco capítulos de *Africa's odious debts*, pode-se inferir que o desvio de empréstimos estrangeiros para a fuga de capitais não é simplesmente uma questão de influência ou crimes, por parte de alguns

² Referido no texto supracitado como “Wind from the West”.

governantes e funcionários corruptos, encorajados por alguns banqueiros complacentes ou cúmplices. Mas, é produto de falhas sistêmicas nos arranjos financeiros internacionais que regem os pedidos e empréstimos.

A partir das elucubrações iniciais, fica evidente, no endossamento que ocorre nos capítulos expostos na sequência, a necessidade de levar ao limite os objetivos sinalizados na veia introdutória do livro. No primeiro capítulo – e com o sugestivo título “Tales from the shadows of international finance” – é confrontado o escrutínio de informações que ilustram o papel dos bancos estrangeiros, os quais agem com dupla função no mercado econômico mundial: na posição de credores estatais, teoricamente regido por diretrizes a serem seguidas, e, enquanto veículos de desvio de empréstimos para locais seguros, ou contas particulares. Logo, o que se observa é que, nas sombras das finanças internacionais, grandes somas de valores deslizam por fronteiras, sob a superfície das transações oficialmente registradas e muito além do que é mencionado no arcabouço teórico padrão de livros introdutórios de economia.

Para entender as múltiplas realidades do desenvolvimento e subdesenvolvimento africano, os autores sugerem perscrutar as sombras do sistema financeiro de empréstimos – as quais constituem a desordem de problemas sociais, econômicos e culturais do continente africano. Com efeito, é feito o exame dos empréstimos estrangeiros na África – em paralelo com os “empréstimos mentirosos” nos mercados hipotecários dos EUA que precipitaram o colapso financeiro de 2008 – levantando documentos e números oficiais perante a magnitude das transferências líquidas negativas, as quais ocorrem quando os pagamentos do serviço da dívida por países africanos superam o ingresso de novos empréstimos. O paralelo proposto, contribui ainda para a crítica em relação a influência dos Estados Unidos sobre empréstimos realizados no FMI, evidenciando o crivo ideológico e relações de poder das dívidas mundiais.

O capítulo seguinte, denominado “Measuring African capital flight”, é uma perscrutação estatística, necessária para medir a fuga de capitais e dispor de evidências que comprovem a afirmativa crucial dentre as inúmeras contribuições do texto: os países subsaarianos seriam credores líquidos para o resto do mundo, já que, segundo os autores, os ativos externos destes países excedem suas dívidas internacionais. No entanto, apesar de comprovado o superávit, com relação ao montante das dívidas externas, tal exegese

apontada pelos autores traz à tona a problemática sobre os valores líquidos enviados ao exterior, desvelando a adversidade na detenção dos ativos, isto é, os ativos são privados, enquanto os depósitos são públicos.

A principal diferença entre os dois casos apontados é que boa parte dos ativos estão nas mãos de particulares, isentos de impostos sobre movimentações financeiras, enquanto as dívidas são públicas, tornando uma responsabilidade que foi herdada de governo a governo para os povos africanos. Por conseguinte, a crítica ferrenha da detenção dos ativos apresenta o contrassenso da falta de transparência e documentos relacionados aos números da dívida odiosa, bem como a restrição ao acesso de dados que são de interesse nacional, para manutenção de capitais e futura resolução ou expurgação da dívida.

Perante a complexidade da medição da fuga de capital, os autores elaboram um trabalho estatístico investigativo bastante sofisticado, incluindo, na compilação de dados, a crítica e a análise dos fundos que são adquiridos ilegalmente, e/ou canalizados no exterior de forma ilegal, os quais não são incluídos nas contas oficiais dos países africanos. Com efeito, a referida seção chama ainda a atenção para as implicações das funções metodológicas estatísticas na amostragem dos dados, pois as identidades dos detentores de ativos são, por muitas vezes, ocultas por meio de proxies e vias legais disponíveis nas jurisdições de sigilo bancário. No entanto, os pesquisadores demonstram, ao analisarem e descrevem os métodos utilizados ao decorrer do livro, os progressos substanciais no desenvolvimento de formas de estimar a magnitude da fuga de capitais, sob o cálculo do capital enquanto restante de dinheiro perdido.

O mote do capítulo sobre a movimentação de capitais através de fronteiras internacionais, intitulado “The revolving door”, examina os vínculos entre os empréstimos estrangeiros e seu estorno, apresentando evidências quantitativas de que grande parte da fuga de capitais da África subsaariana foi alimentada por dívidas, isto é, os empréstimos de credores estrangeiros ao governo africano, liquidados como ativos privados e detidos em contas de pessoas físicas.

Tal fato é caracterizado ao longo do capítulo como imperativo de “movimentação de valores” ou “porta giratória”, em que os valores fluem de credores estrangeiros – impulsionados pelo conforto e perspectiva de resgates de seus empréstimos – e desempenham o fluxo de retorno, voltando para fora

como fuga de capitais, deste modo, torna-se disponível para a utilização em novos empréstimos.

À primeira vista, tal fenômeno aparenta ser uma prática generalizada em torno do globo, mas, a partir do exame crítico, estatístico e contextual, proposta pelos autores, demonstram-se preocupantes as implicações no desenvolvimento socioeconômico dos países subsaarianos de baixa renda – os quais retêm um valor insignificante em relação às suas demandas, necessitando de incentivos mais efetivos. No entanto, tornar esta possibilidade uma realidade exigirá reformas sistemáticas nas práticas de empréstimos das instituições financeiras, bem como na gestão e uso de recursos externos pelos governos africanos.

Ndikumana e Boyce sugerem uma possível solução sistemática para o problema de extravio de valores e impedimento de aquisição de recursos para desenvolvimento nacional, sob a observação da inutilidade do ato de “puxar o plugue” internacional de empréstimos para países africanos, os autores apontam para a necessidade de conter os vazamentos e corrigir os incentivos perversos que minaram a eficácia dos empréstimos e do auxílio no passado.

Seguindo a crítica sobre os impactos da dívida na população africana, o capítulo 4, “The human costs”, documenta a imbricação dos custos humanos com o fenômeno da dívida. Mais uma vez, a análise realizada pelos autores evidencia a relevância de seus resultados e discussões críticas, não apenas para o campo de conhecimento da economia e ciências exatas, mas na esfera de estudos das humanidades. Mesmo embasados em dados estatísticos, Ndikumana e Boyce apresentam, de modo elucidativo, o impacto sociocultural dos pagamentos do serviço da dívida sobre as despesas de saúde pública.

Nos dois primeiros atos da “porta giratória”, analisados até então, fica evidente que empréstimos estrangeiros em nome público, bem como no desvio de parte, ou de todo o dinheiro, para ativos privados no exterior, não há perda líquida de capital da África, pois o que vem simplesmente retorna novamente. Contudo, a análise do terceiro e último ato na tragédia da fuga de capitais movimentada pela dívida desvela o grande empecilho no desenvolvimento socioeconômico dos países subsaarianos: a veiculação de parte significativa de suas escassas receitas públicas ao pagamento do serviço da dívida externa.

Nessa conjuntura, seria obvio se pensar em soluções como maior mobilização de recursos próprios para a melhoria do bem-estar da população; ou exigir que, possíveis doadores, ou credores, providenciem investimentos na saúde e em outras necessidades humanas na África. Mas a outra parte da história, averiguada ao decorrer do livro, se não a mais importante, é a necessidade urgente de encontrar formas para manter os recursos financeiros africanos em seus países e usá-los para sanar toda uma gama de problemas e carência massiva social e política.

Por fim, no último capítulo, “The way forward”, os autores apresentam suas conclusões a partir da discussão sobre o que poderia ser feito em relação ao sistema da dívida odiosa nos países subsaarianos. Para tanto, apontam casos para novas políticas e instituições internacionais, baseados na doutrina legal da dívida odiosa à luz da lei internacional, a qual salienta que nesta doutrina tais dívidas seriam consideradas como dívidas pessoais de um regime que nelas incorreu e não dívidas do estado.

Ao final do livro, fica a certeza da relevância do trabalho de Ndikumana e Boyce e sua contribuição para área dos estudos sociais e econômicos, tornando-se vital para qualquer pessoa interessada na África e o futuro de sua relação com o Ocidente. Dentre as contribuições de seus estudos enquanto pesquisadores militantes, as análises em *Africa's odious debts* implicam diretamente na mudança das estruturas de incentivo na arquitetura financeira internacional, cuja reflexão promova o comportamento responsável por credores e mutuários no futuro.

Apesar da necessidade de uma análise de maior fôlego, no que diz respeito ao quadro comparativo entre diversos países, como os da Ásia e os da América Latina – ao expor que a fuga de capital da África é relativamente menor do que a desses países – a contraposição de dados feitas pelos autores demonstra claramente que o volume de dólares estornados da África para países estrangeiros é maior em relação a proporção da economia africana. No entanto, o ensejo reflexivo proposto ao decorrer das ponderações dos autores avança para a crítica e constatação de que o uso de empréstimos estrangeiros para ganhos privados ilegítimos distorce tanto a política quanto as economias dos países africanos, reforçando o poder das entidades corruptas.

Ademais, em uma época em que a exegese de textos acadêmicos e introdutórios aos estudos econômicos encontram-se cada vez mais condicionados a uma infinidade de abordagens afiliadas a uma miríade de

agendas políticas da economia, *Africa's odious debts* acena para a possibilidade de se pensar economia e cultura numa equação mais equilibrada, argumentativa, sem fazer de uma mero objeto da outra.

Recebido em: 01/12/2017

Aprovado em: 18/12/2017

MARIA LÚCIA FATTORELLI – AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA DOS ESTADOS

Pollyanna Araújo Carvalho¹

Referência da obra resenhada:

Fattorelli, Maria Lúcia. **Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados**. Brasília: Editora Inove, 2013.

É emblemático que a autora comece seus estudos nesse livro a partir da epígrafe de um discurso de Henry Ford ainda em 1922, para quem “é bom que o povo não entenda nosso sistema bancário e monetário, porque se entendesse, acho que haveria uma revolução antes de amanhã”. Isso marca um ponto importante sobre as novas exigências quanto à transparência, a crítica e à reflexão concernentes aos estudos e ao funcionamento social da Dívida Pública.

Ler e falar da Dívida Brasileira é imergir na própria história, na própria cultura de constituição de endividamento, fato que motivou estudiosos a se envolverem nas leituras, nos debates, estreitando assim as suas relações com a temática sob a perspectiva da disseminação do conhecimento. No livro *Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados*, a contabilista e administradora Maria Lúcia Fattorelli Carneiro, Coordenadora Nacional da Auditoria Cidadã da Dívida desde a fundação do movimento no ano 2001, elabora um panorama por meio do trabalho de mais de 10 anos de pesquisas cujo interesse é dos mais relevantes para a compreensão da democratização do conhecimento a respeito do endividamento público no Brasil.

O presente livro, em edição esgotada, aponta de forma didática e acessível os fatos que aguçam a discussão, embora ainda tímida e velada no meio acadêmico e muito menos ainda na esfera popular, disso que pudemos chamar de assombrosa dívida pública brasileira.

Nos primórdios do movimento da Auditoria Cidadã da Dívida em 2001, Fattorelli iniciara a crítica sistemática da distribuição de renda desigual, bem como do desenvolvimento humano ínfimo – se relacionados com a riqueza nacional – sobreposto ao seguinte paradoxo: a interpretação

¹ Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: pollyannacarvalho1@hotmail.com.

mercadológica privilegia os mais ricos e penalizam os trabalhadores, os quais geram e movem a economia do país.

Tal exegese explicita o fator histórico da tradição da sociedade brasileira de aceitar, sem contestar, as dívidas herdadas desde a compra de sua independência – e que segue rodada e atualizada de governo em governo. Essa característica abrupta da dívida é radicalmente criticada e contestada ao decorrer dos argumentos apresentados no livro, no qual a autora argumenta que foi criado um sistema da dívida absolutamente equivocado, em seu conjunto, além de não apresentar provas documentais e de servir, apenas para transferir recursos do setor público para os setores privados, nacionais e internacionais.

Avaliando os efeitos desse crime financeiro ao longo dos séculos, a partir dos argumentos apontados no texto por Fattorelli, pode-se inferir, em primeiro lugar, que o cidadão tem a todo o momento os seus direitos sociais esfacelados por esse sistema da dívida, o que categoriza sua permanência nesse processo de impossibilidade de libertação das subordinações socioeconômicas, submetido aos ditames do mercado financeiro.

À vista disso, a sistematização do mercado financeiro preconiza a cordialidade do poder estatal com arcabouço da elite, a qual se mantém à luz da Constituição Federal de 1988 e corrobora com a personalização da camada da população que se anseia beneficiar: os arquimilionários detentores/credores da dívida.

Em sentido amplo, o livro fundamentado em pesquisa empírica remonta a realidade dos estados sobre a configuração do endividamento, em que sua objeção à mera sobredeterminação superficial que permeia a sociedade, envolve as relações de poder infensas à ação institucional do Estado e mercado capitalistas, desde logo efetivos, em um processo de “europeização” e “americanização”, principalmente observado na fuga dos capitais, que data da chegada da família real ao país.

Central nesse pilar hermenêutico, a estudiosa traveja com notável desenvoltura, a experiência na auditoria obtida em outros países latinos e europeus que viabiliza um olhar caleidoscópico da dívida. No Equador entre 2007 e 2008, atuou na subcomissão de dívida externa comercial, engendrando resultados e a efetivação da auditoria, que anulou cerca de 70% da dívida. Com efeito, foram direcionados investimentos para saúde, educação e

infraestrutura, permitindo que o déficit secular tivesse uma interface na reestruturação psicossocial da população.

Considerando a carência massiva de capital social e cultural afeta diretamente grande parte da população que necessita e clama por políticas públicas, a autora defenderá o partilhamento das experiências dos países, tanto na configuração da dívida quanto em estratégias de enfrentamento: a efetivação de auditorias cidadãs que envolvam a população objetivando a transparência e justiça. Destarte, teríamos o desvelamento do sigilo que envolve a oneração do dinheiro público, podendo, de fato, ser revertido em favor dos milhões de cidadãos brasileiros que sempre pagam o erário.

Em *Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados* a agenda teórica nutre-se de informações defasadas, poucos dados claros e disponíveis para consulta popular, ou até mesmo para o público especializado. No entanto, com a necessidade de investigar as vicissitudes da dívida pública, e por meio da defasagem dos dados, foi criada a Comissão Parlamentar de Inquéritos. Apesar do pouco tempo da sua implantação, a averiguação das incongruências dos conteúdos em relação à sua difusão nacional acarretou a suspensão da CPI por parlamentares contrários as informações averiguadas.

O argumento de Fattorelli demonstra substâncias efetivas no debate hodierno da dívida, mesmo diante de informações em constante mutação. O esforço da descoberta da *legitimidade* e *legalidade* despertaram muitas lutas e empecilhos para os pesquisadores por não existirem, ou não serem disponibilizados, os contratos ou documentos para uma averiguação desse sistema que até então se mostra fraudulento, camuflado com aparato jurídico.

Uma das inúmeras contribuições do texto em relação ao sistema da dívida pública, em âmbito global, é a ponderação sobre a aproximação do *modus operandi* dos processos de endividamento nos diversos países europeus e latinos.

Sob essa exegese, o texto supracitado sintetiza um longo percurso da crise financeira mundial, com recorte na crise estadunidense de 2008 e a europeia de 2009, bem como recupera em seus diversos capítulos a ação da grande mídia neste processo de caos e proposta de salvamento financeiro: à sombra da fuga de capitais com emissão de títulos pagos com taxas acima da praticada no sistema financeiro, a saber, a taxa SELIC – Sistema Especial de Liquidação e Custódia.

Ademais, enfatiza o impacto dos rentistas que se beneficiam com taxas elevadas de rentabilidade, diversas medidas provisórias e leis para beneficiar o sistema de pagamento do erário, isto é, processo de mitigar os riscos para a população, principalmente os funcionários públicos brasileiros que, segundo a autora, estão sendo alvo de perseguições desde 2008 com a expropriação econômica dos trabalhadores para a elite – a exemplo da aposentadoria.

Ressalto aqui os esclarecimentos levados a cabo por a autora na última parte do livro, os quais apontam a auditoria como forma de investigar documentos e dados que podem ser oficiais, parlamentar ou cidadã, bem como as experiências da auditoria no Equador, Portugal, Irlanda, França e Grécia. A própria nomeação de Fattorelli para algumas comissões tanto no Brasil quanto fora do país, apresenta notável competência, principalmente na condução estratégica e ética, das auditorias.

Tais experiências são disseminadas cuidadosamente por Fattorelli e avançam gradualmente até os atuais conflitos saltares de abordagem metodológica tão discutida em sua pesquisa. Todo esse esforço situa *Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados* na linha de continuidade da discussão a respeito do endividamento, é posto o argumento de que o antídoto para o sistema da dívida é uma auditoria cidadã.

Estudos no cerne das ciências econômicas e sociais, muitas vezes, contrafazem o Brasil ao longo de sua história, impossibilitando uma crítica reflexiva na análise dos dados. Longe disso, *Auditoria cidadã* busca estabelecer travas reflexivas às ideologias hegemônicas e relações de poder que circunscrevem e utilizam dos discursos, assim como arcabouço legal para galgar uma legitimidade do endividamento. Deste modo, o livro é radical no enfrentamento isento de complacência com o que desbanca os bordões de legalidade e da falsa neutralidade institucional do governo frente ao mercado.

Os argumentos contidos enfatizam incansavelmente a falta de transparência e documentos que provem as inúmeras contradições até então encontradas no pequeno e restrito acesso aos dados de interesse nacional, os quais *desvelam* a desigualdade social latente que condena o Brasil ao futuro medíocre antevisto a cada dia – se continuarmos neste cenário inerte de *velamento*.

Dito isso, a pesquisa oferece ao leitor informações no âmago da dívida pública, de seu sistema, do mercado e da auditoria cidadã, sendo que

esta última deve ser entendida como uma espécie de soro para desembaraçar e desvelar os engodos que confundem pagamento legítimo e legal. Ademais, evidencia, por meio da análise dos dados e documentos pela população, os privilégios legados do mercado que reproduz a lucratividade capitalista dos rentistas através do recebimento de juros sobre juros, o que penaliza e furta de forma naturalizada as classes populares.

Tais contribuições aproximam para um entendimento acessível, com o intuito de difundir, a partir dos núcleos da auditoria cidadã, a vasta produção de conhecimento que não se restringe às ciências exatas, pelo contrário, ela se submete ao extenso campo das ciências humanas, embebidas na realidade social, na vida cotidiana de todos os brasileiros. Desse modo, teriam informações e dados capazes de revolucionar e contestar o sistema imposto.

O panorama oferecido exerce a informação sob o método de caráter autoreflexivo, bem como uma crítica ferrenha ao processo econômico e jurídico do Brasil. O paralelo é feito indiretamente por a autora, com uma abrangência relacional das categorias permitindo um encontro interdisciplinar. A partir de suas contribuições, podemos inferir que, para deixarmos a ingenuidade – a qual nos conduz ao olhar sobre cargas subversivas em artefatos de mera reiteração ideológica – é preciso voltar os olhos para uma dimensão mais básica da sociedade brasileira: a transparência, a qual permite a produção libertária de cidadãos advindos principalmente pela maioria esmagadora, a classe trabalhadora.

Tal fator nos levará à constatação e contestação de certa homogeneidade de disposições sociais velados dos atores envolvidos, com consequências desastrosas que se revelam diariamente – a exemplo da desigualdade. Portanto, nada que não esteja presente nos demais campos sociais que exercem o trabalho da dominação, entre eles, o campo mercadológico, enfatizando o jurídico, cuja regularidade de classe salta aos olhos, e o político, que de representativo tende a ser apenas do poder econômico.

Por fim, a disposição das análises possibilita que as discussões eminentemente teóricas possam dialogar com os resultados das pesquisas empíricas até então divulgadas, o que mantém a abertura e ciência dos impactos da crise: queda do produto interno bruto, desemprego, imposições

de reformas neoliberais, como as privatizações, e declínio da arrecadação tributária nos setores industriais e financeiros.

Recebido em: 30/11/2017

Aprovado em: 13/12/2017

MANIFESTO

LETRA COMBATIVA: UM MANIFESTO CONTRA ESSA DÍVIDA PÚBLICA DO BRASIL

Osmar Moreira dos Santos

Poucos falantes de língua portuguesa parecem estar interessados em descobrir o segredo da dívida trilionária do Brasil em relação aos seus credores, por outro lado há uma maioria levada a se interessar mais pelo segredo de uma trama de novela, das negociações envolvendo seu time de futebol, da vida do colega ou do vizinho e, principalmente, o das pegações entre atrizes e atores globais, expostas em revistas disponíveis em bancas ou caixas de supermercados.

Essa espécie de Central Invisível da Dívida, criada com a Independência do Brasil em 1822, e que acolheu, também como credores, os senhores de escravos remanescentes das Sesmarias, envolve não apenas o Banco Central, o Ministério da Fazenda, o Sistema Judiciário, o Sistema Midiático, as teorias, métodos, formas de interpretação e modos de funcionamento do sistema contábil, econômico e administrativo, público e privado, mas um departamento de inteligência para mapear e indicar formas de usurpação das riquezas materiais e simbólicas existentes no país ao mesmo tempo em que cria os dispositivos para essa cultura de massas e de entretenimento (a novela, o futebol, os brinquedos das crianças, as fofocas e modos de vida entre os ricos), capaz de desviar a atenção ou mesmo cortar a cabeça desses milhões de brasileiros, que, mesmo remanescentes da escravidão, suas condições de vida não justificam porque saíram dela.

Proposição 1: Parece que a quase totalidade dos falantes de língua portuguesa no Brasil, e do Brasil pelo mundo, substitui a busca e investigação sobre o segredo da dívida pública do Brasil, e que envolve a todos, pela busca do segredo encenado pela cultura da banalidade.

Proposição 2: A Central Invisível da Dívida, além de se naturalizar como se existisse desde a origem do universo, cria e falsifica uma forma de segredo para inviabilizar a sua descoberta por um povo, desviado em sua atenção ou destituído de suas cabeças.

Proposição 3: A recomposição do olhar ou da cabeça de um povo sem cabeça só é possível por uma política que parta desse corte, dessa cegueira ou

cesura, e reinvente uma semiótica que coloque em pauta a Central Invisível da Dívida, seus agentes e seus mecanismos.

No meio do caminho, inviabilizando a cidadania de um povo, existe um segredo. E se a contabilidade pública falsifica, ou não torna disponível, a relação entre receita e despesa; o direito público e privado inviabiliza o acesso aos documentos para uma auditoria; e a economia liberal, em vez de explicar a trama, apenas inclui o trabalho e o trabalhador como mais uma mercadoria, só nos resta a língua e a literatura para interpelar esse segredo e sua semiologia.

A literatura dos países periféricos, atuando sob um crivo antropofágico, desde sempre, não reconhece esse débito em relação às chamadas literaturas do centro e o mundo que as produziu. Gregório de Matos, 100 depois da ocupação europeia do Novo Mundo, esconjurou essa “máquina mercante” no poema Triste Bahia; Sousândrade, 200 anos depois, anuncia a chegada de Wall Street, e o sacrifício de um povo, no poema O Guesa errante; Oswald de Andrade, no início do século XX, não vê a cidadania dos brasileiros, sem a devassa nos documentos históricos e coloniais, instalados no livro de poemas Pau Brasil, muito menos, a promessa de uma revolução periférica, sem as culturas indígena e africana propondo e orientando os roteiros.

Do ponto de vista da pesquisa e intervenção linguística, são inúmeros os trabalhos científicos que demonstram o sentido de os jesuítas, durante o período colonial, irem às tribos, aprenderem a língua dos índios, organizarem gramáticas e montarem um processo de imposição cultural que acaba por resultar em várias ordens de despejo, linguístico, cultural, territorial e ontológico de toda uma civilização, que hoje sabemos com mais de 40 mil anos de existência.

Se a literatura, até o golpe militar de 1964 no Brasil, se engajou, desde o século XVI, na construção de um dispositivo institucional e simbólico que dramatizasse e superasse a exploração do homem pelo homem, e, pós-1964, deixou um pouco de lado essa tradição para cotidianizar a política e politizar o cotidiano, a linguística, também, em seu engajamento, deixou um pouco de lado os estudos da língua como um sistema, para se preocupar com os textos, os enunciados e as enunciações dos sujeitos na cena discursiva e política.

Parece não ficar pedra sobre pedra, nessa intervenção linguístico-literária, quando se nota o verso estilizado na poesia concreta, o poeta

trocando um livro para comprar um baseado, as letras de hip hop encenando os tiroteios nas favelas, os professores afirmando em sala de aula a língua como se fala nos guetos e nas zonas rurais.

Essa interpelação dos professores, escritores e pesquisadores da linguagem ao sistema escravista ou neoliberal vai além do que esse sistema tem prescrito, ou seja, língua, literatura, filosofia, história, sociologia, antropologia, arqueologia, etc., são disciplinas inúteis, a menos que, no caso do ensino de línguas, prescreva-se a norma culta, combata-se a diversidade política e expressiva, e imponha aos falantes as normas daquilo que o sistema quer ouvir; e no caso da literatura, prescreva-se o elixir da autoajuda, para que os leitores-farrapos não arrebetem suas coleiras.

Mas a língua e a literatura insistem e levam o processo de distribuição da economia simbólica ao limite. Em Quarto de despejo, a escritora Maria Carolina de Jesus, em final dos anos de 1950 e início dos 60, divide o seu tempo em catar papel nas ruas de São de Paulo, ganhar alguns trocados para comprar algum alimento para si e seus filhos, além de escrever seu diário, dramatizando suas lutas cotidianas pela sobrevivência. Seu gesto de resistência, e cuidado de si, nas malhas desse saber e poder espúrios, encontra eco e interfaces com a vida de milhões de brasileiras e brasileiros, situados abaixo da linha da pobreza.

Quantos diários, entrevistas, documentos de memórias de tantas outras carolinas e severinos, poderiam compor uma rede de solidariedade, revolucionária, entre nós brasileiros?

Sim, a rede de escolas públicas de todo o Brasil poderia começar a pesquisar e estudar esses documentos de barbárie. Se, nos diários de Carolina de Jesus, temos um farol para se enxergar a potência subjetiva do povo pobre, é preciso colocar a escola como sistema diferencial de mediação, e organizar esse povo pobre numa luta coletiva por transformação e revolução social no Brasil.

Se dos papéis recolhidos do lixo, Carolina compra o macarrão do dia, e ainda os transforma numa problematização da vida de miséria na favela em que vive, os diários dessas carolinas, nas escolas, levariam os estudantes e professores a fazerem outros mapas: quais são as empresas estampadas nas caixas de papelão; quem são os exploradores, cujos nomes, recobrem as ruas das cidades; porque essa legião de miseráveis, padecendo ainda do mesmo regime de escravidão do século XVI ao século XIX no Brasil, são expelidos do

conteúdo pedagógico das escolas; como acessar documentos públicos e institucionais sobre o pagamento de tributos e seu uso na criação e preservação da coisa pública; qual a origem das grandes fortunas locais e qual seria o impacto do abatimento delas no financiamento da cultura popular e dos projetos sociais; como recuperar a força da civilização indígena e negra, instalando os seus signos em todas as escolas e centros de cultura dos bairros, país a fora?

Indiretamente, ou de forma tangencial, o campo linguístico-literário, em parceria com as escolas, já tematiza a questão dos débitos e créditos linguísticos, literários e simbólicos, mas além de carecer de um foco sobre o sentido do segredo da dívida pública do Brasil em relação aos rentistas e à camada dos 10% mais ricos, é extremamente necessário inventar novas formas de dramatização desse problema, bem como inventar novas formas de se multiplicar a gestão dessa dramatização.

Maria Lúcia Fattorelli, coordenadora nacional da auditoria cidadã da dívida pública do Brasil, <https://www.facebook.com/maria.fattorelli>, tem mostrado através de sua obra crítica, e de sua atuação profissional, como funciona esse sistema centenário da dívida pública, fraudulento, perverso e criminoso, mas que funciona livremente, naturalmente, como se não existisse, ou seja, fora do radar da nossa melhor e mais radical crítica linguístico-literária e cultural.

Imaginemos, então, uma Maria Lúcia Fattorelli romancista, contista, dramaturga, historiadora, cineasta, rapper, cientista política, professora de língua portuguesa, de matemática, e o impacto desses novos sujeitos do discurso como um novo paradigma de interpretação e leitura do Brasil.

Na linha de Jessé de Souza, no livro *A elite do atraso*, temos a colonização do olhar de todos os brasileiros por um paradigma que falsifica a imagem da elite brasileira, a seu ver sempre, em vez de moralista e legitimada para fazer a miséria que faz, um sujeito neoliberal, escravista, recalcado, e vira-lata; além desse paradigma nos considerar a todos (quase 80% da população), uma legião de imbecis, que é levada a acreditar que o problema crucial do Brasil é a corrupção do Estado, e não a do capital. Nesse sentido, e frontalmente contra esse paradigma de interpretação alienante, propõe que em vez de estudarmos o Brasil, apenas de um ponto de vista econômico, de

direita ou de esquerda, faz-se, absolutamente necessário, disputarmos novos capitais, além do econômico, os capitais cultural e o das relações sociais.

Aos capitais cultural e o das relações sociais, propostos por Jessé de Souza, gostaria de acrescentar o capital político, pensado e posto em movimento pelos 80% mais pobres no Brasil. E começaria com uma provocação: se a maioria dos falantes de língua portuguesa, que até então tem sido levada a se interessar mais pelo segredo de uma cultura da banalidade, usasse seu “capital cultural” (o da banalidade) para a construção de uma performance como se fosse uma maria fttorelli romancista, contista, professora de língua portuguesa, que reviravolta política e simbólica poderemos esperar?

Imaginemos um romance que comece com a descrição da quebra de sigilo bancário, telefônico e fiscal dos donos da Rede Globo, envolvendo paraísos fiscais e personagens do sistema judicial e do departamento de estado e da justiça dos Estados Unidos. Como imaginar uma sequência de tramas? Que personagens principais, secundários e de pano de fundo? Qual o melhor foco narrativo, na primeira pessoa, na terceira pessoa, numa pessoa difusa que se confunda com o próprio leitor? Que peças e quebra cabeças montar para que o leitor participe da construção do clímax? Qual o impacto desse romance, agora vendido em todas as bancas de revista e caixas de supermercados, para os antigos(as) leitores(as) da revista Caras e das outras sobre as novelas da Globo?

Ainda que revistas da cultura da banalidade criem uma zona de conforto para os seus infelizes leitores e leitoras, basta a formulação de um problema, bem fundado, e com uma efetiva promessa de aquisição de mais capital cultural (informação e contraponto para novas conversas), mais capital de relações sociais (ampliar os interlocutores de novas fofocas envolvendo a produtora das fofocas mal contadas – a Globo e suas revistas) e mais capital político (quebra de um dispositivo de poder simbólico de uma rede de televisão que, além de tudo, é uma concessão pública) para se ter uma verdadeira reviravolta no olhar, na sensibilidade, no desejo, e nos modos de se organizar para uma nova, e outra, prática política, envolvendo essa população de 80% de brasileiros.

A inteligência e racionalidade prática do povo pobre do Brasil é extraordinária não só porque se finge de morta para não ser dizimada, mas porque, paradoxalmente, pactua com essa natureza morta – que envolve a

artimanha da cultura da barbárie – para se manter viva, e em movimento, e mais: apenas a espera de um problema bem formulado para se repactuar, não abertamente, com uma cultura da liberdade.

Prova disso, foi o modo como todos se engajaram na política cultural criada durante os governos petistas, e para além do bolsa-família, do programa de apoio à agricultura familiar (Pronaf), entre outros. Em linhas gerais, a política cultural consistiu em: a) substituir o tal do “bom negócio” da cultura pelo estabelecimento da cultura como um “bem simbólico”, em que o povo pobre pudesse afirmar a sua vida e expressar os seus talentos; b) promover o acesso aos bens universais (Kafka, Platão etc.) à população de baixa renda, através de bibliotecas populares e comunitárias, bem como o acesso a modos de produção através de pontos de cultura por todo o país; c) fazer da cultura produzida, em todos os rincões do país, uma forma de geração de emprego e renda, bem como uma forma de emergência de novos mercados populares e de economia solidária.

Eis aqui o exemplo de como saltar de uma crítica radical do sistema da dívida, ainda que de forma indireta, e sem foco específico, empreendida, desde sempre, por atores importantes do campo linguístico-literário, para um novo ordenamento epistêmico, incluindo, nesse ordenamento, não só a crítica das representações, nesse caso, as representações engendradas, direta ou indiretamente, pelo que chamamos acima de Central Invisível da Dívida, mas, além dessa crítica das representações, a criação de novos dispositivos para a ampliação e gestão dessa crítica, até a derrubada do sistema como um todo.

Mas no meio do caminho, da autonomia e cidadania cultural do povo brasileiro, tem um golpe, um golpe jurídico-midiático, ameaçando-nos a todos com cenas ainda mais cruéis. E o povo precisa continuar acordado, não recuar muito, não voltar para a sua toca de sempre, ou seja, pactuar com a barbárie e se fingir de morto, e continuar sobrevivendo com sua existência feita natureza morta.

A personagem principal que controla os mecanismos da Central Invisível da Dívida Pública do Brasil, embora não apareça na cena dessa cultura da barbárie, pode ser imaginada com seus olhos vermelhos de ódio por essa civilização brasileira, forjada na escravidão, mas que quer ser uma civilização além de livre capaz de reinventar a humanidade. Sim, a civilização indígena nos legou uma sociedade contra o estado, mas que investe, antes, em sua ocupação, para fazê-lo perecer, a favor de uma miríade de associações de

homens, mulheres e crianças livres; sim, a civilização afro-brasileira, nos legou uma filosofia musical e diaspórica, a favor da dança e incorporação dos deuses nessa miríade de associações de homens, mulheres e crianças livres; sim, uma civilização brasileira, com esses povos matriciais, dispondo, novamente, de suas terras que foram roubadas, e de uma política pública que estabeleça os parâmetros de uma reparação econômica envolvendo esses quase 400 anos de escravidão, poderiam, com esses recursos, não só propor um novo sistema de comunicação midiático, sem essa libidinagem comercial, e apostando numa economia da vida bela e sem acumulação de riquezas materiais, mas, mais do que isso: produzir condições efetivas para a vida, com suas tecnologias milenares, mesmo depois da invasão de misseis sobre o vale do silício.

Mas é hora de acordar, resistir e salvar o Brasil, antes que seja tarde demais e nos deparemos, apenas, com máquinas recolhendo corpos humanos, famintos e apenas sobrevivendo, como nos diários de Carolina, além de conduzidos aos lixões nas periferias das cidades fantasmas. A nova investida neoliberal não só quer revogar o sistema republicano, como um todo, e fazer devir a escravização do povo brasileiro, e da periferia do mundo, mas, num só golpe, e sem se dar conta (por seu irracionalismo extremo) estrangular-se a si mesma, nos arrastando a todos. Que vá sozinha e seja queimada por nosso fogo libertário.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Aleš Vrbata

Pós-doutorando CAPES/PNPD - UEFS/PROGEL. Colabora como membro das sociedades científicas, conselhos editoriais, revisor das revistas em universidades europeias. Doutor em história pela Universidade Carolina (Praga, República Tcheca). Possui graduação e mestrado em filosofia e história pela Universidade Masaryk (Brno, República Tcheca). Atua na área de filosofia e história, com ênfase na história das ideias do século XIX e XX. Endereço eletrônico: alesvrbata@hotmail.com.

Bruna Rocha Ferraz

Mestre em educação pela UnB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pedagoga pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, identidade negra, combate ao racismo no ambiente escolar, promoção e valorização da cultura negra no ambiente escolar. Endereço eletrônico: brunaferraz20@hotmail.com

Carlos Magno Gomes

Professor Teoria Literária da UFS, atua no PROFLETRAS, com pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG (2013). Pesquisador Produtividade CNPq. Atua na área de Literatura comparada e estudos da recepção: abordagem intertextual e antropológica da violência contra a mulher. Autor do livro "Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência de gênero" (2014). Autor dos artigos "O feminicídio na ficção de autoria feminina brasileira", publicado em Estudos Feministas, e "A gramatologia da crítica cultural", pela Revista da Anpoll. Editor da Revista Interdisciplinar em Língua e Literatura. Endereço eletrônico: calmag@bol.com.br

Francisco Antônio Zorzo

Professor adjunto da Universidade Federal da Bahia. Possui Mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA e Doutorado em História de La Arquitectura pela Universidad Politécnica de Cataluña. Desenvolve pesquisas na área de Arquitetura e Urbanismo, bem como História Urbana e de Engenharia dos Transportes. Endereço eletrônico: franlisboa@hotmail.com.

Georgina Martins

Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ. Professora do PROFLETRAS, Unidade UFRJ. Escritora de livros para crianças e jovens e pesquisadora de contos maravilhosos. Militante da causa LGBT, na qualidade de integrante do Movimento Mães pela Igualdade. Pesquisadora luta contra o golpe no Brasil porque acredita no estado democrático e de direito e pela valorização e manutenção da Educação Pública. Graduada em Português. Especialista em Teoria e Crítica de Literatura Infantil e Juvenil.

Professora de Literatura do Depto de Letras Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Endereço eletrônico: ginamartins@uol.com.br.

Gilberto Luiz Lima Barral

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Atua em Teoria Sociológica, Metodologia de Pesquisa, Sociologia da Cultura e da Arte, Sociologia da Imagem, Produção Audiovisual, Sociologia do Lazer e da Juventude, Sociologia da Educação. Endereço eletrônico: gilbarral@hotmail.com.

Jairton Mendonça de Jesus

Doutorando em Educação pela UFS. Licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Bacharel em Direito (UFS), Especialista em Ensino de Português e Literatura (UFS), Mestre em Letras (UFS). Professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS/Campus Itabaiana. Endereço eletrônico: jairtonmendonca@yahoo.com.br.

Jaqueline Gomes dos Santos Teles

Doutoranda em Educação pela UFS. Professora Universitária. Tem experiência com coordenação pedagógica a partir do trabalho desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS. Desenvolve estudos acerca de avaliação em larga escala e currículo na Educação Básica, sobretudo em língua portuguesa. Membro do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação (NETE/UFS) e das atividades desenvolvidas pelo GELINS (Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade). Endereço eletrônico: jak_gomes@yahoo.com.br.

Jonathas Martins Nunes

Mestrando em crítica cultural (POSCRÍTICA-UNEB), possui graduação em Letras Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Possui traduções e pesquisas publicadas em periódicos nacionais, com ênfase em literatura de língua inglesa, adaptações cinematográficas e teoria da tradução. Atualmente, é pesquisador do grupo Desleituras em série: da tradução como transcrição, adaptação, refração, diáspora (UNEB). Endereço eletrônico: jonathasmn@gmail.com.

Mariléia Silva dos Reis

Professora do Departamento de Letras de Itabaiana, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS). Doutora pela UFSC como Pós-doutorado pela UNISUL. Tem pesquisas publicadas em livro e periódicos nacionais acerca da formação de professores no ensino de leitura e escrita para o letramento e cidadania, nos seus aspectos sócio-cognitivos (com base na (psico)linguística) e sócio-funcionais (com base na sociolinguística): em ambas as subáreas, com aplicação ao ensino de Língua Portuguesa e à pesquisa. Endereço eletrônico: prof.marileia@gmail.com.

Osmar Moreira dos Santos

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2001) e pós-doutor pela Université Paris 8. É Coordenador e Professor pleno do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia. Atuou enquanto Professor Visitante, na Université Bordeaux 3, França. Desenvolve pesquisas na área de Letras Multicultural, com ênfase em Literatura Comparada e Crítica Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: tropicalismo, cinema novo, subalternidade, micropolítica e políticas da cultura e da subjetividade. Produziu e conseguiu a aprovação de projetos de infraestrutura relevantes enquanto coordenador do PROCAD nos Programas de Pós-Graduação em Crítica Cultural e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG. Endereço eletrônico: osmar.moreira@uol.com.br.

Pollyanna Araújo Carvalho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Graduada (MBA) em Finanças e Controladoria para Gestão de Negócios pela Universidade Salvador (UNIFACS). Bacharel em Administração pelo Centro de Ensino Superior -

Faculdade de Ilhéus (CESUPI, 2010). Desenvolve pesquisas sobre a Dívida Pública no Brasil e os dispositivos de poder, bem como sobre a Estrutura de capital e determinantes do desempenho financeiro das empresas partícipes do Índice Carbono Eficiente (ICO2). É membro do grupo de pesquisa: Língua(gem) e Crítica Cultural. Atualmente, faz parte do corpo editorial dos periódicos Grau Zero e Pontos de Interrogação. Endereço eletrônico: pollyannacarvalho1@hotmail.com.

Rosiler dos Santos Silva

Mestranda em Crítica Cultural e graduada em Letras vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia. Compõe o Grupo de Pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagens), voltado para Formação de professores das comunidades quilombolas do Território do Sisal. É membro do Comitê de Mulheres do Território do Sisal. Atuou como educadora em Movimentos de Organização Comunitária e cooperativas de produção. Tem experiência em assessoria de Relações Públicas e articulação em cooperativas. Endereço eletrônico: rosilerss@gmail.com.

Sammela Rejane de Jesus Andrade

Doutoranda em Educação pela UFS. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente integra a equipe do projeto de pesquisa: O impacto da prova de redação do ENEM no currículo da rede pública estadual de Sergipe, financiado pelo Edital do Programa de Apoio e Desenvolvimento de Políticas Públicas para o Estado (NAPS), da Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica de Sergipe FAPITEC, vinculado ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade GELINS. Endereço eletrônico: sammela88@yahoo.com.br.

Sanadia Gama dos Santos

Doutoranda em Letras pela UEM. Professora da UNEAL. Pesquisadora dos Novos Estudos do Letramento. Atua como formadora do Programa Escola da Terra em Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM). Endereço eletrônico E-mail: sanadiasantos@yahoo.com.br