

V.8_{n.2}
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

2015

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

ESCOLA E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

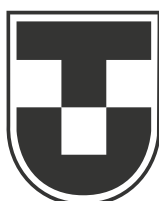


UNITAU
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 8 n 2, Edição 15
2º Semestre/2015



UNITAU
Universidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Reitor: Prof. Dr. José Rui Camargo

Vice-reitor: Prof. Dr. Isnard de Albuquerque Câmara Neto

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Dra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté, Brasil

EDITORAS EXECUTIVAS:

Alexandra Magna Rodrigues
Universidade de Taubaté, Brasil

Leticia Maria Pinto da Costa
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Universidade de Taubaté, Brasil

COLABORAÇÃO:

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté, Brasil

CONSELHO EDITORIAL:

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa

Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Gladis Camarini

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Maria Antonia Garcia de León Alvarez

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Dezembro de 2015

Classificação no Qualis da CAPES: B5

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: Vitor Guin ACOM/UNITAU

UNITAU - Universidade de Taubaté
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,
12100-000, Taubaté, SP, BR.

CONSELHO CONSULTIVO:

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SELVINO ASSMANN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

VERA MARIA ANTONIETA TORDINO BRANDÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SALVADOR ANTONIO MIRELES SANDOVAL

MARCIA DOS SANTOS MACEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, BRASIL

MABEL MASCARENHAS TORRES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, BRASIL

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA, BRASIL

DRA. ANA LÚCIA MANRIQUE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

ANDRE LUIZ DA SILVA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

ANTÔNIO AUGUSTO NETO MENDES

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

CARLOS ALBERTO MÁXIMO PIMENTA

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

SUMÁRIO

Editorial - Escola e relações étnicos-raciais	5
Se te derem um limão, faça dele uma limonada: reflexões sobre racismo na obra de Monteiro Lobato	7
Educação, literatura e preconceito: caçadas de pedrinho em 5 questões	14
“Caçadas de pedrinho” e os caçadores de preconceitos.....	24
Um estudo sobre legislação recente: negro, direitos, diversidade e educação.....	30
A educação como direito social e exercício da cidadania:um estudo sobre o processo da redemocratização brasileira (1985 a 2015).....	39
As implicações da burocracia na sociedade e seus rebatimentos no serviço social.....	51
O “macunaimês” de Paraguaçu: a invenção do Brasil sob os olhos de uma heroína que virou estrela.....	60
A televisão aberta no Brasil: concentração e ausência de políticas de comunicação	74
A rio+20 e a mídia impressa carioca: o espaço reservado às matérias temáticas	81
O shopping center como santuário e os consumidores como fiéis: o capitalismo como religião no Vale do Paraíba paulista	92
Desenvolvimento econômico, social e tecnológico: sob uma perspectiva dos indicadores.....	101
A invenção do patrimônio no Brasil	117

Escola e relações étnico-raciais

Letícia Maria Pinto da Costa

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

EDITORIAL

A Revista Ciências Humanas da Universidade de Taubaté tem o prazer de apresentar o conjunto de textos que compõem seu 8o Volume – 2a edição de 2015. Em destaque neste volume consta o primeiro dossiê temático deste periódico, cujo tema “Escola e relações étnico raciais” traz interpretações de questões que ressaltam, principalmente, o diálogo com a literatura e com a legislação. Este dossiê pretende ser um instrumento para enfrentar o debate sobre a diversidade e a construção de uma escola em que ocorra uma convivência e uma educação plural e democrática.

O dossiê é composto por quatro textos. O primeiro deles foi escrito por Geraldo Rocha, que, a partir de um título bastante provocador, desenvolve uma reflexão – contemplando a questão étnico racial – sobre a recepção de algumas das obras de Monteiro Lobato. O debate ganha corpo com o texto de Marisa Lajolo, que apresenta cinco questões – recentes e outras, nem tanto – para compreender as relações entre educação, preconceito e literatura de Lobato. Na continuidade desse debate, o texto de José Carlos Sebe Bom Meihy posiciona-se frente às “Caçadas de Pedrinho e os caçadores de preconceitos”, em uma análise que mostra diferenças entre o tempo de produção e o nosso tempo para a recepção da produção lobateana. Por fim, o texto de Hilma Pinho e Suzana Lopes Salgado Ribeiro apresenta um levantamento da legislação recente que se relaciona às questões étnico-raciais e à organização de uma escola que promove a convivência entre indivíduos diferentes, mas que, nem sempre, consegue garantir que esse convívio seja realmente transformador no que diz respeito ao preconceito.

Na sequência, a revista é composta pelos artigos de autores que muito nos honraram com o envio de suas reflexões e que garantiram a possibilidade de reflexões cruzadas e interdisciplinares.

A educação é apresentada como direito e como exercício para a cidadania no texto de Ana Cristina Carvalho Sá Barreto, que pontua um estudo do processo da redemocratização brasileira vivenciado nos últimos 30 anos. Para tanto, o texto se ampara nos referenciais da pedagogia emancipatória de Paulo Freire e de uma educação teórico-crítica de Dermeval Saviani, tendo como foco uma análise documental de leis sancionadas referentes à educação.

As implicações da burocracia no Serviço Social é tema trabalhado pelo artigo de Lindamar Faermann e Fernanda Cristina da Silva Correia, que discutem as condições que padronizam e afetam o desenvolvimento do trabalho do assistente social no contexto de nossa sociedade. Frente a isso defende-se a apropriação e estratégias que contribuam para desburocratizar a sua relação com os usuários.

O diálogo da diversidade é reforçado pela presença do texto de Douglas Caputo, que, a partir de uma leitura fílmica, reflete sobre a criação de uma invenção do Brasil. Além disso, o texto lança luz sobre a resistência de agentes sociais oriundos de distintas localidades frente ao cosmopolitismo, legitimando seu lugar de fala e sua identidade.

A comunicação e as políticas a ela relacionadas vem representada no artigo de Carlos Henrique Demarchi, que realizou um estudo sobre a legislação a partir de pesquisa bibliográfica para examinar a TV aberta brasileira, considerando seu processo de criação e de expansão. Os apontamentos mostram que, além da necessidade de atualizar a legislação, faltam intervenções dos poderes públicos para garantir maior participação social e acompanhamento do serviço prestado pelas emissoras de TV.

As preocupações com a comunicação ainda fazem-se presentes nesta edição com o artigo “Rio+20 e a mídia impressa carioca: o espaço reservado às matérias temáticas”, de Danilo Pinto Moreira Junior, Daniel Shimada Brotto e Magda Fernandes de Andrade-Tubino. O texto analisou a amplitude da cobertura do evento na mídia carioca e seus impactos depois de sua realização, verificando se a questão ambiental passou a receber maior destaque na cobertura jornalística e, dessa forma, se a ecologia tornou-se pauta mais comum nos jornais impressos.

O texto de Giulliano Coutinho, intitulado “O shopping center como santuário e os consumidores como fiéis: o capitalismo como religião no Vale do Paraíba paulista”, aborda uma questão contemporânea referente ao consumo e ao comportamento social relacionado ao tempo livre e ao lazer e suas implicações para o estabelecimento de relações sociais.

Traz uma abordagem sobre o desenvolvimento econômico e sua relação com o social e o tecnológico, por meio da análise de indicadores, o texto escrito por Samanta Borges Pereira. No artigo, os indicadores são contextualizados frente ao desempenho em outros países para que sejam tecidas considerações sobre a situação do desenvolvimento econômico nessas nações frente aos indicadores estudados.

Este volume da Revista Ciências Humanas encerra com uma reflexão sobre “A invenção do patrimônio no Brasil”, elaborada por Daniel dos Santos, André Luiz da Silva e Rachel Duarte Abdala. O artigo apresenta um histórico da política patrimonial de nosso país e trabalha as inovações do processo de patrimonialização de bens culturais frente a novas condutas que privilegiam o debate, a educação para o patrimônio e o compromisso coletivo com a ação de preservar um bem cultural. Tais reflexões são resultantes de acompanhamento das ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no tombamento de São Luiz do Paraitinga/SP.

Convidamos, pois, à leitura destes textos, agradecendo aos autores e ao grupo de pessoas que se envolveram no fazer desta revista. O presente número é resultado de um trabalho coletivo, que contou com diversos profissionais e especialistas que se dispuseram a contribuir e que, com seu empenho, imprimiram diversidade e competência à elaboração de mais uma edição deste periódico.

Se te derem um limão, faça dele uma limonada: reflexões sobre racismo na obra de Monteiro Lobato

If you give a lemon, make it a lemonade: reflections on racism in Monteiro Lobato work

José Geraldo da Rocha¹

¹ Doutor em Teologia Sistemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Adjunto Doutor no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio. Bolsista de Produtividade 1 A Unigranrio / Funadesp. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq – Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação

Recebido em 26 de outubro de 2015; Aceito em 03 de novembro de 2015.

Resumo

“Se te derem um limão, faça dele uma limonada: reflexões sobre racismo na obra de Monteiro Lobato” é uma contribuição nos debates acerca da obra “Caçada de Pedrinho” e as celeumas surgida no Ministério da Educação. O texto foi preparado para o debate no evento “Semana do Professor”, realizado em Taubaté no dia 14 de outubro de 2015. Os aspectos da percepção do racismo, fruto de um processo de consciência negra engendrado nas últimas décadas, influenciam no modo de reler algumas obras literárias, tidas como baluartes da literatura nacional. Os debates decorrentes de tais percepções tornam-se fundamentais na busca de construção de alternativas de combate ao racismo na produção do conhecimento.

Palavras-chave: Racismo. Literatura. Educação. Monteiro Lobato.

Abstract

“When life gives you lemons, make lemonade: reflections on racism in the literary work of Monteiro Lobato” is a contribution to discussions about the work “Pedrinho’s Hunting” and the uproar that arose in the Ministry of Education. This paper was prepared for discussion at the “Week of the Teacher” held in Taubaté on October 14, 2015. Aspects of perception of racism, resulting from a process of black consciousness engendered in recent decades, influencing the way to re-read some literary works, seen as bastions of national literature. The debates arising out of such perceptions become crucial in the search for building alternatives to combat racism in the production of knowledge.

Keywords: Racism. Literature. Education. Monteiro Lobato.

INTRODUÇÃO

Ao receber o convite para participar das discussões a respeito do preconceito na obra “A caçada de Pedrinho” num contexto da educação brasileira fui tomado por uma grande dúvida. Não se tratava apenas de aceitar ou não, mas quais as implicações de minha decisão, fosse ela qual fosse. Um dos fatores de tamanha dificuldade era o fato de não ser um estudioso da obra lobatiana. Sequer sou da área da literatura. Outro motivo estava associado ao fato de reconhecer Lobato como um “mito” da literatura brasileira, mesmo com os diversos problemas relacionados aos preconceitos, sobretudo aos negros. Entretanto a amabilidade do convite do professor Jose Carlos Sebe e a possibilidade de estar contribuindo no debate de um tema tão relevante no processo educacional brasileiro me fizeram suplantar os “temores”.

O presente texto é resultado de um esforço em contrapor um ponto de vista de um estudioso das relações raciais na contemporaneidade com a obra lobatiana construída em um contexto de eugenia que permeava o pensamento social brasileiro e a produção do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A compreensão do que segue está diretamente associada à compreensão de quem fala. Sou um homem negro nascido em 1958 no interior de Minas Gerais, atualmente morando na Baixada Fluminense – Rio de Janeiro, depois de crescer no Paraná e estudar no Rio Grande do Sul. Aos 25 anos de idade dei meus primeiros passos na descoberta da negritude e com isso, a compreender as artimanhas do racismo e do preconceito em relação aos negros no Brasil. A partir disso tornei-me um ativista das lutas contra o racismo e em prol da promoção humana, assim como da igualdade racial. Portanto, minha fala tem um lugar social particular de nascimento, assim como tem uma perspectiva humanizadora em seu horizonte.

Uma das primeiras descobertas da negritude foi a compreensão de alguns termos utilizados para designar negro na linguagem nacional são ofensivos e afrontam a dignidade humana. A título de exemplificação evocamos algumas conotações negativas presentes no Dicionário Aurélio “humor negro, lista negra, magia negra, mercado negro, ovelha negra, página negra, peste negra ‘sujo’, ‘funesto’, ‘maldito’, ‘perverso’ e ‘sinistro’. Ora isso não destoa do aprendizado da negritude.

DUAS PERGUNTAS INICIAIS.

Duas questões chaves têm me servido para essa imersão nas discussões da obra de Lobato. A primeira é: É possível acreditar que a literatura tem poder de influenciar as pessoas no seu modo de pensar e estar no mundo? Segundo a primeira questão a segunda trata-se de perscrutar se o escritor produz sua literatura influenciado pela realidade em que vive?

O ser humano é um ser que aprende cotidianamente. Essa é uma das experiências mais elementares de nossa existência. Ao pensarmos assim, o que vemos, o que lemos, o que ouvimos, o que nos contam, o que nos mostram, o que sentimos, tudo compõe nosso universo de aprendizado. Então a literatura pode sim influenciar nosso modo de pensar e estar no mundo. Do mesmo modo os acontecimentos, os fatos, a realidade, os sonhos, a criatividade, contribuem decisivamente na nossa produção e sistematização de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber. Nesse sentido a afirmação de Nelson Mandela tem uma relevância impar nas reflexões sobre o preconceito na literatura “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar...”

Alguns estudiosos têm demonstrado o quanto a literatura brasileira alimenta o preconceito e o racismo. Em consequência de tal postura, constrói-se uma “invisibilidade” do negro. Ou quando é retratado, na maioria das vezes é feito de modo pejorativo, gerando e divulgando uma “imagem” de subalternidade do negro na cultura nacional. Ao se tratar da mulher negra a situação fica ainda mais complexa.

Um estudo realizado pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, coordenado pela professora Regina Dalcastagnè, mostrou o verdadeiro racismo oculto que existe na literatura brasileira. O estudo realizado na UnB (Universidade de Brasília) abrangeu o período de 1900 a 2004 e revelou uma ausência das mulheres negras nos romances brasileiros publicados nas três principais editoras do país: Record, Rocco e Companhia das Letras. Das 1.245 personagens catalogadas, apenas 34 são mulheres negras. Destas, quase 70% ocupam papéis de domésticas, prostitutas, donas de casas, escravas ou bandidas. A pesquisa analisou 256 obras e apenas 2,7% tinha uma mulher negra na história. Do total de obras analisadas, em apenas três situações elas foram protagonistas da história, no entanto, em apenas um romance, a narradora foi uma mulher negra. A coordenadora do estudo resalta a importância das mulheres negras terem voz na literatura: “Quando uma personagem fala, ela adquire poder, faz com que o leitor siga pela perspectiva da mulher negra”. O estudo mostrou também o caráter dominante nos personagens da literatura brasileira. Mais de 70% dos personagens analisados nas mesmas obras eram homens brancos de classe média, heterossexuais e de nível superior. “É uma ilusão que a literatura seja um objeto artístico muito crítico. Ela é produzida por uma elite branca, que reflete suas representações, assim como o cinema, o teatro” disse Regina. A ausência das mulheres negras na literatura, não é apenas uma característica da literatura do período analisado, como foi mostrado no estudo, mas um pequeno panorama de uma literatura oficialista racista e comercial dominada pela ideologia burguesa que se perpetua desde os tempos de escravidão.

(Disponível em: <http://www.pco.org.br/negros/o-racismo-tambem-esta...literatura/izbp,o.html>)

A concepção de subalternidade imposta ao negro na cultura nacional pelo pensamento racista e preconceituoso não é “privilegio” de Lobato, tampouco apenas da literatura. Para compreender como isso se dá nas relações sociais basta observarmos com um olhar mais apurado os espaços sociais. A “inexistência de negros é uma denúncia constante do racismo. Nossos grandes auditórios os públicos são notadamente de brancos. Nosso Congresso Nacional, Senado Federal, Assembleias Legislativas, Câmaras Municipais, Exército Brasileiro, Marinha, Aeronáutica, Judiciário, Ministérios, Diplomacia, Empresariado Nacional seja da indústria, seja do comércio. Também nas universidades essa ausência negra se faz notar em algumas áreas do conhecimento Exatas, Saúde e Tecnológicas.

O racismo propagado está em consonância com o processo de embranquecimento desejado como projeto de nação. Em tal projeto, negros, e indígenas foram compreendidos como degenerescências. Assim era o modo de pensar eugênico, onde EU significava bem e GENIA, nascido ou gerado. E isso se pensava que apenas os brancos eram portadores.

Esse modo de pensar permeou as relações sociais e persiste arraigado na contemporaneidade. E toda vez que achamos isso natural, ou naturalizamos tais situações, legitimamos, um pensar eugênico. Legitimamos o branqueamento e conformamos com a supremacia branca europeia em terras brasileiras.

A qualificação do olhar para perceber as artimanhas do processo de branqueamento me tem feito buscar novas referências para ler a presença do negro e as formas como estes são retratados na literatura.

A utilização dos termos e expressões na linguagem literária e suas naturalizações na linguagem nacional são frutos de uma construção cultural em um contexto de Eurocentrismo, de dominação e supremacia racial branca.

A associação de preto, negro a tudo que não presta, feio, sujo, sem valor, burro, bandido, pobre, ignorante, mal faz parte do processo de branqueamento

Em função do branqueamento organiza-se um sistema de mecanismos para aprimorar o processo de negação do negro na sociedade brasileira e com isso “*decreta-se*” o sumiço do negro na nação brasileira.

O desejo de erradicação do negro na sociedade brasileira aqui retratado na literatura, associa-se a outras formas desenvolvida no país com tal intuito. Não bastasse a escravização, os negros após abolição ficaram sem direitos à terra, sem direito à moradia e sem direito à comida. Isso encerra “*decreto de morte*”. Outros decretos surgiram como reforços nas tentativas de extermínio do negro. Nega ao negro direito a educação (Decreto 1.331 de 17/02/1854) e horário noturno para negros estudarem (Decreto 7.301 de 6/09/1878) caso houvesse professor disposto a isso.

Esses fatores vão influenciar diretamente na organização familiar do negro, onde tudo o que pertence à sua cultura será associado à ruim. Consequentemente, forja-se assim a negação da identidade aos que sobreviverem a tantas tentativas de extinção.

HÁ RACISMO EM LOBATO

Após essas considerações vem a pergunta: e então, era Lobato um racista? Pode se dizer que contém racismo e preconceito em sua obra?

A percepção do racismo na obra lobatiana está diretamente relacionada à consciência que se tem, na sociedade brasileira, sobre o lugar relegado ao negro na história nacional.

Consciência é saber que se sabe. É auto reconhecer-se. Há seres humanos que sabem que são seres humanos. E há os que não sabem explicitamente que são seres humanos. O que faz a diferença é a consciência. (...) sem a consciência, os seres humanos se nivelam às coisas. São trocáveis como objetos. (ARDUNINI, 2002:84)

É, em princípio, uma questão de consciência negra. Tal consciência vem sendo construída, despertada nas últimas décadas à duras penas. Saber que se sabe que é negro é um exercício de auto reconhecimento. É um exercício que recobra a humanidade do negro, historicamente negada. Existem negros que não sabem que são negros. Existem negros que foram ensinados a não saberem que são negros. Existem brancos que não reconhecem a existência de negros nas suas relações cotidianas. Existem brancos que mesmo sabendo da existência dos negros os tratam ainda com os resquícios da escravidão. Existem também brancos que sabem que existem negros e os reconhecem como tal. A consciência da dignidade humana ainda não se faz presente na cotidianidade da existência humana. A reflexão da problemática do preconceito e racismo na obra de Lobato não pode desconsiderar o contexto da sua produção. Cada coisa na obra de Lobato tem o seu contexto e cada contexto pode contribuir para refletir as mesmas coisas em um outro contexto. A descontextualização é um dos tantos males da contemporaneidade. O texto fora do seu contexto, via de regra, induz a equívocos epistemológicos. Lobato é fruto de um pensamento que marcou a sua época. E nesse pensamento a supremacia branca estava posta como modelo de sociedade.

No contexto ideológico de eugenia, a produção literária cumpria uma normatividade. Uma pergunta que se coloca na atualidade é, o desejo da branquitude é questão superada na sociedade brasileira? Na verdade, a ideologia do branqueamento tem perpassado séculos e continua fazendo suas vítimas na contemporaneidade.

Uma das melhores formas de conhecer em profundidade uma obra literária está relacionada ao co-

nhecimento da trajetória de vida de seu autor. A literatura como expressão da alma humana, cada ser humano ao produzi-la, o faz desde um lugar sociocultural e ideológico. Dito isso, entender a obra de Lobato passa necessariamente pela compreensão do homem Lobato.

Lobato, um influente autor brasileiro do século XX, era racista de perigosa influência nos bancos escolares, consumido com avidez pelas crianças. Porém... “Há evidências suficientes para afirmar que (...) Monteiro Lobato era de fato racista (...) foi membro da Sociedade Eugênica de São Paulo e amigo pessoal de expoentes da eugenia no Brasil, como os médicos Renato Kehl (1889-1974) e Arthur Neiva (1880-1943). Uma carta escrita por Lobato a Neiva, em 1928, desmancha dúvidas dos mais intransigentes. Eis um trecho dela, conforme o original: “Paiz de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan, é paiz perdido para altos destinos. André Siegfried resume numa phrase as duas attitudes. ‘Nós defendemos o front da raça branca – diz o Sul – e é graças a nós que os Estados Unidos não se tornaram um segundo Brazil’. Um dia se fará justiça ao Klux Klan (...) que mantem o negro no seu lugar”. (Mauricio Dias, site Geledes)

Reler a história à luz das inquietações contemporâneas em diversas situações acabam criando um emaranhado cognitivo ao ponto de perdermos o horizonte e as perspectivas. A cada tempo cultural existem fatores que determinam um modo de pensar, de agir e de compreender o mundo. A literatura não foge a esse contexto.

Tem se tornado muito comum na atualidade depararmos com obras literárias consideradas baluartes e aí identificamos elementos de conotações preconceituosas. Tais conotações nem sempre são perceptíveis por muitos indivíduos. Aqueles com um nível de consciência mais aguçado conseguem perceber. A percepção acaba desencadeando diferentes tipos de reações. Desde aqueles que se posicionam no campo do “deixa pra lá” até os que evocam a teoria do “jogar fora a criança com a água suja da bacia”. Então diria, nem tanto à terra, nem tanto ao mar. Isso demanda colocar cada coisa no seu devido lugar.

Os personagens de Monteiro Lobato foram constituídos num contexto cultural que não pode ser desconsiderado. E sob essa ótica precisam ser interpretados. O processo de supra valoração da cultura europeia na sociedade brasileira influenciou Lobato e tantos outros em seu modo de construção dos seus personagens e seus enredos. Daí que a compreensão da história pode contribuir para se fazer tal leitura.

A produção literária, assim como a produção científica de modo geral espelha um contexto sócio cultural e representa os interesses das classes a que pertencem. Seria inconcebível há trinta anos atrás eu escrever qualquer coisa que fizesse sentido para a luta contra o racismo. Eu vivia em um outro contexto e com um nível zero de consciência a respeito do negro. Entretanto nos últimos trinta anos, tudo o que escrevo cientificamente tem como foco o afrontamento do racismo, dos preconceitos e da discriminação, com vista à promoção da igualdade racial e da dignidade humana. Como Lobato não escreveria com tal recheio eugênico, sendo ele quem era? Os barões do café tinham uma visão sobre os negros. Qual era? Não era Lobato descendente da “dinastia dos barões do café”? Quem foi o primeiro e único Barão de Tremembé, senão avo de Monteiro Lobato?

A transposição cultural de um texto, de um conto, de uma obra, de um autor, quando feita desavisadamente pode incorrer em situações que ao invés de ajudar, acabam atrapalhando ainda mais. O que desejo dizer com isso? É que toda e qualquer situação onde se evidencia problemas de ordem étnico racial afrontando a dignidade humana dos negros propicia uma oportunidade de amadurecimento do debate. A celeuma em torno da obra “Caçada de Pedrinho” analisada desse ponto de vista é salutar no debate das relações raciais no Brasil.

Tenho acompanhado os debates no que tange ao racismo presente na obra de Monteiro Lobato. Ao meu ver, não se pode negar tal marca, entretanto não se pode também desprezar a literatura de Lobato. Pro-

ponho que a obra seja utilizada à luz da consciência contemporânea forjada nas lutas de combate ao racismo como instrumento de aguçamento da percepção e despertar de uma nova consciência cidadã, que passa pela superação dos estereótipos elucidados na literatura lobatiana. Em outras palavras, é usar as situações de discriminação para implementar o debate e buscar soluções, envolvendo o máximo de pessoas possíveis. O contrário disso é isolar a obra, retirando-a da sala de aula, do contexto dos alunos.

Personagem, por personagem, de Lobato carrega em si um potencial de fomento das discussões sobre o racismo, coisa que o autor talvez não tenha imaginado em oferecer na sociedade brasileira. Eles externalizam concepções de uma época, mas que perpassaram décadas e mais décadas atuando na subliminaridade da formação da identidade nacional.

A utilização da literatura ou mesmo das ciências como mecanismos de propagação do racismo não é um mal exclusivo de Lobato e muito menos está associado unicamente à época de Lobato. Grandes pensadores brasileiros do passado fizeram isso. Grandes pensadores da atualidade fazem isso e muitos outros que virão continuarão fazendo. O problema racial no país está muito longe de ser visto como um mal que aplasta a dignidade humana dos negros por uma grande maioria da população brasileira. Ao contrário, é utilizado como estratégia de dominação e freio de mobilidade social.

A supremacia branca é morte à consciência negra. Quando a literatura propicia reforçar tal supremacia ela contribui para a morte da consciência negra. Matar a consciência é matar a dignidade humana nos negros. Daí que as reações a Lobato são frutos do engendramento de uma nova consciência a respeito da dignidade humana dos negros e dos mecanismos utilizados na sociedade como forma de negação de direitos. Desse modo, a literatura, a história, a medicina, a biologia, a antropologia, cada uma ao seu modo acaba contribuindo desde a invisibilização do negro até a criação dos estereótipos e estigmatização, cuja consequência é a negação da consciência, do ser e da dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A possibilidade do debate sempre constitui uma oportunidade de enriquecimento. A questão racial no Brasil ainda é, em muitas situações, um tabu a ser superado. No universo da produção do conhecimento alguns entraves ainda se fazem notar. Ao meu ver, acho interessante pensar que isso não será superado com uma nota de rodapé em uma obra literária, não será superado simplesmente com um decreto e nem com uma lei. Não quero com isso dizer que tais mecanismo não sejam importantes. Talvez seja necessário juntar esses mecanismos com nossas atitudes cotidianas. Daí que a presença dos negros nos espaços é fundamental, e na sociedade brasileira, em muitos lugares os negros não estão. Se compreendemos que a ausência dos negros em determinados espaços é resultante das práticas racistas e discriminatórias na sociedade brasileira, a sua inclusão é condição *sine qua non* para que a situação seja resolvida. Sair da subalternidade para desempenhar papel de sujeito na história é proclamar a dignidade humana dos negros e consequentemente a sua identidade terrena. Pode a literatura e as demais campos do conhecimento contribuir com isso? Evidentemente que sim, e de modo particular, não propagando estereótipos nocivos à dignidade do negro.

REFERÊNCIAS

ARDUNINI, Juvenal. Antropologia, ousar para reinventar a humanidade. São Paulo: Paulus, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. O outro Lobato: juca tatu. Taubaté: Unitau 2012

PENTEADO, J. Roberto Whitaker. Os filhos de Lobato, o imaginário infantil na ideologia do adulto. São Paulo: Editora Globo, 2011, 2ª Edição. Disponível em: <http://www.pco.org.br/negros/o-racismo-tambem-esta...literatura/izbp,o.html>)

GELEDÉS. Monteiro Lobato, racista empedernido. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/monteiro-lobato-racista-empedernido/#ixzz3e5PGa6zb>

Educação, literatura e preconceito: caçadas de pedrinho em 5 questões
Education, literature and prejudice: "Caçadas de pedrinho" in 5 issues

Marisa Lajolo¹

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie/Unicamp CNPq

Recebido em 10 de novembro de 2015; Aceito em 05 de dezembro de 2015.

Resumo

O artigo discute, em cinco partes, literatura e preconceito em "Caçadas de Pedrinho" (1933) de Monteiro Lobato, focalizando questões que contextualizam e historicam discussões contemporâneas sobre a leitura da obra lobatiana.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Preconceito. Caçadas de Pedrinho. Monteiro Lobato.

Abstract

In five issues, the article discusses literature and prejudice in "Caçadas de Pedrinho", Monteiro Lobato's book published in 1933. It focuses on historical context of contemporary discussions about Lobato's children's literature.

Keywords: Education. Literature. Prejudice. "Caçadas de Pedrinho" ("Pedrinho's Hunting"). Monteiro Lobato.

A Joel Rufino dos Santos, *in memoriam*

Meu esporte favorito é olhar estantes, refazer viagens.

Que impressão me causou, lá por 1950, aos nove anos, *O Minotauro*, de Monteiro Lobato? É uma história engenhosa.

Confusão na festa de casamento de Branca de Neve. A boa preta Nastácia, atarefada na cozinha do palácio, se perde. Para encontrá-la, a turma do Pica-pau Amarelo parte para a Grécia, onde receberá inestimáveis lições de filosofia e política. Chegam no instante em que o Minotauro, tourão de corpo humano, se farta com os bolinhos da preta. Seduzido pelo estômago, gordo com três papadas, adia a hora de devorá-la.

- Sim, você está salva, Nastácia, e vai voltar para o Pica-pau, e vai continuar por toda a vida a fazer bolinhos para nós. Vê como é bom saber fazer uma coisa bem feita?, arremata Emília. (...) ¹

1) UM POUCO DE HISTÓRIA RECENTE

Em 2010, o Sr. Antonio Gomes da Costa Neto aponta no livro Caçadas de Pedrinho (Monteiro Lobato)

estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro .

Considera ainda que – na versão analisada , o livro registra em nota

os atuais avanços políticos e sociais da preservação do meio ambiente, não manifestando, no entanto, o mesmo cuidado em relação aos estereótipos raciais presentes na obra.

Entende, a partir de tais observações, que a obra que conta a história da caçada da onça e da posterior inclusão do rinoceronte Quindim ao sítio de Dona Benta,

só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil .

A questão é muito bem vinda, pois põe em pauta um tópico importante e polêmico: os efeitos da leitura na formação das pessoas, particularmente efeitos da leitura literária.

Como a leitura de obras literárias influencia leitores ? Influencia-os para o bem ou para o mal ? Ou para o bem e para o mal ?

Ou depende ... ?

Na realidade, o tópico é mais amplo. A interrogação também se volta (e precisa mesmo voltar-se) para efeitos do consumo de produtos culturais. Como filmes, revistas, séries de TV, games, músicas, peças de teatro etc. interferem na formação das pessoas ? Tais objetos formam *ou* deformam ? Ou *podem* formar e deformar ?

Ou depende ...?

1 Joel Rufino dos Santos. Crônicas para ler na escola. R.J. Editora Objetiva.

É com base nestas preocupações que o processo ao qual a denúncia do Sr. Antonio Gomes da Costa Neto deu início (Parecer CNE/CEB 15/2010) recomenda que se tome

cuidado com os textos que podem reforçar preconceitos, dando, mais adiante, exemplos de medidas que podem concretizar o *tomar cuidado* recomendado.

Entre as medidas propostas, inclui-se

(...) exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. Esta providência deverá ser solicitada em relação ao livro Caçadas de Pedrinho e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante (...)

Interrompendo momentaneamente a discussão do tema que dá nome a este nosso encontro “Educação, literatura e preconceito: as Caçadas de Pedrinho em questão “ , peço licença para um breve recuo no tempo.

2) OUTRO POUCO DE UMA OUTRA HISTÓRIA TAMBÉM RECENTE

Jornais e revistas brasileiros do século XIX ofereciam um produto que hoje é fornecido pela televisão: histórias empolgantes, contadas aos pedaços, um capítulo em cada dia ou em cada semana, ou mesmo em cada mês... Foi neste formato que, em 1880, o público - talvez em sua maioria o público carioca feminino - tomou conhecimento, pelas páginas da *Revista Brasileira* da história de Brás Cubas, personagem inventada por Machado de Assis(1839-1908) .

Publicada entre março e dezembro de 1880, como se fosse uma biografia escrita pelo próprio Brás Cubas, no ano seguinte a história foi lançada em livro, o hoje clássico Memórias Póstumas de Brás Cubas .

Um episódio deste livro que, em primeira pessoa, conta a história de Brás Cubas – que viveu aproximadamente entre 1805 e 1869 pode enriquecer a discussão sobre Monteiro Lobato e Tia Nastácia.

Trata-se do episódio no qual Brás Cubas - moço rico, bem nascido e seu tantinho exibido – relata seu namorinho com Eugênia. Namorinho à moda antiga, com que se divertiu o rapaz durante os poucos dias que passava na Tijuca.

Ele conta :

(...) e foi então que notei uma circunstância. Eugenia coxeava um pouco, Tão pouco, que eu cheguei a perguntar-lhe se machucara o pé. A mãe calou-se; a filha respondeu sem titubear:

Não, senhor, sou coxa de nascença.

Mandei-me a todos os diabos; chamei-me desastrado, grosseirão. (cap. 32) O peor é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escarneo. Porque bonita, se coxa ? porque coxa, se bonita?

Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite; e não atinava com a solução do enigma(...) Não desci [do Alto da Tijuca] ; e acrescentei um versículo ao Evangelho : — Bemaventurados os que não descem, porque delles é o primeiro beijo das damas.

Com efeito, foi no domingo esse primeiro beijo de Eugenia, —o primeiro que nenhum outro varão jamais lhe tomara, e não furtado ou arrebatado, mas candidamente entregue, como um devedor honesto paga uma dívida. Pobre Eugenia (Cap.33) (...)

Emquanto esta idéia me trabalhava no famoso trapezio, lançava eu os olhos para a Tijuca, e via a aleijadinha perder-se no horizonte do pretérito [passado] , e sentia que o meu coração não tardaria também a descalçar as suas botas (Cap.36) ²

Quais os efeitos de leitura da passagem acima ?

Solidariedade com Eugênia e repulsa pela atitude preconceituosa de Brás Cubas, para quem beleza não devia/podia coexistir com um defeito físico ? Incentivo, pelo exemplo do narrador Brás Cubas, para pensar e agir com superioridade em relação a pessoas com problemas de locomoção ?

Parece que o próprio narrador – o cínico beijeiro Brás Cubas - se dá conta da dimensão ética que o episódio encena. Com a ironia (machadiana) costumeira, ele se dirige aos leitores, antecipando que o condenam e apresentando sua justificativa, arrematando-a com outro sentido da palavra *coxa*, agora relacionada à deusa Diana

Ha ahi, entre as cinco ou dez pessoas que me lêem, ha ahi uma alma sensível, que está de certo um pouquinho agastada com o capítulo anterior, começa a tremer pela sorte de Eugenia, e talvez...sim, talvez, lá no fundo de si mesma, me chame cynico. Eu cynico, alma sensível? Pela coxa de Diana ! (Cap.34) ???? ³

Disponível em: <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=31316>

A questão do sentido ético da passagem permanece e talvez mesmo se fortaleça a partir desta intromissão do narrador : como se sentem pessoas como Eugênia – com problemas de locomoção- lendo a passagem ? Sentem-se compensadas pela insinuada crítica ao comportamento de Brás Cubas ? Ou sentem-se infelizes pela evocação de episódios de suas vidas trazida pela história de Brás Cubas ? Ou sentem-se revoltadas pelo comportamento de Brás Cubas ?

Encerrando esta breve excursão pelo século XIX machadiano, volto a Tia Nastácia e a Monteiro Lobato. Creio que o horizonte da questão levantada pelo Sr. Antonio Gomes da Costa Neto é o mesmo .

Precisamos perguntar, a propósito de Tia Nastácia: como se sentem negras lendo a representação que de Tia Nastácia faz Monteiro Lobato em sua obra ? Sentem-se compensadas pela afetuosa relação que

² Todas as citações de Memórias Póstumas de Brás Cubas vêm de <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=31316> A ortografia é a da época da publicação do livro.

³ Retomo aqui, de forma mais desenvolvida, a questão que apresento em “preconceito e intolerância em “Caçadas de Pedrinho “ , publicado na Revista Emília, n. 11 ARTIGOS | SETEMBRO. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=30>

a cozinheira mantém com as crianças e os adultos brancos com que contracena ? Ou sentem-se infelizes evocando episódios de suas vidas semelhantes aos protagonizados por uma Tia Nastácia rebaixada nas representações que dela se sucedem nas histórias do sítio ? Ou sentem-se revoltadas pela posição subalterna em que Tia Nastácia é representada ?

Não se sabe.

E talvez não se possa saber.

Talvez haja inúmeras respostas. Seria possível generalizar ?

Creio que questões que têm múltiplas respostas precisam ser discutidas e não caladas. Voltando a Machado de Assis e a prováveis sentidos construídos por seus prováveis leitores para a passagem acima de Memórias Póstumas. A discussão não seria calada se uma nota de rodapé sugerisse ao leitor a inadequação do comportamento de Brás Cubas ? Ou seria o caso de se sugerir que novas edições do livro substituíssem a palavra “ coxa” pela expressão “com deficiência motora “ ou qualquer equivalente politicamente correto ?

Não creio.

Mas a questão incomoda. Cresce de importância à luz de um *e-mail* recebido há dois anos (2013), que, a partir de polêmica sobre Caçadas de Pedrinho levantava questões a propósito da história de Eugênia e Brás Cubas acima transcrita_

Depois, (...) gostaria que a senhora me desse um parecer sobre um fragmento de Memórias Póstumas de Braz Cubas, sob a perspectiva de literatura na escola, entendendo a escola institucionalizada como **formadora**. Eis aí o fragmento: “O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Este contraste faria suspeitar que a natureza é, às vezes, um imenso escárnio. Por que bonita se coxa? Por que coxa se bonita?”

Será que o papel da escola é mesmo livrar a barra do grande mestre da Literatura Brasileira, dizendo que ele estava apenas retratando a mentalidade da época ou, que ele foi medíocre neste aspecto????⁴

3) AINDA UMA OUTRA HISTÓRIA , NÃO TÃO RECENTE, PORÉM PARECIDA COM AS ANTERIORES

No tópico anterior fizemos uma viagem no tempo, vendo como um texto publicado em 1880 / 1881 levanta questões para leitores de 2013. Fomos de Monteiro Lobato a Machado de Assis.

Voltamos agora a Monteiro Lobato e ao ano de 1922, quando Lourenço Filho , do Ceará, comenta, em uma carta a recepção escolar de Narizinho arrebitado:

Lobato, V. não tem razão. A esta hora já terá recebido o jornal com a nota oficial da aprovação e adoção dos seus livros, bem como do Dr. Doria.

⁴ Retomo aqui, de forma mais desenvolvida, a questão que apresento em “preconceito e intolerância em “Caçadas de Pedrinho “ , publicado na Revista Emília, n. 11 ARTIGOS | SETEMBRO. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=30>

E veja como V. é ingrato: o único embaraço na minha ação, aqui, foi exatamente o resultado da aprovação de Narizinho arrebitado. O clero me moveu tremenda guerra, sob o pretexto de que a adoção do livro visava ridicularizar a sagrada religião católica. Foi preciso, para manter a aprovação, que eu inventasse haver uma 2ª edição, sem os inconvenientes da primeira.

Lembra-se V. de que lhe falei sobre aquele tópico dos frei [?] com os sacramento, etc. Esse tópico, aí mesmo, ofendeu a muitos professores. V. só terá vantagens em suprimi-lo, quando reeditar o livro.⁵

No finalzinho da década seguinte, vamos a 1939 (13.11) , ano em que um órgão da *Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo* ⁶ comunica à editora de Monteiro Lobato que Emília no país da Gramática (1934) não pode constar de acervos das bibliotecas escolares :

Em execução ao programa que esta Chefia de serviço se impôs , de cooperar com os editores no sentido de facilitar a difusão dos livros de literatura infantil , junto remeto cópia do parecer apresentado à mesma pela comissão que estudou o livro “Emília no País da Gramática”, da autoria do notável escritor patricio Monteiro Lobato.

Esta chefia, que subscreve os termos do referido parecer, não poderá opinar favoravelmente à autorização para que o livro em apreço possa constar em bibliotecas escolares enquanto nas edições persistirem os trechos ou palavras apontadas pela comissão ⁷

Dois anos depois, em julho de 1941, o ministro F. de Barros Barreto , presidente do Tribunal de Segurança Nacional encaminha ao Chefe de Polícia do Estado de São Paulo , em papel timbrado da Justiça Especial / Tribunal de Segurança Nacional o seguinte ofício :

Remetendo a inclusa cópia da promoção proferida pelo Ministério Público na queixa apresentada a esta Presidência pelo Sr. Tupi Caldas, Diretor da Recebedoria Federal em S. Paulo , solicito a V. Excia , *ex-vi* do art. 5º. do Decreto Lei No. 431 de 18 de maio de 1936 providencias no sentido de ser procedida a apreensão e destruição de todos os exemplares do livro “Peter Pan” de autoria do escritor José Bento Monteiro Lobato e que se acharem a venda nesse Estado.

Reitero a V. Excia os meus protestos de elevada estima e distinta consideração. ⁸

Dobrando a década, em 1956, o Padre Sales Brasil proferiu conferência aos funcionários públicos da Bahia da qual resultou o livro *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*.

5 Acervo Cedae/ IEL / Unicamp. MLb3.2.00284cx6

6 Documento é assinado por Máximo de Moura Santos , que representa a Chefia do Serviço das Instituições Auxiliares da Escola do Departamento de Educação.

7 apud Albieri, Thais de Mattos. A gramática de Emília: a língua do país de Lobato . apud Lajolo, M. Ceccantini, J.L. Monteiro Lobato Livro a livro (obra infantil) SP: EMESP / Ed. Unesp. 2008. p. 255-271 ; ; A cultura gramatical em Emília no País da Gramática. (Mestrado) IEL / UNICAMP. 2005

8 Azevedo, C.L.de, Camargos, M. e Saccheta, W. Lobato: Furacão na Botucúndia . São Paulo: Ed. Senac 1997 p.309

Na apresentação da obra, diz o Pe. Alvaro Negromonte :

Este livro devia ter vindo há muitos anos, para evitar os imensos males que anda espalhando a Literatura Infantil de Lobato. Sempre tivemos, aqui e ali, pequenos estudos da obra demolidora de Lobato, desde que começaram a circular os seus livros. Fui um dos primeiros a combater essa influência perniciosa, na tribuna, na imprensa e no rádio. Em 1936, a Associação de Professores Católicos de Diamantina, denunciando “os grandes males que poderiam advir, para a fé e a educação cristã das crianças, da leitura das últimas obras de Monteiro Lobato”, pediu ao seu Arcebispo que as proibisse naquela arquidiocese. A resposta foi que os referidos livros já estavam proibidos pelo próprio Direito, segundo as normas do Cânon 1399 que condena “os livros que defendam heresia ou cisma ou de qualquer maneira procurem destruir os fundamentos da Religião”. (NEGROMONTE, 1958) ⁹

4) OUTRA HISTÓRIA AINDA (A ÚLTIMA) , TAMBÉM ANTIGA, PORÉM SEU TANTINHO SEMELHANTE ÀS DE NOSSOS DIAS

Pesquisando o trajeto (e os destinos...) de livros de literatura no Brasil colonial, a pesquisadora Márcia Abreu , em instigante ensaio intitulado “ Os censores leem romances “ ¹⁰ transcreve dois pareceres relativos a obras literárias.

O primeiro parecer data de 1818 e registra que

(...) este Poema tem as objecções que quasi geralmente tem contra si todas as Novellas, em prosa ou verso, por cheias de lascivia, e lugares communs de phantasia desenfreada, descriptiva de Casos e transes de heróis e heroínas de Romance. São condenaveis (...)

No ano seguinte, 1819, outro parecer é ainda mais rigoroso :

(...) seus titulos me inclinam a crer que todoso são novellas: e se neste conceito me não engano o meu parecer he que se lhes negue despacho: por que ainda que alguns possam ser innocentes, e devam contemplarse como [?] recreio : taes leituras desviam os mancebos das applicaçõens proveitosas: e exaltando a imaginação das pessoas mossas do sexo feminino as dispoem ordinariamente para mui graves desatinos (...)

Enunciando os aspectos negativos que tais censores-leitores encontram nos livros que lhes cabe analisar e avaliar, encontramos pareceres fundados nos “efeitos de leitura “ presumidos.

No primeiro parecer, a condenação se faz pelos efeitos lascivos que – pressupõe o censor / leitor / profissional- a leitura de tais livros desencadeará nos leitores . No segundo parecer, os maus efeitos da leitura são distintos para homens e mulheres : para eles, as novelas incentivam a preguiça; para elas – mais grave !- as novelas incentivam desatinos .

E devem, por isso, tais livros, ter sua circulação proibida .

⁹ Apud Selke, Ricardo de Castilho. Monteiro Lobato e seus críticos http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433691454_ARQUIVO_MonteiroLobatoeseuscriticosANPUH2.pdf

¹⁰ XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Salvador, Bahia, 2002) . Disponível em <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/censores.pdf>

Diferente de hoje ?

Sim e não.

5) A LEITURA NO BANCO DOS RÉUS , SUAS SENTENÇAS E CONDENAÇÕES.

À semelhança do que propunham os censores / leitores / profissionais do século XIX - mas sem o *vontade* deles e mesmo com um certo constrangimento – sugere-se hoje o banimento de certos textos, considerados impróprios para certos públicos. É assim, ao menos, que interpreto matéria recente da Folha de São Paulo:

A edição de “Oliver Twist” usada pelo (Colégio X) revoltou pais.

O clássico do escritor inglês Charles Dickens (1812-1870) narra a vida de um menino órfão, Oliver, que é criado em condições miseráveis em um albergue de uma pequena cidade da Inglaterra. Mais tarde, acaba se envolvendo com criminosos em Londres. .

A edição indicada aos (xx) alunos do Xº ano é uma adaptação em quadrinhos (...) No site da editora, o livro é indicado para crianças com idade a partir dos oito anos. Uma sequência da HQ mostra o protagonista respondendo a uma provocação: “A partir de hoje, não serviremos mais filhos da p...!”, diz um personagem. Oliver responde: “Deixem-me em paz... e minha mãe não é prostituta”.

“Meu filho veio há uns dias falando: ‘O livro que a professora pediu para ler tem palavrão’. No começo, achei que fosse um palavrão tipo ‘merda’”, diz a engenheira química (XX), (XX anos), mãe de um aluno. “Ele tem dez anos e veio me perguntar o que era prostituta”, reclama.¹¹

Forma mais moderna de censura é a exigência de rodapés / advertências que antecipem para o leitor os sentidos que ele (leitor) deve construir para o texto bem como os sentidos que ele deve evitar. É o que ocorre, por exemplo, em Caçadas de Pedrinho, em sua mais recente edição. Na introdução, antecipando uma interpretação do livro que encontre na história autorização para caçadas de onças, a nota ensina:

(...) essa grande aventura da turma do Sítio do Picapau Amarelo acontece em um tempo em que os animais silvestres ainda não estavam protegidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) nem a onça pintada era uma espécie ameaçada de extinção, como nos dias de hoje. (p. 09):

Para um leitor mais mal humorado, no entanto, esta preocupação com uma interpretação indesejável é um desrespeito ao leitor. Dá sequência à ideia de que é sempre necessária a intromissão de uma voz que (sem aquela deliciosa ironia do narrador machadiano das Memórias Póstumas) “orienta” , “paute”, “recomende”, o sentido a ser construído pelo leitor.

Esforço – ainda que bem intencionado – inútil.

E talvez contra-producente.

No caso deste livro lobatiano, a instrução relativa à preservação das onças , ostensivamente registrada, “ensina” ao leitor como interpretar o que lê. Ou seja, antecipa – e neste sentido, enfraquece- o protagonismo dos próprios animais em sua auto-defesa . Depois da morte da onça pela turma do Sítio, os animais- liderados pela capivara- fazem uma assembleia, denunciam a depredação da natureza pelos homens e articulam vingança.

(...) estamos, pois, com as nossas vidas ameaçadas de grande perigo e temos de tomar providências. por isso quero convocar uma reunião de todos os animais. vocês, que voam, sejam meus mensageiros. voem sobre a mata e avisem a todos para que estejam aqui reunidos amanhã a noitinha, debaixo da figueira brava. (p 22)

(...) não há mais terras habitáveis neste país. os homens andam a destruir todas as matas, a queimá-las , a reduzi-las a pastagem para bois e vacas. no meu tempo de menina podíamos caminhar cem dias e cem noites sem ver o fim da floresta. agora quem caminha dois dias para qualquer lado que seja dá com o fim da mata. os homens estragaram este país. (p. 23)

Nada politicamente mais correto, não é mesmo ?

No entanto, é a tutela paternalista manifestada em relação aos animais e ao meio ambiente, que é proposta como modelo do tratamento a ser dispensado a passagens de preconceito e intolerância.

Na esteira da denúncia do Sr. Antonio Gomes da Costa Neto, sugere-se

(...) exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. Esta providência deverá ser solicitada em relação ao livro Caçadas de Pedrinho e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante (...)

A proposta de uma *nota explicativa*, talvez não favoreça a tão necessária formação de leitores atentamente críticos a questões de preconceito e intolerância no que leem.

Da mesma forma que a capivara é porta voz da defesa dos animais e do meio ambiente, Tia Nastácia é porta-voz de si mesma, na afirmação de seus direitos.

No episódio que “fecha” o livro, a cozinheira ensina Dona Benta:

(...) agora chegou minha vez. Negro também é gente, sinhá (...)

Nada politicamente mais correto, não é mesmo ?

E, para celebrar a correção de Tia Nastácia, encerro estas maltraçadas transcrevendo na íntegra o belo texto de Joel Rufino do Santos do qual recortei a epigrafe lá de cima.

O MINOTAURO

Joel Rufino dos Santos

Meu esporte favorito é olhar estantes, refazer viagens. Que impressão me causou, lá por 1950, aos nove anos, *O Minotauro*, de Monteiro Lobato? É uma história engenhosa.

Confusão na festa de casamento de Branca de Neve. A boa preta Nastácia, atarefada na cozinha do palácio, se perde. Para encontrá-la, a turma do Pica-pau Amarelo parte para a Grécia, onde receberá inestimáveis lições de filosofia e política. Chegam no instante em que o Minotauro, tourão de corpo humano, se farta com os bolinhos da preta. Seduzido pelo estômago, gordo com três papadas, adia a hora de devorá-la. “Sim, você está salva, Nastácia, e vai voltar para o Pica-pau, e vai continuar por toda a vida a fazer bolinhos para nós. Vê como é bom saber fazer uma coisa bem feita?”, arremata Emília.

Quem principalmente faz a sorte dos livros é o público. Conforme muda a expectativa do público, mudam as escolas, movimentos, tendências, estilos etc. Por isso, exceto para os formalistas empedernidos, a estrutura de uma obra de ficção é a história do seu tempo.

Bastaram cinquenta anos para brilhar a servidão de Tia Nastácia. Fazer e servir bolinhos para sempre a tornava *simpática* aos leitores de Lobato; aos de hoje, não. A servidão está descrita lá, com simpatia: ela é a *boa preta*, feliz no seu lugar.

Uma preta condenada a fazer bolinhos, feliz com seu destino não é mais simpática hoje. O que mudou? O tempo histórico.

O leitor conhece as babuskas? São aquelas bonecas idênticas, que dizem popular na Rússia, uma metida dentro da outra — bisavó, avó, mãe, filha. A última, a mais interior, é maciça: dentro dela nada pode caber. Babuska é metáfora da obra literária.

Um romance é formado por diversas *bonecas*: o gênero a que pertence, a língua, o estilo do autor, o ritmo, a forma etc.etc. Todas se assemelham, compondo uma unidade: a unidade da obra literária. São idênticas e, ao mesmo tempo, diversas. A última, a mais interior, a sua *estrutura* é o tempo histórico — o *conteúdo de ideias* do tempo histórico em que foi escrita. Esse conteúdo é maciço: não há outra boneca dentro dele, é o último. Sua insubstituívelidade, paradoxalmente, é feita de mudança, tomando sempre novas qualidades.

Um conteúdo do tempo de Lobato era a democracia racial. Se acreditava nela piamente, em prosa e verso. As grandes obras do período revelam esse conteúdo: Zé Lins, Graciliano, Jorge Amado, Raquel de Queirós, Guimarães Rosa... Um conteúdo de nosso tempo é a desmoralização da democracia racial, a luta racial está por toda a parte. É o tempo das cotas. É ele que torna politicamente incorreta, a boa preta Nastácia. Como grande escritor, Lobato, ele próprio, falseia seu retrato, à espera da leitura do tempo de hoje: Nastácia, a serva, fabricou Emília, a boneca perguntadeira (“comunista” para os reacionários do tempo).

Não só eu era garoto, quando me leram *O Minotauro*. Os tempos também eram outros.

(Santos, Joel Rufino dos. *Crônicas para ler na escola*. RJ. Ed. Objetiva. 2013)

“Caçadas de pedrinho” e os caçadores de preconceitos
Pedrinho's Hunting and Hunters of Prejudice

José Carlos Sebe Bom Meihy¹

¹ Professor do Programa de Pós graduação Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, da Universidade do Grande Rio UNIGRANRIO/USP

Recebido em 28 de outubro de 2015; Aceito em 10 de novembro de 2015.

Resumo

Este texto faz uma discussão sobre leituras que mostram preconceito na obra de Monteiro Lobato, em particular na obra “Caçadas de Pedrinho”. A abordagem é apoiada em dois aspectos. Primeiramente, a da necessidade de uma teoria geral sobre Lobato e sua obra e, em segundo lugar, a noção de desconstrução. Parte-se de uma proposta aparentemente contraditória, mas que, afinal, se explica pela decomposição de aspectos diluídos na obra em geral para, finalmente, serem reintegradas num todo explicativo.

Palavras-chave : Preconceito. Monteiro Lobato. Literatura. Desconstrução.

Abstract

This paper is a discussion of readings that show prejudice in the work of Monteiro Lobato, in particular in the work “Pedrinho’s Hunting”. The approach was supported on two aspects. First, the need for a general theory of Lobato and his work. Second, the notion of deconstruction. It starts with a seemingly contradictory proposal but that, after all, is explained by the decomposition of aspects merge in the general work to finally be reintegrated in an explanatory whole.

Keywords: Prejudice. Monteiro Lobato. Literature. Deconstruction.

O Visconde não quer que a gente confunda musgo com líquem...
Emília em “A Chave do Tamanho”

O presente texto tem um endereço temático polêmico: a discussão sobre leituras que assinalam preconceito na obra de Monteiro Lobato, em particular nos livros *para crianças*, especificamente no “Caçadas de Pedrinho”¹. Fundamento minha abordagem apoiado em dois aspectos, um já expresso em textos anteriores, onde reclamo da necessidade de uma *teoria geral sobre Lobato e sua obra*, e, outro, em lições do filósofo Jacques Derrida, que qualificou a noção de *desconstrução*. Neste sentido, parto de uma proposta aparentemente contraditória, mas que, afinal, se explica pela decomposição de aspectos diluídos na obra em geral para, finalmente, serem reintegradas num todo explicativo. Tudo, sem perder de vista a questão do preconceito na “Caçadas de Pedrinho”².

Na primeira alternativa, pensando na necessidade de considerar *um texto específico* – no caso a “Caçadas de Pedrinho” *explicado no conjunto da obra* –, tenho criticado a leitura parcelada de uma produção, constantemente vítima de certa tendência, nutrida na cultura nacional, que insiste em notar autores pela tomada de *obras isoladas*, sem reinscrevê-las no conjunto dos autores e do tempo histórico de suas produções. Na mesma senda, quase sempre, ao se adotar por base uma única edição de trabalhos que foram reelaborados, se esquece da trajetória de cada resultado, e assim desdenham-se detalhes explicativos, importantes porque desdobrados³. Se aos leitores comuns é viável a “leitura desarmada”, tal espontaneidade, aos estudiosos é criticável – e mesmo incabível. Entre os vícios mais comuns nesse tipo de procedimento destaca-se a “presentificação” – entendida como processo de transferência de valores do passado para o presente, como atualização destorcida de propostas – e, o conseqüente “isolamento analítico da obra” – roubando das reflexões o enquadramento em espaço e tempo, fatores que comprometem reinscrições em conjuntos abrangentes e progressivos.

Em continuidade, reclama-se também do exagero de pressupostos que, pra o bem ou para o mal, reduzem Lobato a ajustes limitadores, derivados de indicações simplificadoras e conclusivas como: nacionalista, pai da literatura infantil, comunista, editor, elitista, e agora, *preconceituoso*... Sou daqueles que acreditam que tal atitude – ainda que na maioria das vezes seja “heroicizante” – acaba por deprimir o entendimento geral que se explicaria na recomposição histórica de trajetórias, garantindo organicidade aos argumentos. Taxá-lo de preconceituoso, pura e simplesmente, engrossa as correntes de leitores *atemporais* e, o que é ainda pior, pouco instruídos. Outra questão viciosa, também presente na avaliação geral de obras importantes é “descobrir” preconceitos, fato que virou uma espécie de pretexto – ou desculpa – para debater outros problemas que não os eixos da produção de um autor e sua obra⁴. Tal postura tem levado a descontextualização de sentidos que apenas logram razão na integridade dos argumentos concluídos.

O segundo ponto de partida – afeito à aplicação do conceito de *desconstrução* – remete exatamente à possibilidade metodológica de abordagem de uma produção que se fez abundante entre 1914 e 1948, e que, não sem motivos, continua inquietando levas de admiradores e contrários. Assim, pretende-se no espaço desta apresentação escolher alguns ângulos firmados na escrita *continuada* de Lobato – principalmente

1 LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*, São Paulo, SP: Global, 2003.

2 Desde 2010, por interferência de organismos oficiais, o livro *As caçadas de Pedrinho*, acusado de preconceito, tem sido criticado em todos os níveis. Opiniões favoráveis e contrárias se digladiam em diversos espaços críticos. Entre os muitos debates que circulam nas redes sociais, veja-se: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/cacada-ao-racismo-2>; <http://www.geledes.org.br/monteiro-lobato-o-racismo-e-os-alunos-em-camara-ligada-politicamente-incorreto/#axzz3XDObzyNs>; e principalmente o artigo assinado por Marisa Lajolo, no site: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>

3 Há evidentemente honrosas exceções como o projeto organizado por Marisa Lajolo e João Luís Ceccantini, (orgs.) “Monteiro Lobato livro a livro”, Editora UNESP, São Paulo, 2008.

4 Vale lembrar que Lobato se situa entre os cinco autores mais lidos do Brasil, em todos os tempos.

na chamada *obra infantil* –, atravessando diversos produtos que garantem condição explicativa no conjunto final. E não se pretende falar apenas da emissão, e sim, também, ainda que brevemente, dos cenários das recepções, projetadas ao longo dos tempos, em incansáveis retomadas, edições e performances. Nessa linha, a “Caçadas de Pedrinho” será contemplada como ilha no arquipélago que afinal se explica na vista do mar aberto⁵. Dizendo de outra forma, acredita-se que na sutileza da narrativa, no fluir da redação de frases, mais do que palavras coladas umas às outras e entendidas no imediato da citação pulverizada, há intenções maiores que se alongam em significados contíguos e progressivos. *Desconstruir*, pois, nesse caso, é um ato de respeito e de necessidade inteligente.

A fim de aquecer os argumentos, por exemplo, valho-me de duas passagens que se completam; uma derivada da Emília que sozinha significa uma coisa, mas aliada ao diálogo sequente sugere outra completamente diferente. Disse Emília em sua cultivada arrogância, marca da boneca atrevida e provocadora:

“Pois cá comigo só aturo estas histórias (da Tia Anastácia) como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto ! - Bem se vê que é preta e beijuda ! Não tem a menor filosofia, esta diaba”.

Rebatendo, com ênfase, no diálogo dinâmico e dialético, eis a força contrária, contestada por Pedrinho:

“As negras velhas são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi uma escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias... Tia Nastácia é o povo. Tudo o que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer Tia Nastácia para tirar o leite de folclore que há nela”⁶

A definição de elementos interditos, muitas vezes expressos em exterioridades aparentes, se torna mais legítima quando, na retomada analítica retraçada por um tema, se enfeixam sentidos que, muitas vezes, escapam à estreiteza da leitura isolada. E, sobremaneira, o texto *para crianças* expressa enganos diluídos em enredos, força de expressão, ditos populares e diversas soluções metafóricas e de gênero narrativo.

Ah! Lembremo-nos que no caso da “Caçadas” trata-se de uma *espécie ou variação do gênero narrativo fábula*, no qual animais e objetos falam e assim provocam uma *moral* derivada de um jogo narrativo entre o bem e o mal⁷. Para a fábula, a moral é o que interessa. Pela pândega, sutileza, suspense, portanto, repontam muitas vezes, do *subsolo da forma*, intenções exatamente opostas ao pretendido. O paradoxo e o desafio são componentes de uma mesma peça que atua por contrastes, dando sentido a trama que, obrigatoriamente, abriga contradições. E como é empobrecedor confundir tudo, tomando defensivamente valores às avessas, dispensando a complexidade das soluções narrativas e a familiaridade dos personagens. Lembremos que no caso dos tipos inscritos no Sítio do Pica-Pau Amarelo, há natural transposição de um livro a outro.

O pior ocorre quando o parcelamento de personagens obedece a uma intenção alheia à história, então, frases, “tiradas”, são destacadas em nome de causas nobres como *direitos humanos*, enquadramento em sugestões ditas “politicamente corretas” e combate às segregações. Fraturadas, de regra, recorta-se a obra, forçando uma leitura curta e descosturada. Contudo, navegando com a bússola da compreensão do

5 Considerando a tomada de aspectos da obra de Monteiro Lobato, apela-se para a sugestão derridiana, insistindo que *desconstruir* não significa destruição, mas sim definição de partes que permitem remontagem, qualificação de feitos da escrita que, analisados em detalhes, permitem apuro interpretativo.

6 Monteiro Lobato *Histórias de tia Nastácia*. Ed. Brasiliense: São Paulo. 1957 p.3.

7 Não se quer confundir a “Caçadas” com o sentido clássico do gênero, mas levando em conta que Lobato produziu muitas fábulas, não seria errado aproximar o enredo dessa obra específica do fabulário.

significado que legitima a *fortuna crítica* lobateana, pode-se abordar “sem preconceitos” o veto vazado – este sim preconceituoso – no Parecer do CNE/CEB n 15/2010, que teve como relatora Nilma Lino Gomes⁸. Buscou-se orientar esta análise pelos seguintes caminhos: ambientação do autor para escrever o texto; o lugar da “Caçadas de Pedrinho” no conjunto da obra lobateana, e, a retomada recente, condenando o livro, bem como os críticos ao veto.

Dois lances curiosos interessam de partida: Lobato era, ele mesmo, caçador, e, em Areias, onde foi atuar como Promotor Público, estava atento à captura de uma onça, como revelou em carta a Purezinha, futura esposa⁹. O gosto da caçada e sua visão sobre animais em estado natural – não os humanizados como o porquinho marquês, Rabicó – é fato curiosamente desprezado nas retomadas da “Caçadas”¹⁰. É interessante como o limite (cabível?) à caça não é notado, e, em troca, fala-se do preconceito racial como se a questão de raça fosse o objeto do enredo. E por falar na abordagem de personagens negros, vale ressaltar que Lobato não era exceção no conjunto de atores que passavam a integrar histórias implicando os negros no tempo. Lajolo elenca exemplos como:

“Histórias do Pai João (Oswaldo Orico, 1933), Histórias da velha Totonha(José Lins do Rego, 1936), Histórias da Lagoa Grande (Lúcio Cardoso, 1939) , O boi aruá (Luís Jardim, 1940) elencam contos desafiados por contadores negros. A originalidade vem um pouco depois pelas mãos de mestre Graciliano , com suas Histórias de Alexandre de 1944¹¹.

Mas, diga-se Lobato carregava uma característica diversa: ser do Vale do Paraíba, local com determinada tradição de tratamento dos escravos, fato que, certamente, pesou na percepção dos ex-escravos¹².

Entremos, contudo, no cerne da questão proposta. Com nítidas oposições entre o bem e o mal, o certo e o errado, o fabulário contido na “Caçadas” implica dois lados que, no caso, identificava a turma do Sítio em oposição aos animais que, em legítima defesa, decidiram atacar o Sítio. De forma harmônica e integrada, Tia Anastácia era parte, importante, dos familiares de Dona Benta. Seria erro drástico vê-la como diferente, animalizada como “macaca”, por ser negra. Muito mais, ela era protagonista do time oposto que precisava se livrar do ataque dos bichos, estes sim, vistos como contrários. Parece ainda desprezível repetir que no *gênero fábula*, o que mais interessa é o sentido e a graça da narrativa que, afinal, devem resultar numa *moral da história* no caso qual seria¹³? O triunfo da vontade coletiva do grupo humano, como um todo.

Para melhor qualificação do debate, a fim de instruir o tema que se vale de Tia Anastácia, pergunta-se de forma provocativa: qual a genealogia de Tia Anastácia? Negra que fora escrava sempre foi apresentada como “amiga” de Dona Benta, pessoa que nunca a deixou de lado, inclusive a fez ir com a família, sem distinção alguma, na viagem a Nova York, como se lê na “Geografia de Dona Benta”. E que dizer do papel de explicadora do mundo que assumia sempre dando lições da tradição folclórica? Desde sua primeira aparição, em 1920, Tia Anastácia foi apresentada – também na “Geografia” – como “excelente negra de estimação”, vinda de Angola, e que um dia fora escrava, mas não era mais. Como rebaixar tudo ao nível do preconceito se ela não fora abandonada ao leu, e, pelo contrário acolhida?

8 Sobre o assunto leia-se <http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/826869-alvo-de-veto-por-racismo-obra-de-lobato-pinta-governo-como-rinoceronte-ineficiente.shtml>

9

10 Isso, aliás, alça significado quando se cobra alguma moral externa a um texto filtrado pelo gênero aparentado da fábula.

11 Lajolo Marisa in <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>

12 Lembremos que a Abolição em Taubaté se deu antecipadamente, em 4 de março.

13 No caso, a vitória da turma do Sítio que conseguiu fazer o dono do rinoceronte, Sr. Fritz Muller, desaparecer, deixando no Brasil um animal africano.

Reside no abrigo e parceria dada a Tia Anastácia insinuações de um mundo em transição entre o passado e o presente, onde o negro funcionaria como elo explicativo de um mundo que não mais existia – da escravidão, por exemplo. De maneira pedagógica, aplica-se na relação doméstica que explica a ex escrava no lar de Dona Benta, a noção de cordialidade, vista agora como característica de negros. Não seria factível então falar de um *negro cordial*, inscrito nos pressupostos de um tempo que consagrava o brasileiro – branco – como tal? E convém lembrar que havia também uma versão masculina de Tia Anastácia, Tio Barnabé, conhecido de Tia Anastácia¹⁴.

Também vale, na linha da ambientação dos personagens, assinalar o papel de Pedrinho – que tem, exatamente neste texto, a reafirmação da existência – sempre pouco notada – de sua mãe biológica, moradora do Rio de Janeiro¹⁵. A noção de família não apenas sanguínea, exatamente depois da “Caçadas”, não pode mais passar anônima como atestado de diversidade, combinação, tolerância de convívio, características de um Lobato sempre preocupado em apresentar novidades. A variação de padrões relacionais, prova a subversão da ordem dada e sugere aceitações que comprometem os supostos preconceitos raciais. E tudo ia mudando em Lobato até alcançar um ponto de maturidade da narrativa e explicação de comportamento cultural. Prova disto é a longa gestação do perfil de Pedrinho nas diversas versões do Sítio. De “menino aloirado”, de feições europeias, passou a ser personagem do campo, do Sítio, com roupas emendadas, caipira mesmo, alguém que renunciou o padrão Rio de Janeiro, e se portou de pé no chão, como se nota pelas gravuras das diversas edições¹⁶. E há de se questionar também a permanência efetiva dele no Sítio. Em que medida isto interessa? Logicamente, pelo sentido da transformação, da metamorfose, e, é exatamente aí que atua o segundo item – as mudanças do texto de tempos em tempos e o significado da “Caçadas”.

Lobato jogou com as diversas versões da mesma história, adaptá-la a contextos plurais, segundo o gosto de cada época. Curiosamente, a figura de Tia Anastácia, a simpática companheira e aliada de Dona Benta, se manteve: preta, legada aos cuidados da casa – e, portanto, zeladora de todos –, detentora de segredos de uma cozinha apetitosa e de um tipo de explicação do mundo que permitia aos leitores questionar valores de seus momentos. Sobretudo, porém, sempre, Tia Anastácia é parceira e personagem do bem, com uma rotina que deixa entrever aceitação pacífica, não submissão, e assim ele é parte inerente do conjunto “parental” que nunca a dispensou. Parte integrante e amada, diga-se. Seria justo propor hierarquias e julgamentos naquela situação? Vale insistir na submissão de Tia Anastácia¹⁷? Como, se a boneca era de pano, o Visconde um sabugo de milho e o Marquês um porco?

E mais: dá para esquecer que em dado momento Pedrinho queria ir morar na África para caçar animais de porte? Por que será que os caçadores de preconceito não acentuam este detalhe? Detalhe? E tudo na “Caçadas” foi narrado com graça e suspense, aí, aliás reside outro ponto: como caçador, Lobato soube usar a tensão da surpresa, fator explicativo de fatos pouco notados pelos detratores. Cabe ainda salientar a caracterização de Emília, única personagem a “estigmatizar” Tia Anastácia.

14 A tese da cordialidade dos negros em Lobato foi apresentada pela pesquisadora Raquel de Abreu intitulada “Os homens cordiais na socialização dos Pedrinhos de Lobato e Lourenço filho: o negro sabido, a excelente negra de estimação e o velho caboclo, in <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/OS%20HOMENS%20CORDIAIS%20NA%20SOCIALIZACAO%20DOS%20PEDRINHOS%20DE%20LOBATO%20E%20LOURENCO%20FILHO.pdf>. Convém lembrar que no livro “Saci” é Tio Barnabé que explica o mundo para Pedrinho.

15 Pedrinho aparece pela primeira vez em 1921, no “O Saci”, como primo de Narizinho, filho de Dona Tonica que mora no Rio. Neto de Dona Benta, viria nas férias para o Sítio.

16 Aliás, como mostra Jacqueline Rocha, o Pedrinho da narrativa de estreia “era loiro, um europeuzinho” que se vestia como marinheiro, segundo o figurino infantil do tempo, e, pelo contrário na versão de 1933 ele é apresentado como “um caipirinha, vestindo camisa estampada e bermuda remendada”, aparência que foi mantida nas demais edições, até 1939

17 O fato de Tia Anastácia desmaiar ao ver o Rinoceronte, por exemplo, não se deve ao preconceito, ao fato dela não saber como seria o bicho, e sim ao nervosismo motivado pela surpresa do animal nas cercanias da casa.

Há, finalmente, um aspecto que não pode ser deixado de lado: no acréscimo feito na edição de 1933, Lobato acrescentou partes importantes para a consideração do tema preconceito. Ampliada com os episódios do Rinoceronte – o autor aperfeiçoou seu texto e de maneira sutil e evidente fez, progressivamente, algumas ilações sobre o contexto político do mundo adulto, vejamos:

em acréscimo definitivo, e, plena confusão criada pelo autoritarismo do governo Vargas, no ambiente agitado dos conflitos pós 1932, falou de uma “assembleia dos bichos”, aludindo, paulistanamente, à volta da democracia pelo voto;

também teceu críticas severas à burocracia e aos erros do governo ao mencionar, por exemplo, o inútil “Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte”. Assim recriminava investidas inúteis do estado que teria paralisado ações importantes em favor de uma ação que tinha como fundamento não encontrar o bicho;

ao valorizar a ação dos “civis”, dos moradores do Sítio, o estado estaria atestando sua incapacidade de solucionar problemas “nacionais”.

Tomemos como ponto conclusivo o sentido político, democrático, filtrado na “Caçadas” a partir de 1933 e principalmente na retomada – momento pré-guerra mundial – em 1944. Esse foi o tempo do Lobato republicano, por excelência. A assembleia seria o espaço da participação. Talvez, o argumento mais representativo da postura lobateana se explique pela conclusão da história quando Tia Nastácia toma o comando do carrinho puxado por Quindim e conclui: “Tenha paciência (porque) agora chegou minha vez. Negro também é gente, Sinhá...”

Deixemos como lição a validade de retomar Lobato, mas com os valores de nosso tempo, sem os preconceitos que afinal pouco têm a ver com o patrimônio narrativo do escritor que mais mereceu respeito intergeracional, gerando inclusive uma linhagem que dignifica a todos como “Filhos de Lobato”¹⁸.

18 A melhor prova disto é o título dado em uma obra de José Roberto Withaker Penteado: os filhos de Lobato – o imaginário infantil na ideologia do adulto. São Paulo, Editora Globo, 2011 que teve, inclusive, o prefácio de José Murilo de Carvalho e de Muniz Sodré de Araujo Cabral.

Um estudo sobre legislação recente: negro, direitos, diversidade e educação *A study on recent legislation: black, rights, diversity and education*

Suzana Lopes Salgado Ribeiro¹, Hilma Pinho²

¹ Doutora em História Social pela USP e professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU.

² Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU.

Recebido em 28 de outubro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar um estudo sobre um conjunto de leis que serviram de apoio para as políticas públicas de promoção da igualdade das relações etnicorraciais, com enfoque especial na questão do negro e do ensino de história e cultura afro-brasileira africanas. Tal legislação está sendo entendida como uma das vertentes de preocupação e orientação das políticas públicas de educação na contemporaneidade. Frente ao estudo desta legislação destaca-se a importância da abordagem da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a demanda por incorporação de um currículo específico nas práticas pedagógicas, sob a perspectiva do combate ao racismo, preconceito e discriminação. A pesquisa realizou o levantamento e a análise de documentos oficiais relacionados ao tema. A análise da perspectiva da legislação foi amparada pelo referencial teórico de Bordieu (1992, 1998), Hall (2014), Munanga (1996; 2012) e Schwarcz (2001; 2012). Todos estes apontam a importância do reconhecimento e da valorização das diferentes identidades culturais e a necessidade de a escola encontrar caminhos para o enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação.

Palavras-chave: Relações etnicorraciais. Legislação. Identidade. Diversidade. Educação Básica.

Abstract

The purpose of this article is to present a study on a set of laws that served as support for public policies to promote equality of racial and ethnic relations with special focus on the issue of black people and teaching of African history and african-Brazilian culture. Such legislation is being seen as one of the strands of concern and steer public policy education nowadays. Forward to the study of this legislation highlights the importance of the thematic approach of history and Afro-Brazilian Culture and African and demand for incorporation of a specific curriculum in teaching practices, from the perspective of combating racism, prejudice and discrimination. Research conducted the survey and analysis of official documents related to the topic. The analysis from the perspective of the legislation was supported by the theoretical framework of Bourdieu (1992, 1998), Hall (2014), Munanga (1996, 2012) and Schwarcz (2001; 2012). All these point to the importance of recognition and appreciation of different cultural identities and the need for the school to find ways to confront racism, prejudice and discrimination.

Keywords: Racial ethnic relations. Legislation. Identity. Diversity. Basic education.

INTRODUÇÃO

Na virada do século XX para o XXI, os debates acerca das políticas públicas de promoção da igualdade das relações étnico-raciais se tornaram constantes e se aprofundaram. Esses debates são temas centrais em movimentos sociais, tanto intelectuais quanto populares, e promoveram reflexões e encaminhamentos que desafiaram o fazer político a atender ao anseio generalizado de parte da nossa sociedade.

O pano de fundo desses debates são reflexões sobre identidade que se contrapõem a uma história de políticas de branqueamento e exclusão do negro. Tais políticas fizeram com que a sociedade brasileira se imaginasse – conforme a tese de Anderson (1991) – estabelecendo uma relação de um passado e um futuro utópicos, homogêneos e não racistas.

Hoje, levando em conta debates sociais, acadêmicos e legais, não podemos deixar de refletir que:

Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas. [...] A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes. (WOODWARD in SILVA, 2014, p. 20)

É, portanto, frente a tais câmbios recentes que a articulação social provocou a elaboração e a promulgação de leis específicas que ampararam o respeito à diversidade de suas identidades e ampliaram as possibilidades de acesso, de permanência e de participação da população afrodescendente no universo escolar.

Dito isso, mesmo que não pretendamos, neste texto, remontar a uma história secular, apresentamos nossa reflexão a partir da análise de alguns textos legais que nos últimos 20 anos marcaram uma mudança e possibilitaram o enfrentamento das desigualdades baseadas nas diferenças étnicas de nossa sociedade.

Dessa forma, portanto, destaca-se, em primeiro lugar, uma trajetória de leis que teve como ponto de partida a promulgação da Constituição de 1988. Em seguida um conjunto de leis criados na década de 1990 e mais tarde complementado com leis criadas no início dos anos 2000.

Frente a esse cenário, o objetivo deste trabalho foi o de estudar leis de promoção dos Direitos Humanos e da Igualdade das Relações etnicorraciais como uma das vertentes de preocupação e orientação das políticas públicas da educação, na atualidade. Destaca-se aqui, portanto, que as Ações Afirmativas, tema do Decreto de 2002, são entendidas como medidas institucionais públicas adotadas para levar adiante as propostas de eliminação do racismo e suas formas correlatas. Isto ganha relevância pois, segundo Schwarcz, “assim como não existem bons ou maus racismos – todo racismo é igualmente ruim – é preciso pensar nas especificidades da história brasileira que fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço formalizado” (2012, p. 36). Ou seja, pensamos tais ações afirmativas como formas de mediar no presente os impactos de tais construções históricas de identidade e de relações sociais estabelecidas no Brasil.

A pesquisa foi, portanto, desenvolvida por meio de uma metodologia de natureza qualitativa (SEVERINO, 2002), descritiva (PRODANOV, 2013), aplicada no levantamento e na análise de documentos oficiais relacionados ao tema. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisas leituras e fichamentos. Para, além disso, foi feito um levantamento bibliográfico de trabalhos recentes sobre o tema. Sendo assim, a análise e o cruzamento apresentados neste artigo é resultado dos dados oriundos da pesquisa documental junto à legislação, apresentada anteriormente, e da pesquisa bibliográfica junto a autores da área.

Os principais autores com os quais dialoga-se neste texto são os teóricos Bourdieu (1992, 1998), Hall (2014), sobre os aspectos gerais da identidade e Munanga (1996, 2012) e Schwarcz (2001, 2012), sobre as questões específicas da negritude e do racismo.

Destaca-se a ponderação apresentada por Munanga (2012) sobre o uso do termo negritude em detrimento do termo afrodescendente, que em alguns momentos pode ocultar o cerne da questão que é o preconceito contra o negro. A leitura dos aportes teóricos utilizados apontou a importância do reconhecimento e da valorização das diferentes identidades culturais e a necessidade da escola encontrar caminhos para o enfrentamento e superação do racismo, do preconceito e da discriminação, ainda presentes nos espaços escolares.

CRONOLOGIA E CONTEXTO: UM LEVANTAMENTO DA LEGISLAÇÃO

Percorreremos aqui um caminho cronológico para compreensão da criação da legislação, para que possamos compreender seu contexto de elaboração. Um primeiro momento de destaque foi o processo de elaboração e promulgação da Constituição, de 1988. Este texto é um marco na medida em que estabelece a prática de racismo como crime no Brasil.

Nesse contexto de ampliação de direitos vividos nos anos de redemocratização brasileira, um segundo marco legal pode ser destacado. A Lei nº 7.716/89 – conhecida como Lei Caó, em homenagem ao seu autor o ex-deputado Carlos Alberto Oliveira dos Santos – estabeleceu que a pessoa flagrada cometendo ato racista podia sofrer penalizações. Essas penas podiam variar de pagamento de multa a ser definida por um juiz, de acordo com a gravidade do caso, à prisão de até cinco anos.

A década seguinte foi marcada por conquistas nessa área com a aprovação de diversas leis que tratam tanto da punição a práticas de discriminação quanto da proposição de novos conteúdos escolares.

Nos anos de 1990, 1997 e 1999 foram criadas as Leis 8.081/1990, 9.459/1997 e 7.161/1999. Nos textos delas constava a regulamentação dos crimes de preconceito de raça e de cor e estabelecia-se as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional.

Nesse âmbito, destaca-se o Decreto nº 1.904/1996, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1) que assegurou a presença histórica do negro na construção do país propondo medidas para a diminuição da desigualdade social em nosso país. O decreto de 1996 foi revogado pelo Decreto 4.229, de 13/05/2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal. Esse, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 7.037, em 21/12/2009 ainda em vigor, que institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Direitos Humanos e responsabilidades específicas destinadas à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Como pode-se ver, a legislação brasileira de 1996 a 2009 pode percorrer um importante caminho para a garantia de direitos específicos e para conseguir estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades. Neste artigo em especial, a valorização das questões étnico-raciais com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Em meio a esse percurso, há um outro texto de fundamental importância para uma reflexão sobre a escola, a educação e o ensino. Trata-se da lei 10.639, de 09/01/2003 que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Essa lei foi a mais específica para a área pedagógica.

No âmbito da educação, houve também um grande avanço no que se refere ao enfrentamento das questões de preconceito e segregação, com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1998.

A LDB estabeleceu em seu artigo 26, § 4º que o ensino de História do Brasil levaria em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Os PCNs, por sua vez, apresentaram uma proposta de abordagem das problemáticas sociais e étnico-raciais por meio da inserção dos chamados “temas transversais” – mesmo que, de forma ainda pouco articulado com currículos e conteúdos, a possibilidade de trabalho dessas questões no ambiente escolar era apresentada oficialmente, ganhando certo reconhecimento na rede. Entre esses temas, apresentados pelos PCNs, destacou-se a “pluralidade cultural”, abordada sob a perspectiva do respeito e da valorização da diversidade étnica e cultural que constitui nossa sociedade.

Como parte dessa contextualização, gostaríamos de incluir nessa cronologia outra contribuição que se somou nesse cenário: a realização da III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. Seus debates foram um marco histórico, pois, além de reconhecer a existência do racismo e suas consequências negativa, seus representantes, dentre eles, o Brasil, se comprometeram a combatê-lo adotando políticas contra a discriminação e o preconceito, bem como o estabelecimento de ações para a redução das desigualdades. A conferência ganhou importância na medida em que demarcou o posicionamento dos países em âmbito internacional e pôs em evidência as discussões étnico-raciais valorizando a diversidade cultural e a seriedade no tratamento dessas questões.

Não é por acaso que no cenário internacional, no mesmo ano de 2001, foi aprovada a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural pela UNESCO, em Paris. É nesse contexto que intelectuais ampliam a produção de seus estudos e reflexões sobre a questão étnico-racial. Muitos deles apontaram que a educação, de forma geral, desde os primeiros fundamentos até os mais altos níveis de estudo e graduação, deve ser a base de um programa para a eliminação do preconceito.

Os reflexos desses debates internacionais e da ação dos movimentos sociais brasileiros são sentidos na aprovação do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002. Seus significados iniciam na data de sua publicação: 13 de maio. O Decreto instituiu no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas que apontou em seu Art. 3º:

“estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania; promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça [...]; articular ações e parcerias com empreendedores sociais e representantes dos movimentos de afrodescendentes...” (BRASIL, 2002).

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639 de 09 de janeiro, que estabeleceu:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas

áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

No ano seguinte, 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer 003, 10 de março de 2004). Essas diretrizes são o resultado direto da mudança proposta pelas leis analisadas neste artigo, as quais são responsáveis por nortear a implementação da lei, direcionando um conteúdo curricular específico para o ensino das disciplinas de História, Artes e Literatura relacionadas à História, Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nessas Diretrizes Curriculares, ficou definido no art. 2º § 1º que a Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, de posturas e de valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. E o art. 5º estabelece que os sistemas de ensino tomem providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004). Com a legislação selecionada aponta-se as interferências do Poder Público na implementação de políticas direcionadas para equalizar as desigualdades, há muito sofrido pelos excluídos, dentre eles, a pessoa negra e afrodescendente, como são denominados na legislação a pessoa que descende de africanos. Estima-se que 200 milhões de pessoas que se identificam como sendo afrodescendentes vivem nas Américas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana foram significativas para indicar imprecisões da legislação, em especial, sobre a educação básica. Sua existência e o debate promovido a partir de sua elaboração, provocaram o preenchimento de algumas lacunas. Sendo assim, em 2008, a Lei 11.645 dá nova redação ao texto da LDB, e hoje pode-se ler no artigo 26-A que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Além disso ficou disposto, a partir dessa reformulação, que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Assim, tornava-se explícito um conjunto de reflexões e de conteúdos que obrigatoriamente deveriam entrar no cotidiano escolar. Deveriam. Isto porque, o que vemos ainda hoje – na mescla de resistência e desconhecimento – é a ausência, ou o tratamento esporádico de tais conteúdos de maneira pouco consequente e ainda periférica. Com isso fica claro que os direitos assegurados pelas leis ainda enfrentam um caminho para sua efetivação no ensino das escolas brasileiras.

Prova de que se trata de um processo de elaboração, de negociação e de revisão de posicionamentos foi a aprovação do Decreto 7.037, em dezembro de 2009. Nele, foi apresentada uma terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), que estabeleceu em sua 10ª diretriz a garantia da igualdade na diversidade, objetivando a afirmação dessa para construção de uma sociedade igualitária, propondo a realização de campanhas e ações educativas para a desconstrução de estereótipos relacionados com as diferenças étnico-raciais (BRASIL, 2009). Nessa medida, o PNDH 3 preconizou a desconstrução de uma estrutura social vigente que não avalia a pessoa, mas a vê por meio de estereótipos, acarretando o preconceito, a discriminação e a intolerância. Lembrando que, como Goffman (1982) observou, os estereótipos que levam à discriminação podem ser chamados de estigma, posto que fazem referência a um atributo lido de maneira profundamente depreciativa em um determinado grupo social.

A lei 12.796 de 2013 é também um importante adendo nesse processo, pois inclui na LDB, no Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: - o item XII que estabelece que – consideração com a diversidade étnico-racial.

Marca-se a relevância da existência de tal legislação, em especial frente à história do Brasil. Uma história na qual prevaleceu uma abordagem etnocêntrica – branca, contada pelos vencedores e organizada a partir de uma relação entre a nossa história e a europeia – mesmo com a mobilização e luta do movimento negro e de outros interessados pela inclusão da diversidade no ambiente escolar e por uma educação e sociedade mais justa e igualitária.

Assim, percorrendo brevemente um percurso de 1988 a 2013 pudemos perceber que os últimos 25 anos foram ricos em discussões relacionadas ao combate do racismo e, conseqüentemente, em legislações a favor da causa da inclusão, assim como o estabelecimento e regulamentações de penalidades para ações consideradas discriminatórias e preconceituosas.

APONTAMENTOS E INTERPRETAÇÕES

Frente a essa história recente cabe refletir que as escolas de Educação Básica ampliaram as possibilidades de acesso e permanência dos afrodescendentes no ambiente escolar, mas, para além disso, temas que tratam da valorização da cultura e história africanas passaram a ser exigidos. Infelizmente, cabe também refletir que as conquistas legais não garantem a possibilidade de um convívio saudável e respeitoso a todas as crianças. Por isso, ganha força o debate sobre o que ensinar e como trabalhar temas que estejam relacionados à questão da diversidade cultural e étnica.

Destaca-se nesse processo a oficialização, em 2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes discutiram e aprofundaram o conteúdo da Lei Federal 10.639/2003, de maneira a orientar a prática pedagógica como forma de divulgar positivamente as culturas afro-brasileira e africana. Vemos, portanto, que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica tratou-se de movimento de articulação política, com fortes repercussões Pedagógicas, inclusive, na formação de professores. Ou seja, a publicação da lei possibilitou a organização de políticas públicas de formação e de inclusão de novos temas no currículo e cotidiano escolar.

Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e os seus direitos. A relevância da legislação selecionada que, de modo geral, apresenta preocupações com o estudo de temas decorrentes da questão do respeito à diversidade humana e da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe à população negra. Aliás, ao pensar nessas

questões para a educação de todos os brasileiros orienta uma formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Cidadãos capazes de construir uma nação democrática em que se valorize a diversidade e em que se reduzam as diferenças.

Ao estudar essa legislação é importante refletir sobre situações que o preconceito se “esconde” na história e até mesmo nas ações que se firmam em prol de uma convivência saudável entre iguais e diferentes. Segundo Hall (2014), as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e de contradições internas, de lealdade e de diferenças sobrepostas. Assim, quando se discute se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, deve-se ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2014).

Hall argumenta em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária [...]. Ele sugere que, embora seja construído por meio da diferença, o significado não é fixo, e utiliza, para explicar isso, o conceito de *différance* de Jacques Derrida. Segundo esse autor, o significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento. A posição de Hall enfatiza a fluidez da identidade. Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (WOODWARD in SILVA, 2014, p. 27)

Ainda de acordo com Hall (2014), os conceitos devem ser historicizados para perceber como são construídos dentro de uma prática discursiva que se envolve nas relações assimétricas de poder. Assim, reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças são os primeiros passos para se vencer o preconceito e a discriminação no ambiente escolar em prol de uma verdadeira inclusão da diversidade.

É nessa vertente em que se consolidaram leis como o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. As Ações Afirmativas têm como objetivo eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, entre outros. Uma das justificativas que pode ser salientada, para a importância de tais medidas, é o fato de que a educação é um instrumento que possibilita a ascensão social. Assim, sendo a educação de afrodescendentes pode ser compreendida como forma de reordenamento e de justiça social.

De acordo com Bourdieu:

“para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Entram nessa questão razões históricas, que contribuíram para efetivar as desigualdades, que representam uma dívida do Poder Público em relação a uma grande parcela de cidadãos excluídos dos bens materiais e imateriais produzidos social e culturalmente. O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010 demonstra o escasso acesso e a permanência da população pobre e negra desde a Educação Básica e, principalmente, no Ensino Superior brasileiro (PAIXÃO et al., 2010). Por meio da complexidade

desse processo social e político, que levou à efetivação da legislação aqui exposta, é possível refletir sobre a importância da educação inclusiva para o negro no Brasil e a superação de currículos engessados e da prática escolar uniforme, assim como considerar as trajetórias, culturas e valores dos povos africanos e a cultura negra brasileira.

EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

A proposta deste trabalho foi trazer um panorama geral da legislação recente que se relaciona ao enfrentamento das questões étnico-raciais, principalmente, relacionadas ao negro e à cultura negra no Brasil. Nosso intuito não foi analisar detalhadamente uma ou outra lei, mesmo entendendo a importância de tal exercício.

A reflexão e o reconhecimento do problema do preconceito no espaço escolar e a alternativa legal elaborada por nossa sociedade demonstra preocupação em dar nova direção ao tratamento das diferenças étnicas e culturais. Evidentemente que a conquista desses direitos promove o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Esta legislação é, portanto, plataforma a partir da qual se pode constatar e encarar a realidade do convívio com as diferenças e se criar estratégias para uma educação justa e igualitária, que possibilite condições aos cidadãos, independente de sua etnia.

Cabe esclarecer, que o pano de fundo dessa discussão é uma pesquisa mais ampla em que foram entrevistados alguns professores, para averiguar a relação desses documentos oficiais, que propõem a inclusão dos conteúdos sobre história e cultura negra e seus reflexos na prática pedagógica. Entretanto, neste artigo, em que propôs-se um recorte da pesquisa como um todo, de forma a apresentar um estudo sobre a legislação, pode-se dizer que, passada mais de uma década da Lei 10639/2003 e da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, e levando-se em conta alguns projetos isolados, principalmente no mês de novembro em que se comemora no dia 20, o Dia da Consciência Negra (criado em 2003 e instituído em âmbito nacional mediante a lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011), muito pouco foi efetivamente realizado.

Dessa maneira, afirma-se que as leis ainda aguardam por sua aplicação e disseminação para a real inserção do aluno negro e o combate ao racismo no universo escolar. Ainda é necessário um trabalho pedagógico voltado para a eliminação do racismo para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público de igualdade de tratamento e oportunidades.

Também é necessário o planejamento e o desenvolvimento de ações afirmativas nas quais a inclusão do negro aos diversos ambientes sejam de fato concretizadas. Escolhemos o viés da educação por acreditar que ocupa espaço central na produção de sentidos e significados sociais. Nesse sentido, seu papel será o de criar oportunidades igualitárias e o de promover a valorização da diversidade – componentes fundamentais para uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. A legislação aqui apresentada apontou para a universalização dos direitos humanos, embora a escola ainda precise consolidar as suas ações para a igualdade de direitos em seus espaços.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict R. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. London; New York: Verso, 1991.
- BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 26 jul. 2014.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jul. 2014.
- BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. Decreto nº 4.229 de 13 de maio de 2002. http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 26 jul. 2014.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República**. Brasília: SEDH/PR, 2009.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HALL, S. A identidade cultural na pós modernidade. Trad: Silva, T. T. Louro, G. L. Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações etnorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC SECAD/SEPPPIR /INEP, 2005.
- MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1996. (Série Princípios).
- _____. (org.). **Estratégias políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.
- PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009- 2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: www.palmares.gov.br acesso: 23/03/2015 às 23h 10 min.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/valcinetemacedo/disciplinas/metodologia-do-trabalho-cientifico/e-bookmtc>. Acesso em: 08 jul. 2014.
- SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- _____. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, T. T. (Org.) **Identidade diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

A educação como direito social e exercício da cidadania: um estudo sobre o processo da redemocratização brasileira (1985 a 2015)
Education as a social right and citizenship: a study on the process of brazilian democracy (1985-2015)

Ana Cristina Carvalho Sá Barreto¹

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA.

Recebido em 29 de setembro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

O presente trabalho tem como título a educação como direito social e exercício da cidadania: um estudo sobre o processo da redemocratização brasileira (1985 a 2015), que problematiza a questão da necessidade da conscientização crítica do docente/discente para que reconheçam o seu direito à educação e lute por sua melhor efetivação. A discussão da formação docente terá como um dos referenciais básicos a pedagogia emancipatória de Paulo Freire. Entendemos que a perspectiva dialógica de Freire é um dos pressupostos fundamentais para promover a consciência do educando e torná-lo sujeito. Outro referencial que buscamos ancorar essa pesquisa é o educador Dermeval Saviani, cuja proposta de educação é teórico – crítica e é uma importante referência para se compreender o sistema educacional brasileiro. A metodologia utilizada será uma abordagem qualitativa utilizando a técnica exploratória e tem como foco fazer uma análise documental de leis sancionadas referentes à educação. Esperamos com esse trabalho poder contribuir para a disseminação de uma educação mais crítica e consciente para o efetivo exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação Crítica; Direitos Sociais; Conscientização; Formação de Professores.

Abstract

The title of this dissertation is “Education as a social right and citizenship: a study on the process of Brazilian democracy (1985-2015)”, the main problem of this thesis talks about how necessary is for teachers and students to take a critic education and learn the better way to take their social rights. The discussion about the education of the teachers, studied and disseminated by Paulo Freire is one of the fundamental assumptions to promote student awareness and make it subject. Another reference that seek to anchor this research is the educator Dermeval Saviani, whose proposal for education is theoretical - critical and is an important reference for understanding the Brazilian educational system. The methodology used in this thesis is a qualitative approach which uses exploratory technique which focus is on documents of laws of education. We hope that this thesis is able to contribute for the dissemination of a critical and conscious education for the whole society, so that they can practice their citizenship effectively.

Keywords: Critical Education; Social Rights; Awareness; Education of Teachers.

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho visamos mostrar a educação no âmbito brasileiro, como mediadora de direitos sociais e como ela é imprescindível na vida das pessoas, como fator de desenvolvimento humano, cultural e via de acesso à cidadania. Para tanto, torna-se necessário a conscientização, entendida aqui em sentido freireano, tanto dos docentes quanto dos discentes para a importância do processo educativo, assim como a necessidade de sua implementação efetiva nos espaços institucionais, ou seja, nas escolas que têm a responsabilidade da transmissão sistemática e formal da ética dominante.

O objetivo deste trabalho é pensar a educação no Brasil e suas implicações históricas a partir do referencial jurídico-institucional da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional de Educação 2011-2020 e como uma educação crítica pode contribuir para que os direitos sociais possam ser realmente efetivados.

Almejamos fazer a distinção entre educação informal ou senso comum e a educação formal ou conhecimento científico e filosófico. A educação informal ou senso comum é a primeira consciência, o acúmulo de conhecimento funcional, caracterizado pela informalidade e, marcadamente influenciado pela ideologia dominante, pelas religiões, pela mitologia, dentre outros. Já a educação formal ou conhecimento científico e filosófico consiste numa atitude rigorosa, metódica e formal, que tem sua origem no mundo grego, matriz de nosso pensamento. (BARBOSA, 2009).

Feita esta distinção, é possível situar o conceito de *Educação (educatio)*, no seu sentido lato, no seu sentido estrito e enquanto problema teórico.

Sentido lato - aberto: aqui compreende a produção humana, ou a grade de valores,

de representação simbólica, passada às crianças pelo agente social: família, Igreja, escola, mundo do trabalho.¹ (BARBOSA, 2009).

Sentido estrito - rigoroso: se dá pela transmissão sistemática e formal da ética dominante, por mediação de instituição socialmente determinada para este fim. A matriz de um saber organizado se dá a partir de instituições da Antiguidade (Egito, Grécia e Roma), como agência para habilitar o faraó para o exercício do poder. Dizer bem as coisas era uma forma de poder, por isso, a retórica era a base para a oratória, para seduzir as massas. (BARBOSA, 2009).

A educação como problema teórico: a emergência da discussão teórica do ato de estudar, da educação como ciência e do surgimento de um estatuto epistemológico, ou seja, da educação enquanto problema

1 A educação está presente no cotidiano de qualquer pessoa, de qualquer cultura e em todas as partes do mundo, referimo-nos aqui não apenas à educação que é ensinada nas escolas, até porque, infelizmente, não são todas as pessoas que têm acesso a ela, mas àquela que é adquirida ao longo de nossas vidas, aprendida em nossa cultura com nossas famílias, amigos e nas variadas instituições que frequentamos. Esse tipo de educação que está fora dos muros da escola também é conhecido como educação informal, e é impossível separá-la de qualquer pessoa uma vez que ela está impregnada em cada um de nós, em nossos conhecimentos, em nossos hábitos, em nossa essência.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996).

teórico-científico, nós vamos encontrar nos escritos parenéticos religiosos², mais precisamente na Grécia Clássica (século IV- a. C.) é que se dá o eixo da educação enquanto problema teórico. Importante salientar, neste período, os *sofistas*, que são os educadores que vão emancipar a educação no sentido pedagógico ao afirmar que o “saber não está na alma, mas no método”. Essa ruptura sofista representou a primeira iniciativa prática e política de superação hegemônica de educação no mundo antigo escravocrata, baseada no inatismo pedagógico e na sua predisposição aristocrático-intelectiva para o aprender como exercício social do poder. (BARBOSA, 2009).

Conforme podemos observar devemos reconhecer a utilidade pública que a educação exerce na sociedade em que vivemos. Por meio dela efetivaremos não apenas nossos direitos e deveres como também exerceremos a nossa cidadania. Entretanto, atentemos para a realidade de que é imprescindível problematizar a educação presente nos dias atuais. Isto é, o que pode a educação? Ela se encontra no nível adequado atendendo a todos da sociedade? O que podemos fazer para cumprir suas melhoras? Enfim, são muitas perguntas que nos direcionam a variados debates que têm de ser discutidos no tempo imediato, não podemos mais protelar resoluções de problemas como a educação.

O QUE SÃO DIREITOS SOCIAIS?

Retomar o pensamento de Paulo Freire e sua proposta de educação para a emancipação parece uma exigência fundamental para continuar refletindo criticamente sobre as conquistas de nossa terra e ainda frágil democracia. Falar de direitos sociais é falar dos pressupostos normativos que asseguram a cidadania, portanto, aqui fica evidente a dimensão política da educação. E em Paulo Freire a reflexão sobre a educação vincula-se intimamente à reflexão sobre o próprio homem. Daí ser preciso fazer um estudo filosófico-antropológico para “encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustenta o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou inconclusão do homem”. (FREIRE, 1989, p. 27)

Esses pressupostos do pensamento freireano são referenciais básicos que irão orientar nossa reflexão, pois seu pensamento repercute e chega à realidade social, ou seja, é uma reflexão de caráter globalizante que configura um processo de conversão do olhar para uma forma de resistência ao relativismo e cinismo contemporâneos, com capacidade de crítica à crise atual, resgatando as utopias e as atitudes de orientação que se manifestam em forma de resistência ética (BARBOSA, 2009, p. 10).

Com base nas palavras acima podemos analisar os documentos (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996 e PNE, 2011 a 2020) que norteiam a educação brasileira como, ao mesmo tempo serem uma vitória por muitas lutas empenhadas, porém, não significam ser a garantia de melhorias instantâneas na educação. Por isso faz-se necessária a resistência ética, cunhada por Barbosa (2009), alinhada à proposta de educação para a emancipação de Freire como forma de poder tornar real o que já estão escritos nesses documentos oficiais.

Com a exposição desses pressupostos situamos o cenário em que queremos responder ao tema central que perpassa nossa pesquisa, a saber: o que é direito social? Direitos são pressupostos civilizatórios, são instituidores culturais, são alicerces de toda sociedade democrática. Mas, afinal, a demanda por direitos sociais é uma questão tão antiga quanto a humanidade, mas tal como a concebemos atualmente, teve origem no século XIX, com o advento da Revolução Industrial, mas foram positivados no âmbito internacional em 1948 por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

² Os escritos parenéticos religiosos antigos tinham dois aspectos: a retórica e a disciplina, ligada à moralidade. A inspiração básica da educação no Egito antigo se funda nesses dois aspectos. A ideologia do dom está subjacente nestes discursos o que gerou um inatismo determinante / determinista que faz eco até os nossos dias. (BARBOSA, 2009).

Embora tenhamos nossos direitos escritos na lei, isso não significa que de fato eles sejam garantidos a nós. Não é algo natural e inalienável, que já pertence a todos a partir do momento em que nascemos. Se assim o fosse viveríamos em uma democracia sem problemas sociais, o que ainda não é a realidade concreta. É determinante que problematizemos essas questões, que não deixemos ser ludibriados por aqueles que pretendem deixar a sociedade como está por ser conveniente a eles. É pertinente a todos nós o poder de resistência, deste modo nossas ações críticas e emancipadoras passarão a ser uma construção social que visam assegurar a dignidade humana.

A Constituição Federal, em seu artigo 205 explicita que a finalidade da educação está centrada no ser humano, no cidadão e no profissional, em primeiro lugar ela se dirige à dimensão antropológica que é a formação do ser humano. Antes da formação de utilidade social, o objetivo da educação é a formação humana. Em seguida ela tem uma dimensão política, ou seja, ela tem uma destinação pública. Finalmente, a educação tem uma dimensão ética que define a prática e a ação dos sujeitos históricos ligados à ideia do trabalho como fator de identidade social, fonte de inventividade e construção da cultura.

Acreditamos que o primeiro passo importante na educação é buscar os vínculos dessas dimensões em um processo único que constitui o ato de educar, isto é, o processo de uma educação integral como propõe a legislação, a saber: *O pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*. E podemos confirmar esses princípios com o artigo 1º da Constituição Federal (2015):

“Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, s/p, 2015).

Da mesma forma que se faz eminente a busca pelo vínculo de uma educação com qualidade, é necessário também perguntarmos sempre a quem serve essa educação, a que cidadania temos direito? A serviço de quem está essa educação que buscamos? Estamos qualificando-nos para trabalhar para qual sistema produtivo? Será que estamos de fato sabendo distinguir a educação crítica de uma educação reprodutora? São questões que devem ser respondidas adequadamente para vivenciarmos a democracia que almejamos.

O grande desafio nosso é conhecer os direitos que foram conquistados e assumir a responsabilidade de provocar o desejo, a utopia e o inexorável no coração de nossos educandos mostrando-lhes que a educação é um fator privilegiado de conquista de liberdade. É preciso dar alma à educação. É preciso um esforço nacional concentrado pela educação, do contrário não se faz um país e não se consolida a democracia. Neste sentido, o espaço da escola pública é insubstituível para transformar as condições de vida individual e coletivamente. Mas é urgente torná-lo apaixonante, simples e eloquente.

AS LUTAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A LDB E O PNE.

A educação brasileira passou por variados momentos desde sua implementação pelos Jesuítas, com a catequese dos índios, no século XVI. A presença jesuítica no Brasil tinha como principal objetivo disseminar a fé católica entre os índios, assim sendo a Igreja Católica pôde prover para que os primeiros colégios fossem fundados, contribuindo, dessa forma, para que a concepção de educação começasse a ser cultivada ao longo dos séculos seguintes (PAIVA, 2015).

De acordo com Saviani (2008, p. 5) “A proclamação da república em 1889 significou efetivamente, ao menos no plano institucional, uma vitória das ideias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado

e a abolição do ensino religioso nas escolas”. Através de suas palavras podemos perceber o quanto ainda é novo o quadro da educação no Brasil, e como foi importante a separação entre a educação e Igreja, podendo contribuir assim, pelo menos no sentido religioso, para uma educação mais liberal.

Com o decorrer do tempo aprendemos a viver em um mundo com muitas tecnologias avançadas em determinadas áreas, mas ainda não conseguimos resolver muitos problemas sociais que estão presentes em nosso cotidiano. A educação é um desses dilemas, embora a maioria das pessoas já tenha acesso à escola, muito se fale sobre a inclusão e da necessidade de mais investimentos tanto na educação quanto na formação dos (as) professores (as), têm sido feitas mudanças gradativas para que a área educacional realmente tenha uma transformação satisfatória. Desta forma, Saviani (2002, p. 33) afirma que “(...), para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica”.

Saviani (2008, p.6) ainda diz que:

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e da Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação de diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário. (SAVIANI, 2008, p. 06).

Todas essas medidas que foram tomadas na primeira metade do século XX foram extremamente necessárias para a formação do cenário e a implantação não apenas da LDB ou de uma educação gratuita e obrigatória para todos, mas principalmente da ideia real de que todos nós precisamos da educação em nossas vidas.

Por muitos anos lutamos pelo direito ao acesso à educação e a uma escola gratuita e laica para todos, com o passar do tempo conseguimos esse direito, embora a sua qualidade ainda não esteja no nível desejado. Como sabemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) é um documento importante para salientar a necessidade da educação como direito nacional.

Assim, a insistência nesses aspectos se justifica porque acreditamos exatamente nessa proposta abrangente do conceito de educação que se dá em todos os ambientes possíveis. Corroboram de forma explícita sobre essa visão ampla da educação os três primeiros artigos da LDB (LDB, 1996, ps. 2 e 3) que tomamos a liberdade de citá-los devido à clareza:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º. A educação, dever da família e

do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, 1996, ps. 2 e 3).

Como podemos perceber a partir dos três artigos citados acima a educação é mais que um processo formativo social, além de fazer presente em todos os ambientes do cotidiano das pessoas, ela visa à preparação do ser humano para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para que isso ocorra, a educação tem sido objetivada de maneira que todas as pessoas possam ter acesso a ela de forma equalizadora, no tempo certo e democraticamente.

O Plano Nacional de Educação, PNE, por sua vez, também tem um destaque necessário para a educação brasileira. No ano de 2011 entrou em vigor o segundo decênio deste plano (PNE, 2010, p. 1), que abrangerá os anos de 2011 -2020. Suas metas para esse decênio são:

Art. 2º: São diretrizes do PNE - 2011/2020: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (PNE, 2010, p. 1).

Fazendo uma observação dessas metas podemos notar que antigos problemas que já poderiam ter sido resolvidos, como o caso do analfabetismo, por exemplo, ainda estão como metas a serem seguidas. Quando falamos em analfabetismo não podemos deixar de lado os analfabetos funcionais, que são aqueles que leem, porém não interpretam. E, infelizmente, este caso abrange a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras. E para que casos como esses sejam resolvidos, mais uma vez uma das estratégias são os investimentos na educação, assim como a melhor formação de professores.

De acordo com Saviani, em uma entrevista à ANPEd (2014, s/p):

A protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos a partir de sua aprovação. (ANPEd, 2014, s/p).

Embora tenhamos ilustrado o problema do analfabetismo como exemplo, temos que reconhecer que ele é apenas um entre muitos problemas na educação brasileira. E mediante as apresentações das propostas feitas para a educação, como a LDB e o PNE, a ideia defendida neste trabalho é de que a educação básica é a melhor forma de esclarecimento dos direitos para a sociedade brasileira, desta forma, viveremos em uma democracia de forma plena, com todos os nossos direitos e deveres como cidadãos.

Segundo Betlinski (2013, p. 92), a democratização deve ser entendida como:

A interligação da livre operação do sistema político com o sistema de normas, valores, crenças e tradições culturais que predominam no interior desse mesmo sistema político, e a introdução de práticas democráticas conduz, na melhor das hipóteses, à disputa entre duas diferentes culturas políticas: uma caracterizada pelo autoritarismo, elitismo, exclusão social, pela privatização do espaço público, e outra marcada por características como a participação de diferentes atores sociais no processo político, transparência das políticas públicas, cultura política marcada pelo diálogo e pelo consenso etc. (BETLINSKI, 2013, p. 92).

Conforme Betlinski apresentou, para vivermos realmente em uma democracia e exercermos a nossa cidadania não podemos mais aceitar o contínuo duelo entre as duas culturas políticas atuais, uma que é caracterizada pela permanência do *status quo* da elite e a outra que rege o pleno desenvolvimento democrático para todos.

Infelizmente, ainda presenciamos em nosso país a necessidade de inúmeras mudanças, especialmente dentro da área educacional. Já está na hora de começarmos a batalhar mais para que as transformações sociais desejadas por todos nós comecem a sair do papel de todas as leis, sejam da Constituição, da LDB e/ou do PNE. Não precisamos que mais leis sejam escritas e sim que sejam efetivadas as que já existem.

Necessitamos enfatizar e aumentar a participação dos diferentes atores sociais no processo político, uma vez que são eles os principais responsáveis por determinadas transformações em nossa sociedade. Esses atores políticos se fazem presentes entre aqueles que defendem os direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais, dos idosos, crianças e adolescentes, dos indígenas, dos deficientes, entre outros indivíduos que veem seus direitos soterrados por uma pequena minoria burguesa.

Embora sejam inegáveis as conquistas jurídico-institucionais que a realidade brasileira vem sofrendo, é necessário ter consciência que a realidade concreta ainda é marcada por uma desigualdade. Vale ressaltar que os próprios instrumentos legais (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996 e o PNE), que têm como escopo assegurar direitos e criar condições e possibilidades para o exercício da cidadania, têm brechas e por vezes um caráter antidemocrático e interesses vinculados à defesa do neoliberalismo, que é uma tendência de viés puramente econômico que se contrapõe à perspectiva crítica que estamos defendendo neste trabalho.

Um exemplo é a grande expansão nos últimos anos das IES (Instituições de Ensino Superior), muitas vezes sendo utilizados o FIES e o PROUNI, e como essa situação, de certa maneira, afeta negativamente a qualidade da educação e de forma positiva o mercado de ensino brasileiro.

As professoras Deise Mancebo, Andréa Araújo do Vale e Tânia Barbosa Martins (2015, p. 33) dizem que:

Se, por um lado, a expansão engendradora nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo pro-

cesso, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

É imprescindível observar que para uma sociedade poder evoluir, em sentido dos direitos sociais, da cidadania e da cultura, a educação é um dos principais meios de acesso a essa evolução, porém, não o único. Entretanto, é necessário prestar atenção em como a educação é utilizada para esse acesso.

De acordo com Saviani (2008, s/p):

No contexto descrito, mais uma vez revela-se acertada a estratégia proposta na conclusão deste livro, centrada na resistência ativa. Tal encaminhamento se impõe uma vez que, à luz dos fatos observados, resulta descartada qualquer possibilidade de uma atitude de colaboração com a política educacional conduzida pelo governo atual. Isto porque, mesmo se, pontualmente, alguma medida tomada no âmbito dessa política possa ser considerada acertada, a própria política, como tal, está formulada numa direção contrária aos interesses maiores da educação do povo brasileiro. Por isso é necessário resistir a ela, e não apenas de forma passiva, mas ativamente. (SAVIANI, 2008, s/p).

Por meio dessa citação podemos observar o quão é urgente que como educadores unamo-nos para reivindicar uma melhor educação de base. Não podemos mais esperar que a situação melhore, temos que agir, até porque fica cada vez mais evidente o interesse por parte de uma elite hegemônica que a educação básica permaneça como está.

A resistência ativa que Saviani (2008) sugere é um ponto de partida imprescindível para alcançarmos uma educação de efetiva qualidade para todos. Por mais que essas palavras possam parecer ideias repetidas elas são a verdade a ser seguida, apenas com a resistência, a insistência, a luta, a rebeldia crítica, o ânimo, a vontade e crença na mudança é que conseguiremos de fato transformar a educação e posteriormente a sociedade. Não obstante, essa resistência tem que ter aprofundamento, criar raízes para não dar espaço ao esmaecimento e tem que ser agora, do contrário tudo permanecerá como está, e com o tempo poderá tornar-se pior e para os dominados e não para os dominadores.

A NECESSIDADE DA CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO

O educador Paulo Freire, durante toda sua trajetória educacional, procurou sempre mostrar o quanto é importante que sejamos pessoas conscientes para que assim possamos sempre lutar por nossos direitos e transformar o Brasil em um país mais justo e democrático. Mas também revelou o quanto é desumano e alienante quando uma minoria opressora abusa da maioria da população em que grande parte é constituída por trabalhadores simples.

Esse abuso demonstrado por Freire também é conhecido pela opressão, isto ocorre quando o opressor, conhecido como a minoria elitizada, oprime o oprimido, que é a maioria da população dos trabalhadores brasileiros. O opressor sempre busca oprimir para manter seu *status quo*, e para isso ele utiliza de todos os meios possíveis, seja através da mídia, da educação ou de qualquer outro caminho.

No entanto, o que mais deixa o oprimido submetido às vontades de seu opressor é a sua imersão no desconhecimento da verdade, assim como a sua falta de consciência. Ambas são usadas pelo opressor para

que o oprimido sinte-se cada vez mais dependente e à sombra daquele. Segundo Freire (1987, p. 87) “(...) a manutenção do *status quo* é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, na inserção crítica na realidade, os ameaça. Daí, a invasão cultural como característica da ação antidialógica”.

A palavra é um dos meios mais utilizados para dominar, assim como de fugir à dominação. Da mesma forma que o opressor faz uso da palavra para manter a massificação, a fixação, fazer dos oprimidos sua massa de manobra, oprimir e dominar, os dominados também têm na palavra sua maneira de escapar dessa opressão.

Por meio das palavras os dominados podem se conscientizar de sua opressão, podem começar a transformar o jeito como veem a realidade, isto é, de forma mágica e mistificadora. A partir desse momento deixam de ser dominados para serem pessoas conscientizadas, donas de suas vidas e de seus caminhos.

Paulo Freire (1987) diz que:

Para as elites dominadoras, esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu remédio em mais dominação – na repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores (FREIRE, 1987, p. 38).

A palavra quando mal utilizada é tão forte que tem o poder de profundas mudanças negativas que chegam a ter uma longa duração, a falsa paz pregada pelos dominadores em oposição à rebeldia das massas oprimidas é um exemplo. A rebeldia dos dominados para a elite é vista como a sua emersão à criticidade da realidade, então, para deter esse fantasma que pode assolar sua paz os dominadores transformam uma rebeldia crítica em uma rebeldia violenta.

Freire (1987, p. 24) mostra que “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser”. E é preciso sempre reiterar que quanto mais oprimidos sentirmo-nos mais se torna necessário rebelarmo-nos contra essa opressão, mesmo que para isso seja usada a rebeldia, porém, sempre de forma crítica e consciente.

E é por isso que a emersão crítica da população faz-se importante, para lutarmos por nossos direitos e deveres, para vivenciarmos uma democracia mais justa e efetivarmos o nosso exercício cidadão.

Saviani (2011, p. 80), por sua vez, contribui dizendo que:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011, p. 80).

O que Saviani quer dizer referente à pedagogia histórico-crítica é exatamente essa necessidade da transformação social e não a sua perpetuação que é de interesse de uma burguesia conservadora. Como já fora dito anteriormente, a educação é apenas um dos muitos caminhos que podem levar até a essa alteração. No entanto, para que a real mudança efetive-se e que a escola possa contribuir para isso, é necessário também que essa se transforme de dentro para fora, é preciso que a conscientização possa fazer parte do cotidiano tanto dos professores quanto dos alunos. Essa será a primeira contribuição efetiva que a escola

poderá oferecer à sociedade.

Uma sociedade libertadora é feita por homens e mulheres livres, críticos, sujeitos de si, conhecedores de seus direitos e deveres. Serão essas pessoas, conscientes de seu “estar no mundo” que transformarão a sociedade em que vivem, abalando o conservadorismo burguês e hegemônico. E esses mesmos homens e mulheres reconhecem na educação uma grande aliada para essa conquista.

Para isso também é necessário que sejamos mais revolucionários e que possamos levar essa revolução para a escola, transformar a educação para que ela seja rebelde e crítica. Não queremos mais uma educação tradicional, escolanovista ou tecnicista, e sim uma educação de transformação das consciências.

Saviani (2002, p. 69) fala da importância desse tipo de escola e aborda os cinco passos que, a seu ver, são muito necessários para a efetivação de nossa educação. Para ele:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2002, p. 69).

Embora Saviani aborde seu interesse em uma educação revolucionária, ele explica que a *prática social*, que é o primeiro passo, está totalmente envolvida com esse tipo de educação, isto é, a *prática social* é o ponto de saída e de chegada desse ensino revolucionário. Saviani explica que não há como educar para a transformação se o meio em que os envolvidos (alunos e professores) vivem não estiver inserido nessa prática educativa. A *prática social* será ponto de saída e o professor terá um papel muito importante, assim como seus alunos, até porque ambos têm em comum uma prática social. Esse é o primeiro passo cunhado por Saviani.

Nesse período o professor tem uma compreensão sintética, ou seja, tem um conhecimento maior do que o de seus alunos, porém, ainda não é o mesmo conhecimento que ele adquirirá no ponto de chegada. E a compreensão dos alunos, por sua vez, é sincrética, eles têm uma visão caótica do mundo.

O segundo passo é conhecido como a *problematização*, ou seja, alunos e professor irão detectar problemas em sua sociedade e como essas poderão ser resolvidas. Pode-se dizer que nesse momento a consciência crítica já está começando a ser formada.

O terceiro passo é a *instrumentalização*. Saviani diz que para resolver os problemas achados no segundo passo é necessário que os alunos possam adquirir uma “instrumentalização”, um conhecimento. Desta forma, Saviani (2002, p. 71) afirma que:

Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto

pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. (SAVIANI, 2002, p. 71).

O quarto passo é chamado *catarse* e ocorre quando os alunos e o professor incorporam os conhecimentos adquiridos até o momento. O professor aqui se faz presente porque, como sabemos, ele também aprende com os conhecimentos de seus alunos que são ofertados através da troca de experiência entre todos. E podemos dizer que essa é uma característica de fundamental importância para ser um professor revolucionário, saber reconhecer que ele não é o portador de todo conhecimento e que está em constante evolução.

O quinto e último passo é a própria *prática social*, é o ponto de saída, quando o professor tem uma compreensão sintética e seus alunos, uma compreensão sincrética. A prática social transforma-se em ponto de chegada mudando a compreensão tanto do professor quanto dos alunos. O professor terá aprendido mais com a interação com seus alunos e seus alunos terão uma consciência mais crítica, ou seja, a sua compreensão passará de sincrética para sintética.

Para Saviani (2002, p. 73):

Ora, pelo processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação de ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 2002, p. 73).

Enquanto professores devemos tentar pôr em prática esses cinco passos cunhados por Saviani. Dessa forma, além de estarmos enfatizando a importância da presença do professor pesquisador dentro da escola, estaremos também concebendo o conhecimento prévio que nossos alunos trazem para a escola – conhecimento esse que é tanto o nosso ponto de partida quanto o nosso ponto de chegada, ou seja, a nossa prática social.

Como agentes sociais que somos podemos e devemos acreditar em nossa capacidade de mudança, de emancipação, de liberdade. Podemos, por meio de nossa prática social e consciência crítica e emancipatória, transformar a sociedade em que vivemos. Dessa forma, torna-se cada vez mais próxima a realidade de uma democracia justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado, aparentemente óbvio, que fica evidenciado nesta pesquisa é que o conceito básico que dá fundamentação aos direitos sociais é: cidadania. Esse conceito entendido em sentido amplo e lastreado em outros conceitos correlatos, como por exemplo, participação cidadã, cultura cidadã, que di-

namizam e fundam as bases da democracia que em sentido amplo significa inclusão, respeito à dignidade humana, superação das desigualdades. Enfim, de uma sociedade que persegue sempre um horizonte utópico de valores universais eticamente avançados, esteticamente aperfeiçoados e democraticamente participativos.

Outro resultado que fica desta pesquisa não são as respostas, mas sim as indagações. O que podemos fazer para que as pessoas se desenvolvam, tenham acesso à educação, tenham emprego e renda, enfim, uma vida digna? O que pode a educação? Como assegurar as conquistas sociais e avançar no aprimoramento do “bem-estar” social? Todavia, é importante salientar que, quando se fala em desenvolvimento e bem-estar social, é preciso uma leitura crítica desses temas, uma vez que, normalmente, são analisados sempre pelo viés da positividade e da economia e, na nossa compreensão, existem outros fatores em jogo, como por exemplo, o processo democrático, o exercício da cidadania, enfim, a expansão da liberdade. Em outras palavras, são necessários, mas não são suficientes, o crescimento econômico e a aquisição de bens materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. **Entrevista com Dermeval Saviani - PNE** <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 26 de jan de 2015.

BARBOSA, V. **Da ética da libertação à ética do cuidado: uma leitura a partir do pensamento de Leonardo Boff** / Vanderlei Barbosa. — São Paulo; Porto de Ideias, 2009.

BETLINSKI, C. **Práticas e perspectivas na gestão educacional** / Carlos Betlinski. — São Paulo: Paulus, 2013. — (Coleção Educação Superior).

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 16 de jul de 2015.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em 16 de jul de 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MANCIBO, D., VALE, A.A. e MARTINS, T. B. - **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010** - Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>. Acesso em 20 de maio de 2015.

PAIVA, J. M. **ESTADO E EDUCAÇÃO. A COMPANHIA DE JESUS: BRASIL, 1549 – 1600**. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 15, n. 2 (38), p. 169-191, maio/ago. 2015.

Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 13 de nov de 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei de educação – LDB, trajetória, limites e perspectivas**/ Dermeval Saviani – 11. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**/ Dermeval Saviani – 35. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani- 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

As implicações da burocracia na sociedade e seus rebatimentos no serviço social *The implications of bureaucracy in society and its repercussions in the social service*

Lindamar Faermann¹, Fernanda Cristina da Silva²

¹ Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora do Departamento de Serviço Social da Universidade de Taubaté - UNITAU.

Recebido em 20 de outubro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

Este artigo discute a questão da burocracia no contexto da sociedade capitalista e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho do assistente social. Para sua realização, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo em vista o aprofundamento da temática abordada. Com base nos estudos realizados constatou-se que embora a burocracia seja um sistema de controle racionalmente organizado, útil para o atendimento dos objetivos organizacionais e para o seu funcionamento satisfatório, deixa margens para falhas, donde advêm problemáticas. A rigidez burocrática costuma minar a eficiência, pois sua estrutura pesada dificulta o enfrentamento de situações imprevisíveis e novas, além de inibir a criatividade dos profissionais. Na sistemática divisão do trabalho o funcionário especializado torna-se uma engrenagem da dinâmica organizacional. Essa característica da burocracia revela-se necessária para maximizar a produtividade, mantendo o trabalhador prisioneiro de suas funções e tolhido no emaranhado de papéis, cumprindo determinações de forma pragmática e mecanizada. O trabalho do assistente social não está isento do aparato formal e burocrático, elemento necessário para que se realize conforme os padrões exigidos. Tal lógica afeta sobremaneira a sua intervenção, visto que tende a priorizar as requisições institucionais em detrimento das demandas dos usuários que recorrem ao Serviço Social na perspectiva de acessar os seus direitos, além de induzir a práticas profissionais rotineiras e mecanicistas. Considera-se que para atender às prerrogativas éticas do Serviço Social, é imprescindível que o profissional se aproprie de estratégias que ampliem o seu campo interventivo e contribuam para desburocratizar a sua relação com os usuários.

Palavras-chave: Burocracia. Trabalho Profissional. Capitalismo.

Abstract

This text brings reflections on the issue of bureaucracy in the context of capitalist society and its implications for the development of the work of social worker. Therefore, we use the bibliographic research in order to deepen the theme. Based on the literature review was found that although the bureaucracy is a rationally organized control system, useful for meeting organizational objectives and its satisfactory operation, leaves margins for failures, where problems arise. Bureaucratic rigidity tends to undermine their effectiveness because their heavy structure makes it difficult to cope with unexpected and new situations. In systematic division of labor, the specialized staff becomes a gear together with the rest of the organization. This characteristic of bureaucracy is needed both to maximize productivity while keeping the labor as a prisoner of its functions and hampered the tangle of role, fulfilling determinations pragmatically and mechanically. The work of Social Worker is not exempt of formal bureaucratic apparatus, necessary element according to institutional standards requirements. These context affects the Social Worker intervention deeply, since tends to prioritize institutional requests in detriment to social rights demands of social services users who seeks their social rights access, besides induces to routine and mechanistic professional practices. It is considered that to meet the ethical prerogatives of Social Service, it is essential that the professional appropriates strategies to enhance its interventional field and contribute to reduce bureaucracy to its relationship with users.

Keywords: Bureaucracy. Professional Work. Capitalism.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a burocracia no contexto da sociedade capitalista e suas incidências no campo profissional do Serviço Social. Sua construção articula estudos teóricos e empíricos que abarcam o estudo em tela e expressa as tendências mais amplas observadas no mundo do trabalho contemporâneo. Para a sua realização, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo em vista o aprofundamento da temática estudada. Segundo Gil, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida:

(...) a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise de diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 1999, p. 48)

A pesquisa bibliográfica permite estabelecer critérios de seleção das produções, como identificação, localização e período, e tem como objetivo oferecer insumos para reflexão sobre o tema pesquisado, evidenciando o que já se sabe a respeito do assunto, as principais lacunas e onde se encontram os entraves teóricos ou metodológicos. Para a seleção do tipo de produção a ser examinada, optou-se por textos clássicos e por textos que versam sobre a temática na perspectiva crítica.

O conteúdo deste artigo está estruturado em duas partes. A primeira, seguindo a fecunda e clássica orientação marxiana, analisa a burocracia a partir de seus fundamentos na esfera da produção capitalista, evidenciando os efeitos e as tendências da crescente racionalização da vida moderna. A segunda aborda as implicações da burocracia no exercício profissional do assistente social, particularizando as amarras e os constrangimentos provocados no trabalho profissional.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA BUROCRACIA NA VIDA MODERNA E SEUS FUNDAMENTOS CONCRETOS

Segundo Chiavenato (1983, p. 316), a teoria da burocracia surge no campo da administração por volta década de 40, quando a “Teoria Clássica e a das Relações Humanas lutavam entre si pela conquista de espaço na teoria administrativa e já apresentavam sinais de obsolescência para sua época.” De acordo com o autor, dada a complexidade das organizações, passou-se a exigir sistemas mais eficazes para o seu funcionamento e para monitorar o comportamento dos trabalhadores a partir de normas que legitimassem funções e hierarquias no âmbito organizacional tendo em vista o alcance de sua eficiência. Nesse sentido, a burocracia “tem sua base na razão instrumental, isto é, na capacidade de atingir fins propostos, de forma eficiente”. (MOTTA, 1981, p. 16).

Max Weber, um dos autores mais influentes na análise dessa temática, traçou um panorama histórico sobre a burocracia desde o Egito do Novo Império, passando pela Igreja Católica, China, Estado Europeu, corporações públicas até chegar à empresa capitalista moderna, assinalando o papel central desempenhado pelo sistema capitalista no desenvolvimento da burocracia. Seus conceitos relativos à burocracia apoiam-se no alto grau de organicidade que é característico das organizações modernas. O traço marcante de sua obra é o de analisar como as sociedades ocidentais tendem inexoravelmente à racionalização e burocratização em todas as esferas da vida social, destacando esse processo como fenômenos inevitáveis. Assim diz:

E, embora muitos se queixem dos “pecados da burocracia”, seria ilusão

imaginar que o trabalho administrativo contínuo pudesse ser executado, em qualquer setor, sem a presença de funcionários trabalhando em seus cargos. Todo modelo de vida cotidiana é talhado para se adequar a esta estrutura. Porque a administração burocrática é sempre, observada em igualdade de condições e de uma perspectiva formal e técnica, o tipo mais racional. Ela é, atualmente, indispensável para o atendimento das necessidades da administração de massa. (WEBER, 1978, p. 25)

A burocracia, portanto, representa o meio pelo qual esta tendência se mantém nas sociedades. Weber afirma que em todas as instituições a burocracia está presente, tenham elas fins materiais ou ideais, e que essas instituições se estruturam e intervêm por meio de um instrumento cada vez mais universal e eficaz do exercício da dominação, que é a própria burocracia.

O eixo central de seus estudos é a dinâmica das relações sociais de dominação, sendo esta exercida pela mediação entre o que chama de “ação social amorfa” e “relação associativa racional”. Para ele, as relações de dominação são resultados destas ações e o elemento determinante de uma ou de outra ação é o próprio indivíduo. Mesmo o Estado, a empresa ou a sociedade são, para Weber produtos de entidades individuais. A dominação para o autor refere-se a:

(...) uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores” quer influenciar as ações de outras pessoas (do “dominado” ou dos “dominados”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações. (WEBER, 2009, p.194)

Ao fundamentar suas teses sobre dominação, assinala que o poder econômico é o resultado frequente, e muitas vezes deliberado e planejado, da dominação. Com base nessa perspectiva analisa a estrutura econômica como um desdobramento das relações de dominação.

Mas, na grande maioria das formas de dominação, e precisamente nas mais importantes, este é, de alguma maneira, o caso, e muitas vezes numa proporção tão grande que, por sua vez, o modo como os meios econômicos são empregados para conservar a dominação influencia, decisivamente, o caráter da estrutura de dominação. Além disso, a grande maioria das comunidades econômicas, entre elas precisamente as mais importantes e modernas, apresenta uma estrutura que implica dominação. E, por fim, a estrutura da dominação, por menos que sua natureza peculiar esteja univocamente ligada a determinadas formas econômicas, é quase sempre um fator relevante, em alto grau, para a economia, além de estar de alguma forma condicionada também por esta. (WEBER, 2004, p.191)

Ao analisar os fenômenos burocráticos sob diferentes matizes, Weber tende a um processo de relativização dos fundamentos da vida social, reduzindo o conjunto das relações políticas e econômicas ao domínio das ações centradas no indivíduo. Para o autor, a burocracia e a dominação não surgem do desenvolvimento do capitalismo, mas caracterizam-se como formas eficientes de poder no âmbito da organização capitalista. Constata-se portanto, em sua análise, uma insuficiência no trato da categoria trabalho, pois ao mesmo tempo em que há uma inversão da relação entre economia e dominação, as características do trabalho são metamorfoseadas em torno das funções burocráticas. O autor vale-se do desenvolvimento dos processos de trabalho ao nível do escritório, da distribuição e do funcionalismo estatal para explicar a racionalização e a divisão do trabalho. Nessa perspectiva, há uma omissão dos pressupostos do capitalismo que Marx elucidou

como formas econômico-sociais que antecederam a produção capitalista: o dinheiro como equivalente geral, o comércio mundial e a produção generalizada de mercadorias, pela explicação de um certo grau de desenvolvimento da economia monetária. Dessa forma, Weber substitui a análise dialética da formação histórica do capitalismo, por uma ideia força da burocratização como processo perene da modernidade.

O autor utiliza a dominação como categoria explicativa das relações sociais no capitalismo, desconhecendo a centralidade da exploração nesse processo, preterindo as conexões entre burocracia e divisão do trabalho no capitalismo. A justificativa dada por Weber à necessidade da burocracia, não vislumbra seus fundamentos no modo de produção capitalista, em suas funções quanto à valorização do capital. Nesse caso, as relações sociais são vistas como relações entre coisas. A divisão do trabalho é analisada como uma forma histórica que leva os indivíduos a um determinado tipo de conduta que tende a diminuir o seu espaço de ação. Daí suas teses sobre a burocratização denotarem sua resignação aos ideários liberais, evidenciando sua dificuldade em superar a descrição factual da organização capitalista no contexto dos monopólios.

Marx, em sua crítica à teoria do Estado de Hegel, contextualiza a burocracia entendendo-a num patamar que supera o que ele próprio elucida como o “espírito do Estado”, mas está representada no papel do Estado com total falta de espírito, isto é, reconhecendo-o como um Estado transfigurado, visto como o opressor direto do trabalhador.

Se para Hegel a burocracia assume a própria natureza do Estado enquanto agente provedor na satisfação das necessidades comuns, tendo um papel fundamental de mediação entre o geral e o particular, para Marx, embora a burocracia se revele como expressão do interesse público patrocinado pelo Estado, no plano empírico ela representa os interesses privados. Por isso, a burocracia é o próprio poder do Estado, na medida em que manifesta seus conteúdos. Assim,

A “burocracia” é o “formalismo de Estado” da sociedade civil. Ela é a “consciência do Estado”, a “vontade do Estado”, a “potência do Estado” como uma corporação (em contraposição ao particular, o “interesse universal” pode se manter apenas como um “particular”, tanto quanto o particular, contraposto ao universal, mantém-se como um “universal”. (MARX, 1977, p. 65)

Seguindo o pensamento de Marx (1977), o Estado interfere na sociedade civil por meio da ação burocrática apenas na formalidade de uma ilusão espiritual. Assim, a burocracia se presta ao processo de espiritualização do Estado, isto é, ao cumprimento do seu escopo mistificador. Esse espírito é essencialmente o conteúdo que transformou a burocracia em algo que está para além de si.

O Estado, sendo produto de uma sociedade de classes e como tal só pode ser uma “estrutura de dominação, isto é, um poder organizado e estruturado que permite à classe dominante do ponto de vista econômico tornar-se dominante também do ponto de vista político, garantindo para si a apropriação do excedente econômico. (MOTTA, 1981, p.24). Nesse sentido, por traz de toda a administração burocrática há uma racionalidade concernente a fins imediatos e interesses econômicos. Por isso para Marx (1977), o caráter parasitário e ineficiente da burocracia tem seu fundamento na produção da vida material regida pelo estatuto privado da propriedade e pela divisão do trabalho.

BUROCRACIA E SERVIÇO SOCIAL

A burocracia é um componente presente nos diferentes espaços de trabalho dos assistentes sociais, sejam estes públicos ou privados. Em seu cotidiano profissional, os assistentes sociais dispõem de vários instrumentos para o exercício de sua prática, sendo muitos representados pela documentação. Em face disso, a

burocracia exerce uma função dominante no trabalho profissional, corporificando-se mediante um número elevado de papéis, materializando a intervenção realizada.

Há que se lembrar que o cotidiano é o lugar privilegiado da intervenção profissional, mas dadas as características da forma de pensamento e comportamento produzidos no cotidiano, corre-se o risco de torná-la, burocrática, rotineira, reiterativa e pragmática.

A vida cotidiana é o espaço de reprodução do trabalho do assistente social. As demandas típicas das instituições rebatem na dinâmica da cotidianidade, ganhando consistência, pois a heterogeneidade, a repetição, a falta de crítica, o imediatismo, a fragmentação, o senso comum, o espontaneísmo são atitudes típicas da vida cotidiana repetidas automaticamente em face da burocracia institucional. Ou seja, a burocracia favorece essa dinâmica. Contudo, não é necessário que seja assim. (BARROCO, 2012, p.73).

O cotidiano para HELLER (1989) é a vida de todo homem, o espaço onde ele participa da cotidianidade com todos os aspectos de sua individualidade. Este homem é, ao mesmo tempo, um ser genérico e um ser singular. Sua singularidade se expressa na maneira como manifesta seus sentimentos e, como ser genérico, é produto e expressão das relações sociais. Segundo a autora, o homem já nasce na cotidianidade, não sendo possível fazer rupturas definitivas entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. As formas de elevação deste cotidiano são apresentadas por meio da arte e ciência, porém, nem mesmo estas categorias separam-se totalmente do pensamento cotidiano.

Henri Lefèbvre (1991) ao analisar a vida cotidiana na sociedade capitalista moderna ressalta que esta é uma sociedade submetida à burocracia e que todas as instâncias estão de tal modo estruturadas e estratificadas que convertem sempre o instituinte em algo instituído e o constituinte em algo constituído, ou seja, a realidade é vista como algo dado/pronto, o que torna ainda mais difícil a reflexão crítica sobre o trabalho profissional cotidiano, pois, quando imersos a ele nossa mente não opera epistemologicamente.

Para o profissional de Serviço Social, inserido na divisão sociotécnica do trabalho, e levando em consideração que muitos de seus instrumentos de intervenção perpassam pelo campo da documentação, identifica-se um risco iminente no cumprimento de protocolos, imposto pela necessidade de responder às demandas que emergem no seu cotidiano de trabalho de forma metódica e acelerada.

Em pesquisa realizada sobre as condições de trabalho do assistente social em São José dos Campos, Faermann (2014) expõe que, dentre os problemas vivenciados, os profissionais destacaram obstáculos relativos à burocracia. Segundo depoimento dos 45 assistentes sociais entrevistados havia excessos de atividades dessa natureza, em especial quanto ao preenchimento de formulários e coleta excessiva de dados.

São requisições que vêm aumentando, nos últimos tempos, para o Serviço Social e que afastam os profissionais do trabalho direto com a população, visto que dificultam o desenvolvimento de ações continuadas e impedem o estabelecimento de vínculos com os usuários. Ademais, quando assumidas de forma burocrática, não agregam conhecimentos sobre as informações adquiridas e nem tampouco sobre o trabalho realizado.

Trata-se de uma dinâmica institucional que vai transformando insidiosamente a própria natureza da profissão de Serviço Social, sua episteme de profissão relacional, fragilizando o trabalho direto com segmentos populares em processos de mobilização e organização, e o desenvolvimento de trabalho socioeducativo numa perspectiva emancipatória (RAICHELIS, 2011, p. 433).

A pesquisa ainda revelou que mesmo os sistemas de tecnologia, os quais em tese deveriam contribuir para o trabalho do assistente social, facilitando dinâmicas e processos de atendimento às necessidades dos sujeitos, têm sido empregados para o controle dos profissionais e dos recursos repassados aos usuários. Nessa perspectiva, utiliza-se a tecnologia para a fiscalização das ações profissionais e para padronização de procedimentos por meio de uma racionalidade estritamente burocrática.

Nos termos de Brandão (2007, p.32): “o que importa destacar sobre as formas de dominação é que estas representam modalidades de exercício de poder”. O jogo de poder proveniente da hierarquia patrão-funcionário identificada nas estruturas organizacionais fragmenta o trabalho humano tornando-o subordinado a este poder, impossibilitando o trabalhador de capturar o que está envolto em seu processo, a fim de compreender a finalidade da ação praticada.

Toda empresa tem uma ideologia oficial, isto é, um conjunto de ideias, valores e modo de pensar que falseia a realidade. Essa ideologia tem geralmente um conteúdo humanista e é sistematicamente difundida pelos escalões mais altos da hierarquia empresarial. A ideologia procura tornar legítima a ação da organização, camuflando seus objetivos de dominação em nome de valores “nobres” partilhados pelos trabalhadores. (MOTTA, 1981, p.50)

Isto significa dizer que o empregado deve acatar as ordens a que é designado para cumprir, exercendo suas atividades laborais de forma mecanizada, dentro dos padrões impostos, sem atingir a práxis no seu fazer. Nesse sentido, o trabalho torna-se alienado-estranhado, por não ser possível realizar “modificações nas tarefas que se executa, dotando-as de conteúdo e de sentido, de acordo com os desejos e necessidades daqueles que o realiza” (MENDES; WERLANG, 2013, p. 46).

Essas formas de gestão e organização do trabalho no âmbito da sociedade capitalista remetem à subordinação e ao controle dos trabalhadores, constituindo-se em modos de aprisionamento do trabalhador, na medida em que estão vinculadas a mecanismos de dominação e de burocracia que, muitas vezes degradam as condições de trabalho e adoecem, física e psiquicamente, os sujeitos, alterando toda a sua rede de relações sociais.

Os padrões impostos pela classe dominante se traduzem no controle social exercido pela organização burocrática, que, normalmente assumindo a aparência de lugar onde os indivíduos podem se autor-realizar, acaba determinando um alto grau de conformismo e preenchendo, dessa forma, funções estratégicas para um determinado sistema social. (MOTTA, 1981, p.44)

Nesse contexto, a atitude dos que detêm o poder dentro da organização, deixa implícita para o funcionário que executa a ação certa impessoalidade que o descaracteriza como ser criativo, dotado de personalidade e vontade, reconhecendo-o como mero objeto a serviço dos comandos instituídos, desumanizando-o.

Considerando que a burocracia busca a eficiência por excelência acaba por controlar e prever o comportamento humano, para tanto, detalha antecipadamente as ações, prevendo-as por meio de manuais, diretrizes, rotinas de execução e de ocorrências. Sendo assim, o trabalhador muitas vezes sente-se coagido e inseguro, com dificuldades para identificar o que é esperado de sua conduta profissional. Essa incerteza pode lhe causar transtornos psicológicos e desgastes físicos. Daí Motta (1981, p.56) considerar que “o aperfeiçoamento da burocratização, desenvolve técnicas muito mais sutis de recalçamento, repressão e marginalização”. Iamamoto (2014, p.426) traz em suas reflexões que

Ao buscar organizar formalmente esse conteúdo, a burocracia se torna *formalismo* e, como tal, se pretende “consciência superior” e “von-

tade” do Estado, isto é, poder do Estado. No tratamento burocrático dos homens e das coisas, que envolve atos, poderes e vontades, os seres reais são tratados de *modo invertido*, ou seja, não como são na realidade, mas de acordo com sua imagem no mundo da burocracia. Assim, a racionalidade burocrática adquire uma significação contrária à que se autoproclama -, portadora do interesse geral, de toda a sociedade -, e se revela como irrealidade de um mundo invertido.

Por essa perspectiva, abrange-se no campo do Serviço Social uma visão limitada das demandas que os usuários apresentam, reconhecidas como aparentemente iguais, requerendo encaminhamentos comuns. Aqui, nega-se a realidade em movimento e as particularidades dos próprios sujeitos. Por isso, não se deve perder de vista o sujeito e sua garantia de direitos como fator determinante do trabalho do assistente social. Muitas vezes o profissional norteado pela pressão e pela ânsia de responder eficientemente as exigências institucionais, mergulha na lógica burocrática e mecaniza seu atendimento. Dessa forma, detém-se na realidade aparente, preso às metas, à coleta e à sistematização de dados, visando ao elevado grau de organização e, conseqüentemente, de controle.

Ora, é evidente que nessa análise cabe entender o assistente social como trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho em troca de salário, dispondo de relativa autonomia para o exercício de suas funções. Nos termos de Yamamoto (2014, p.421):

O assistente social ingressa nas instituições empregadoras como parte de um coletivo de trabalhadores que implementa as ações institucionais, [e essas ações] dependem do prévio recorte das políticas definidas pelos organismos empregadores, que estabelecem demandas e prioridades a serem atendidas.

Conquanto, dispondo de uma postura crítica, perante as exigências institucionais, o profissional se valerá de sua autonomia relativa no processo de superação do instituído. Nesse sentido, encontrará mecanismos para a desburocratização das relações, aproximando-se dos sujeitos com os quais trabalha e articulando-se às forças sociais coletivas (movimentos sociais, conselhos de direitos, sindicatos, entre outras), formando alianças e acionando a rede de serviços, intencionando ampliar o seu campo de possibilidades e contribuir para os direitos sociais.

Em suas reflexões, Brandão (2007, p.169) assinala que “a cobrança pela aceitação dos ritos burocráticos racional-legais constitui fonte de legitimação da autoridade burocrática”. Assim, o profissional sente-se compelido a cumprir as ordens sem questioná-las. Contudo, é indispensável seu posicionamento ao lado da classe que vive do trabalho a fim de contribuir para a ampliação dos direitos, pressuposto para acesso às suas necessidades sociais.

Cabe destacar que nesse contexto de profundas mudanças, o trabalho do assistente social tem se conformado pela lógica da fragmentação e da procedimentalização presente nas políticas sociais. As políticas sociais e os programas institucionais, de um modo geral, têm realizado um processo de “enquadramento” do trabalho profissional, mediante a pressão para o cumprimento e procedimentalização da ação, resultando naquilo que alguns autores denominam de *Paper Work*, ou seja, uma tendência de transformar o trabalho social em um trabalho burocrático, concentrado eminentemente em papéis. (FAERMANN, 2014)

Nesse sentido, a racionalidade burocrática choca-se diretamente com o projeto ético-político do Serviço Social, que dentre seus princípios, prevê a liberdade e a recusa do arbítrio e do autoritarismo, cabendo ao profissional criar mecanismos que venham desburocratizar a sua relação com os usuários, no sentido de agilizar e melhorar os serviços prestados.

A atitude passiva do profissional frente a essa realidade, somada aos riscos da rotina, da burocracia e da pressão institucional, pode levar à naturalização ou à mera aceitação de um contexto de trabalho que se contrapõe a esse projeto. Por isso, a negação dessa situação é fundamental.

Para vislumbrar o alcance do horizonte do projeto ético-político, é de suma importância o assistente social se valer de estratégias, no que diz respeito ao como fazer, identificando alternativas cotidianas associadas às dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas, apontando-as aos sujeitos que dependem da burocracia para acessar os serviços públicos. Por esse viés, podemos considerar, dentre as possibilidades existentes em sua relativa autonomia, a socialização de informações. Compartilhamos, assim, dos estudos de lamamoto (2014, p.427), quando ela ressalta que por meio da socialização de informações “procura-se tornar transparente, ao sujeito que busca os serviços, as reais implicações de suas demandas – para além das aparências e dos dados imediatos – assim como os meios e condições de ter acesso aos direitos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem desse estudo tomou por base a organização formal-burocrática como expressão do desenvolvimento capitalista que se legitima na lei e na razão instrumental, tal como apresentado por Marx. Partindo dessa premissa, buscou-se extrair do conjunto de referenciais abordados um arcabouço e uma estrutura geral que permitisse a exposição do fenômeno burocrático, levando ao entendimento de que a burocracia tem como eixo central a manutenção dos interesses econômicos, sendo um instrumento eficaz do Estado para atingir seus intentos.

Expressando-se como um tipo de poder, a burocracia, impõe formalismos, estruturas hierárquicas, normas escritas e regras impessoais. A impessoalidade presente no aparato burocrático contorna arbitrariamente as dificuldades e impossibilita o conhecimento crítico dos fatos. A rotina presente nesse contexto determina o comportamento dos indivíduos de forma restritiva, pragmática e reiterativa.

Há que se destacar ainda que a burocracia ocasiona a fragmentação das atividades laborais. Sua rigidez apresenta-se como elemento obstruidor de um trabalho livre e criativo, além da morosidade e da ineficiência em seu sistema no tocante ao atendimento das necessidades sociais dos trabalhadores. Trata-se de uma lógica atrelada a um sistema de razões econômico-institucionais, pautada na sujeição a normas e regras.

No campo profissional do Serviço Social a burocracia traz inúmeras implicações, podendo. Segundo lamamoto (2014, p.428), pode “representar uma invasão de privacidade através de condutas autoritárias e burocráticas, como extensão do braço coercitivo do Estado (ou da empresa)”. No entanto, as bases teórico-metodológicas e ético-políticas que assentam a prática profissional levam a um determinado nível de apreensão da burocracia organizacional, podendo “em contrapartida abrir possibilidades para o acesso das famílias a recursos e serviços, além de acumular um conjunto de informações sobre as expressões contemporâneas da *questão social* pela via do estudo social”. (Ibidem, 2014, p.428)

Como bem expressa Martinelli (2003), é num verdadeiro movimento de contrários que as classes se movem incompativelmente no cenário social, lutando por objetivos opostos, o que determina um grau de tensão permanente na sociedade. Há de se ter claro que o homem, enquanto ser vivo e consciente, está situado em um mundo constituído de realidades “econômicas, sociais e políticas; intelectuais, religiosas, dentre outras. Sofre a ação global desse mundo e, por sua vez, reage sobre ele. É o que chamamos uma relação dialética” (GOLDMANN, 1986, p. 73). Evidentemente, esse caminho não é linear, não é harmônico e nem tem sucesso garantido. São ações e disputas em processo que se pautam em projetos sociais antagônicos.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H.; CONSELHO Federal de Serviço Social (Org.). **Código de ética do/a assistente social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRANDÃO, T. B. **Burocracia e Serviço Social: uma ameaça ao projeto ético-político da profissão?** 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed. São Paulo: Markon Books, 1993.
- FAERMANN, L. A. **O uso dos instrumentos e das técnicas no serviço social na perspectiva crítico-dialética: mediações necessárias**. 2014. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- GOLDMANN, L. **Ciências humanas e filosofia**. 10. ed., São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1986.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LEFÈBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARX. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. Temas de Ciências Humanas. São Paula: Ciências Humanas, 2, 1977.
- MENDES, J.; WERLANG, R.. Sofrimento social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 116. Especial: Proteção Social. São Paulo: Cortez Editora, out./dez., 2013.
- MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RAICHELLIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 107, São Paulo: Cortez, 2011, p.420 – 437.
- WEBER, M., **Economia e Sociedade**. Fundamentos da Sociologia Compreensiva, v. 2, Brasília: Editora da UnB, 2004, p. 191.
- WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- WEBER, M. **Sociologia da burocracia**. Organização, Introdução e Tradução de Edmundo Campos. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

O “macunaimês” de Paraguaçu: a invenção do Brasil sob os olhos de uma heroína que virou estrela

The Paraguaçu's macunaimês: the Brazil invention in the eyes of a heroine who becomes a star

Douglas Caputo¹

¹ Mestre em Letras na Área de Concentração Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) Professor de processos fotográficos, comunicação política e cultural na Universidade Federal de São João del-Rei

Recebido em 13 de outubro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

Este artigo discute o cosmopolitismo como uma ininterrupta deriva cultural numa cartografia desterritorializada. O enfrentamento entre culturas diferentes é estudado aqui a partir do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, de Guel Arraes, rodado em 2001. O estudo parte do princípio que o multiculturalismo, aquilo que aglutina diferentes perspectivas identitárias diante do mundo, é um dos elementos responsáveis pela aculturação, a qual pode conferir a perda de certos traços originais quando se navega num processo migratório. Nesse sentido, muitas vezes, deslocados de seus países, os indivíduos são engolidos, mas nem sempre assimilados, pelo etnocentrismo de determinadas comunidades. Orbitam pelas ruas de grandes centros, mas nem por isso são integrados ao *le grand marché* de transnacionalização e globalização dos bens materiais e simbólicos que convertem cidadãos em consumidores. Apesar da tendência apocalíptica denunciada desde a Teoria Crítica da Cultura, é preciso observar que sim, o subalterno pode falar. No filme em questão, tal procedimento é alcançado graças à esperteza “sem nenhum caráter de sua protagonista”. A região periférica ganha voz graças a elementos discursivos, como a escritura, que permitem ao marginal ser ouvido. Com isso, o que se pretende mostrar neste artigo é como agentes sociais oriundos de diferentes locais conseguem resistir frente ao cosmopolitismo por meio da escrita que legitima seu lugar de fala e sua identidade suplementar.

Palavras-chave: Cosmopolitismo; Cultura; Etnocentrismo; Globalização; Multiculturalismo.

Abstract

This article discusses how cosmopolitanism is a constant element when two cultures collide, it is an unbroken cultural drift in a deterritorialized cartography. The confrontation between different cultures is studied here from the movie “*Caramuru: the invention of Brazil*” by Guel Arraes, shot in 2001. The study assumes that multiculturalism, that identity that brings together different perspectives on the world, is a the elements responsible for acculturation, that which promotes the loss of certain original features when navigating a migration process, even without leaving your seat. In this sense, often displaced from their countries, individuals are swallowed, but not always assimilated by the ethnocentrism of certain communities. Orbiting the streets of big cities, but by no means are integrated into the *le grand marché* of trans-nationalization and globalization of material and symbolic goods that turn citizens into consumers. Despite the apocalyptic trend reported from the Critical Theory of Culture, it should be noted that even the subaltern can speak. The film in question, such a procedure is achieved thanks to the cunning “no character of its protagonist”. The peripheral region gain voice through the discursive elements, such as writing, which allow the marginal be heard in the center. With this, what you want to show in this article is as social agents from different locations can resist against the metropolitan through writing that legitimates their place of speech.

Keywords: Cosmopolitanism; Culture; Ethnocentrism; Globalization; Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

O tempo desferiu um corte de lâmina no espaço. A distância amputada entorpece a longa travessia da duração. Na ponta de cada um, do espaço e do tempo, duas almas alinhavam espectros de galáxias diferentes. Mas é no encontro destes territórios desterritorializados que um novo mundo foi produzido, inventado. Trata-se da história do português Diogo Álvares e da índia brasileira Paraguaçu, contada no filme *Caramuru: a Invenção do Brasil*, de 2001.

Logo no início da produção do diretor e roteirista Guel Arraes, a voz onisciente do narrador informa que o destino dos personagens protagonistas, representados por Camila Pitanga e Selton Mello, é construir um cenário hibridizado em diferentes nuances:

1º de janeiro de 1500. Um jovem português olha para a primeira noite do século XVI. A estrela Polar, guia dos navegantes, faz um ângulo de 25 graus com o horizonte. A constelação de Órion está quase afundando no oceano Atlântico. Ele ainda não sabe, mas os astros lhe reservaram um destino incomum.

Nesse mesmo momento, a sete mil quilômetros dali, do outro lado do Atlântico, num lugar chamado Pindorama, brilha a constelação do Cruzeiro do Sul, que lá se chama Palmipódole. Uma jovem índia vê esse outro céu. Ela sabe que as estrelas são as almas dos heróis indígenas que morreram. O que ela não sabe é que também vai se tornar uma heroína e virar estrela lá no céu.

A trama parte de um elemento comum às duas culturas: o céu. Todos os grandes feitos terrenos, na mitologia grega, eram recompensados com a transcendência, uma morada no infinito. Órion é sancionado por seu amor à astronomia com o direito de ser admirado eternamente. Na mitologia indígena brasileira, os heróis são lançados ao espaço, longe de tudo que é mundano. Este ponto comum é um dos poucos entre as duas culturas, cuja negociação se dá pelo entendimento de que as identidades individuais e coletivas se constituem narrando-se, pois não são algo dado, mas em permanente construção, como acentua Paul Ricoeur, a relação da narração com identidade não é meramente expressiva e discursiva, mas constitutiva, estruturante.

A primeira observação que surge da fala do narrador remete ao início da *globalização*. Se no século XVI o termo ainda não podia ser encarado como tal, ele pelo menos preconizava o intercâmbio global, na maioria das vezes desequilibrado, que se daria entre diferentes nações. Um jovem português compartilhava com uma jovem índia brasileira um mesmo céu estrelado. Os dois, separados por um turbulento e romântico oceano prestes a ser singrado por transatlânticos primitivos de uma frota lusitana que se pretendia muito além da *Taprobana*.

O conceito de globalização começa a ser delineado entre os séculos XV e XVIII, período das grandes navegações e da primeira revolução industrial, respectivamente. Antes de se firmar como um mundo globalizado, contudo, tinha-se o que ficou conhecido como *internacionalização*, que significa o aumento da extensão geográfica de uma economia, mas com fronteiras fixas e soberania assegurada.

Renato Ortiz (1998) afirma que antes de se pensar em globalização, cada esfera da vida social era localizada e que o contato com diferentes culturas encontrava-se nas zonas intersticiais de mercados ou altares de uma determinada igreja. Ainda segundo Ortiz (1998), a globalização propriamente dita só foi forjada com o aumento do grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas. Trata-se da produção, distribuição e consumo de bens de serviço numa escala mundial. A premissa de um mercado planetário assinala uma importante diferença entre os vocábulos *multinacional* e *transnacional*. Esse, globalizado e singular, distribuindo os mesmos produtos para todos; aquele, ligado a alguns centros produtivos e com dis-

tribuição de bens focados em determinados recortes sociais.

A alternância entre um sistema e outro provocou o que Néstor García Canclini (1995) chamou de “mudança sociocultural”, que consta de cinco características desconstrutoras do *modus operandi* do mundo centrado em uma territorialidade local: 1) redimensionamento de instituições e exercício público pelo avanço de empresas transnacionais em detrimento de órgãos locais e nacionais; 2) reformulação do espaço urbano: bairros viram condomínios, vizinhança cede lugar a uma “marcha policêntrica”, já que o trabalho é longe de onde se mora e o tempo gasto para se locomover usurpa o tempo disposto para habitar a própria cidade; 3) reelaboração do “próprio”, posto que são predominantes bens e mensagens globais sobre aqueles da própria cidade ou da nação; 4) redefinição do senso de pertencimento e identidade, o local perde força frente às comunidades transnacionais ou desterritorializadas de consumidores; e 5) metamorfose do cidadão representante da opinião pública em cidadão preocupado com a qualidade de vida.

Esses processos eram incipientes antes da industrialização do século XIX. Foi só a partir daí que se pode sentir que “a conjunção das tendências desreguladoras e privatizantes com a concentração transnacional das empresas diminuiu as vozes públicas, tanto na “alta cultura” como na “popular” (CANCLINI, 1995, p.29).

Apesar do autor supracitado se referir a um mundo pós-moderno, pós-midiatizado, a constatação da transnacionalidade como esvaziamento das vozes em matrizes culturais diferentes evidencia o caráter espoliador e meramente mercantil da empresa capitalista portuguesa do início do século XVI. Aos *gajos* vindos da *Senhora Europa*, interessava apenas o que poderia ser sugado do Novo Mundo e não o que poderia ser oferecido pelo contato com o *outro*.

É neste sentido que o narrador de Caramuru aponta para uma segunda e importante característica do português que veste o índio num dia de chuva torrencial:

Ele se chama Diogo, nome que vem do latim e quer dizer “pessoa educada”. Ela se chama Paraguaçu, que em tupi significa “mar grande”. Ela é uma princesa. Mas ele vai tomá-la por uma selvagem. Ele será degredado, mas vai se tornar Rei do Brasil. A história dos dois juntos vai virar lenda.

Diogo é de origem latina e significa pessoa educada, sabida do que pode e como pode realizar suas ações, ao passo que Paraguaçu é o mar grande e selvagem a ser domesticado pelo filho lusíada. Assim, num primeiro momento, a índia que representa a selvagem torna-se sintomática de uma visão etnocêntrica, por meio da qual o europeu branco é o sujeito da educação e o responsável por conduzir os aborígenes ao caminho da verdade, da fé e da moralidade.

MULTICULTURALISMO COMO FATOR DE CONVERGÊNCIA

Disso, resulta uma importante definição: a de *multiculturalismo*. Silvano Santiago (2004) explica que o termo pode ser descrito por meio de duas formas. Um antigo multiculturalismo que, apesar do estímulo para uma convivência pacífica numa Babel misturada etnicamente, sofreu da imposição dominante do *ethos* do europeu branco sobre as demais etnias no período pós-colonial. E, contemporaneamente, este multiculturalismo retorna para o Velho Mundo como forma de controlar as relações tensas entre os diferentes grupos que amontoam a civilizada União Europeia, constituindo a segunda forma de multiculturalismo. Do primeiro modelo, emerge o chamado *etnocentrismo*. Cunhado pelo teórico norte-americano William G. Summer em seu *Folkways* (1906), significa uma visão de superioridade que determinado grupo confere a si em relação ao *outro*.

A virada multiculturalista etnocêntrica se dá com o surgimento do que se convencionou chamar *aculturação* (Redfield, Linton, Herskovits, 1936). Consiste no convívio matrimonial entre duas culturas, em que pelo menos um dos cônjuges tem transformado seus modelos culturais iniciais. No Brasil, essa virada multiculturalista foi fortalecida pela ideologia da *cordialidade*, que no filme pode ser vista como a “hospitalidade” (sexual) tupinambá para com o que vem do outro lado do Atlântico.

O encontro de Diogo com Paraguaçu, até aqui, representa a metáfora do Martim Português que domestica o ventre de uma Iracema dada a *brincar sem mais não*. Mas, como se verá adiante, a índia que ajuda a escrever o Brasil e os ‘seus’ representa muito mais um Macunaíma, centrado na esperteza e na malícia do cadinho cultural do mito das três raças. O próprio Guel Arraes atesta que esta foi a intenção quando se pensou nas personagens do filme:

Como eu disse, Macunaíma foi um pouco a luz que orientou o projeto, e ele é índio e vira branco e é brasileiro. Por mais que se diga que descendemos de índios, brancos e negros, se colocássemos uma índia para fazer o papel de mocinha em um filme ou seriado de TV, ela seria vista com olhar estrangeiro. Assim, as índias do filme são quase garotas de praia, mas funcionando como índias de época. Já o Caramuru representaria aquele estrangeiro que existe dentro de nós: quando vamos a uma favela, também nos sentimos meio gringos diante de uma escola de samba. (...) A maior questão da interpretação da Camila e da Déborah foi definir como falariam. Enquanto a maior parte do elenco usa um português um pouco mais castiço, elas falam um português arrevesado, um “macunaimês”, com expressões da Bahia, do Sul, do Nordeste. E essa prosódia deveria ser a mais natural possível. (ARRAES, <http://www.webcine.com.br/notaspro/npcaramuru.htm> Acessado em 10/01/2011).

As decisões do diretor, na escolha de um modo de falar, ressaltam que não é possível vivenciar uma memória sem hibridismos, até porque, como frisou Jean Baudrillard, o contato com outras culturas se dá a partir de um esquema estrutural de diferenças e que isso é uma estratégia de dominação do Ocidente. Para completar, como requer Jesús Martín-Barbero, existe sempre um elemento da cultura que é não-negociável, não-tratável, não-traduzível. Para este ponto é voltada toda sorte de arma etnocêntrica e toda sorte de violência, dispositivos culturais silenciadores de traços aparentemente rudes e conflitivos.

A tentativa de aproximar o indígena original do brasileiro mestiço faz com que Arraes levante o argumento de que o Brasil não reconhece em seus nativos uma identidade genuinamente nacional. A opção de atrizes não-indígenas se dá na medida em que o inconsciente coletivo teria uma postura xenófoba ou, no mínimo, de estranhamento com uma atriz de genealogia indianista.

Isso suscita a discussão abordada por Viveiros de Castro a respeito do papel que cabe ao etnólogo. Uma verdadeira pesquisa empírica de campo deveria basear-se no ponto de vista que o índio tem sobre o ponto de vista. Imediatamente a este problema, a figura do branco a descrever o exotismo dos povos de tez vermelha é desconstruída e desconsiderada. “Tudo o que faço é tentar não responder *por*, nem *no lugar de*, mas sim, *diante* dos índios, pensando *nos* índios. Evidentemente, é uma resposta hipotética, uma experiência de pensamento, um exercício de metafísica experimental” (CASTRO, 2007, p.92). Para o autor, tal tarefa constitui o esforço a ser empreendido por aqueles que se embrenham mata adentro para pesquisar uma cultura praticamente estrangeira à nossa.

CARTOGRAFIAS DA CULTURA: FRONTEIRAS POROSAS

Imediatamente à apresentação do mote do filme pelo narrador, as cenas se desenrolam numa sequência ordenada de fatos intrincados. Diogo Álvares, retratista de telas a óleo, é punido por Vasco de Athayde (traficante de escravos representado por Luís Mello), por ter feito um quadro da Condessa de Cintra mais bonita do que realmente era. A imagem pintada levou Vasco a pedir em casamento a Condessa, mas ao descobri-la uma criatura horrenda, parte em vingança contra Diogo, que é proibido de pintar e tem suas obras queimadas.

Desempregado e com dívidas, Diogo vai à procura de um emprego com o cartógrafo Dom Jayme (Pedro Paulo Rangel), que lhe arranja ocupação para ilustrar cartas náuticas dos desbravadores portugueses. Trata-se de uma geografia genuinamente mundial, que traça rotas de comércio em diferentes partes da África até as distantes e valiosas Índias.

Os mapas ilustrados por Diogo serviriam de orientação à frota cabralina para o mercado com o Oriente. Mas, Vasco, almejando as riquezas e glórias de Pedro Álvares Cabral, elabora um plano para roubar as cartas. Ajudado pela Marquesa Isabelle (Débora Bloch) realiza um jogo de sedução e uma emboscada para Diogo.

Isabelle vai à casa do artista e pede para que ele a pinte para ter para sempre o registro de sua jovialidade. Propõe-se a posar nua, o que deixa o jovem Diogo apaixonado. Ardilosa, Isabelle diz que o pano de fundo da pintura deve abordar o século do artista, marcado pelos descobrimentos. Isabelle sugere ainda que a obra se immortalize no próprio mapa de Pedro Álvares Cabral. Diogo reluta, pois sabia que os mapas não poderiam sair da Cartografia Real, mas a Vênus do Descobrimento o convence a roubar os documentos.

A própria Isabelle denuncia o roubo. Quando Dom Jayme e os soldados do Rei chegam à casa de Diogo para recuperarem o mapa, ele já havia sumido. Isabelle fugira com o documento enquanto o ilustrador abria a porta. Isso garantiu o degredo de Diogo para as Índias.

No navio, o jovem artista apaixonado encontra uma personagem pitoresca: Heitor (Diogo Vilela). Apesar da passagem coadjuvante de Heitor, deparamo-nos com a interessante figura do que mais tarde se constituiria no clássico mochileiro cosmopolita, como pode ser visto no diálogo dos companheiros de bordo e degredo:

Heitor: Você foi degredado por quê?

Diogo: Eu tirei um mapa da Cartografia Real.

Heitor: Pra quê?

Diogo: Pra desenhar uma mulher.

Heitor: Que motivo mais estranho pra uma pessoa ser degredada.

Diogo: E você, foi degredado por quê?

Heitor: Tranquei uma porta pelo lado de fora.

Diogo: E isso é crime?

Heitor: Artigo 45, parágrafo quinto: que nenhuma pessoa feche porta nenhuma pelo lado de fora sem a autorização de seus donos.

Diogo: Por que você trançou uma porta de alguém pelo lado de fora?

Heitor: Ué, pra ser degredado! Lógico, dois anos pra Índia. Ainda não conheço a Índia. Já viajei pelo mundo todo, de graça, só sendo degredado.

Heitor é o errante pobre a descobrir o mundo. Embarca em aventuras com o objetivo de conhecer as mais diversas culturas que o planeta tem a lhe oferecer. É justamente o oposto de Diogo, que não queria sair de sua terra natal, mas é obrigado a isto. Apesar do tom elitista presente no estudo de Terry Eagleton sobre a cultura, ao citar Lyotard, ele oferece um panorama interessante na diferenciação entre o cosmopolita e o

migrante do universo transnacionalizado:

O capitalismo transnacional enfraquece as culturas nacionais, assim como as economias nacionais, ao cosmopolitizá-las. Como escreve Jean-François Lyotard: “ouve-se reggae, assiste-se a um faroeste, almoça-se no McDonald’s e janta-se num restaurante típico, usa-se perfume parisiense em Tóquio e roupas ‘retró’ em Hong Kong”. Enquanto o migrante viaja pelo mundo, o mundo viaja para o cosmopolita. O migrante não pode ir para casa, ao passo que o cosmopolita não tem casa para onde ir (EAGLETON, 2005, p.94).

O autor nos informa sobre o descentramento que é imposto ao sujeito cosmopolita. A metáfora é clara. O migrante não pode ir para casa justamente porque está distante fisicamente dela. Quanto ao cosmopolita, não ter uma casa para onde ir significa não pertencer a uma comunidade, posto que o mundo é a sua comunidade, o mundo se descortina a cada esquina absorvendo-lhe seus traços idiossincráticos enquanto lhe força a receber os bens simbólicos de um mercado global.

Isso significa que a *comunidade imaginada* de Benedict Anderson não se enquadra mais no cosmopolitismo. Isso porque as fronteiras entre nações, termo que pode ser posto em causa, não representam mais que traços fictícios ininterruptamente devassados pelas mercadorias que circulam num fluxo contínuo. Fluxo centrífugo, por um lado, e centrípeto, por outro.

TRAVESSIA DO ESTRANHAMENTO

Mas, o que quer dizer a distinção entre centro e periferia? No espaço cosmopolita, tudo. Em direção ao centro, os fluxos de migrantes que procuram condições melhores de vida, mas que na realidade encontram subempregos e uma acomodação de sua identidade a uma identidade-mundo. Em direção à periferia, destinam-se os produtos transnacionais. É o escambo dado aos pobres em troca de sua mão-de-obra.

Não se trata, contudo, de uma abordagem meramente marxista de exploração e conflito de classes. Mas trata-se de uma condição *sine qua non* para que se tenha a existência legitimada. A voz dos errantes é integrada, ao mesmo tempo em que aqueles enraizados veem suas peculiaridades invadidas das beiradas para o centro. Essa visão, contudo, forja um processo apocalíptico para o mundo. É preciso salientar que a existência de uma cultura-mundo não enfraquece as raízes locais. Prova disso é o que diz Canclini sobre a integração entre o global e o local:

(...) Numa economia intensamente transnacionalizada, as principais áreas metropolitanas são os cenários que concentram entre si as economias de diversas sociedades. Não é casual que justamente empresários japoneses tenham inventado o neologismo glocalize para aludir ao novo esquema “empresário-mundo”, que articula em sua cultura informação, crenças e rituais procedentes do local, nacional e internacional (CANCLINI, 1995, p.86).

Mas, como poderia ser descrita a ação portuguesa em relação ao Brasil no período de 1500? Retornando ao filme de Arraes, observa-se que não é levantado o problema do descobrimento, o contato entre o português e a indígena sublinha menos as investidas comerciais do que o choque entre as culturas. O navio em que Diogo seguia para o degredo era comandado por Vasco de Athayde. Mas, tão logo enfrentou sua primeira tormenta, foi a pique. Entre os embarcados, apenas o pintor e Vasco se salvam. O degredado acorda numa bela terra com uma arma apontada para sua cabeça. Vasco estava furioso por causa das ilustrações de Diogo terem feito o navio se chocar contra pedras e pretendia matá-lo à queima-roupa. Após uma oração de suplício, o prisioneiro é atendido pelos deuses. Uma chuvarada de flechas autóctones atinge em cheio a

mão do Capitão e o pintor consegue fugir. Mas, no seu rastro, seguem índios canibais enfurecidos. Não fosse a visão de várias embarcações no oceano, que assustaram os nativos, Diogo teria sido abatido ali mesmo. Acordado abruptamente do sono em que estava desde a segunda fuga, Diogo vê uma mulher que mais parecia uma figura celestial. Eva em paraíso recém encontrado:

Paraguaçu: Oi!

Diogo: Olá!

Paraguaçu: Vieste?

Diogo: Vim.

Paraguaçu: Ai, choveu pouco esse ano, não foi?

Diogo: Não sei, foi?

(...)

Paraguaçu: Sua cara é a da cor da sola do meu pé, não é?

Diogo: Não sei, é?

Paraguaçu: Sabe o que papagaio falou pro português?

Diogo: Não sei não, o que foi?

Paraguaçu: Ai, você não sabe responder nada. E perguntar, você sabe, não sabe?

Diogo: Claro que sei!

Paraguaçu: Olha aí, você sabe responder, e perguntar você sabe?

Diogo: Claro que sei.

Paraguaçu: Você respondeu de novo. E perguntar, você sabe?

Diogo: Sim! Já disse que sei.

Paraguaçu: Ah, então pare de responder e faça logo uma pergunta.

Diogo: Uma pergunta?

Paraguaçu: Sim! Agora faça outra.

Diogo: Outra?

Paraguaçu: Sim, agora faça outra.

Diogo: Eu?

Paraguaçu: 'Cê' não tem pergunta mais interessante pra fazer?

Diogo: Tenho!

Paraguaçu: Ai, então faça logo a maldita dessa pergunta...

Diogo: Onde é que eu estou?

Paraguaçu: Você? Você 'tá' com o pé em cima, como eu posso ver? Ah, agora faça outra!

Diogo: Como é que você fala a minha língua?

Paraguaçu: Língua?

Diogo: Sim, mas agora é sua vez de responder.

Paraguaçu: Lín - gua.

Diogo: Você fala a minha língua? E fala fluentemente!

(...)

Diogo: Existe uma infinidade de palavras para explicar o amor, por exemplo.

Paraguaçu: E o amor, é bicho ou planta? Mostra onde tem!

(...)

Paraguaçu: E faz como na pessoa?

Diogo: Amor é fogo que arde sem ver / É ferida que dói e não se sente / É um contentamento descontente / É dor que desatina sem doer

Paraguaçu: Eu sei o que é! A gente chama de xodó, rabicho, candonga, querência, querer bem, saudade de coisa nenhuma.

O diálogo inicial entre os interlocutores é marcado pela perspectiva de cada um dos participantes da

conversa frente à descoberta do outro. Paraguaçu é curiosa, quer saber tudo e não se intimida com a figura de Diogo. Observa sua aparência física e chega até a comparar a cor da sola de seu pé com a do viajante. Dispara um monte de perguntas que deixam o estrangeiro perturbado. Esse fica perplexo ao constatar que a selvagem *já roçou sua língua na de Camões*. Ressabiado, Diogo mantém certo distanciamento.

É importante notar que a verbosidade de Paraguaçu reflete um traço essencial dos índios. Eles reconhecem a linguagem como elemento integrante do corpo e não como da cognição. Entender a linguagem de Diogo significa conhecer o corpo estranho pousado na praia Tupinambá. Não por acaso Viveiros de Castro explica que:

Para a ciência moderna, a linguagem é uma faculdade eminentemente cerebral; portanto, filha legítima das antigas faculdades espirituais. Para os índios, ao contrário, é algo que se passa no nível dos hábitos corporais, como a alimentação – uma parte do processo corporal, uma materialidade encarnada (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p.103).

Assim, entender a linguagem do português e fazê-lo falar pode ser visto como o reconhecimento daquele corpo humano diferente que se apresenta para a indígena. É como se fosse uma criança a descobrir objetos e sensações novas que superestimulam seu sensorio, daí a curiosidade afoita.

Contudo, tomando a perspectiva de Diogo e o estranhamento que lhe trouxe o português fluente de Paraguaçu, a constatação não recobra o reconhecimento de uma substância corpórea, mas conecta-se ao aspecto de uma cultura pretensamente superior que se surpreende ao notar que o indígena possui os mesmos bens simbólicos e, portanto, está em pé de igualdade com o senhor europeu.

Por isso, é importante entender a linguagem como uma forma de autoridade. Ao citar Pierre Bourdieu (1982), Ortiz quer demonstrar que a imposição linguística funciona como dominação simbólica de um grupo por outro: “O conflito entre o francês da *intelligentsia* revolucionária e os idiomas ou os dialetos é um conflito sobre o poder simbólico, cujo objetivo é a formação das estruturas mentais. Não se trata apenas de comunicar, mas de reconhecer um novo discurso de autoridade” (ORTIZ, 1998, p.100).

O SUBALTERNO SABE E PODE FALAR

Desse primeiro encontro dos protagonistas do filme, somos informados de que a dominação da cultura do indígena pelo forasteiro não será tão simples quanto parece. Pelo menos a língua não será um elemento facilitador, pois o português não terá o elemento simbólico-discursivo como elemento mestre de inculcação do subalterno.

A visão de Diogo e a surpresa que tem – “Você fala a *minha* língua?” – coadunam com a visão de Eagleton sobre o que chamou de guerras culturais. Para o autor, Cultura (com “C” maiúsculo) transcende qualquer elemento do tempo e do espaço para se alojar num humanismo universal. Oposto à cultura (com “c” minúsculo), que sublinha o caráter particular de uma época e de um determinado recorte social:

(...) o conflito político entre Cultura e cultura é cada vez mais um conflito também geopolítico. As mais importantes disputas entre a alta cultura e a cultura popular não são entre Stravinsky e as telenovelas, mas entre a civilidade ocidental e tudo aquilo com que ela se defronta em outros lugares. O que ela enfrenta em outros lugares é cultura – mas cultura como uma infusão de nacionalismo, tradição, religião, etnicidade e sentimento popular que, longe de ser qualificada como cultivo aos olhos do Ociden-

te, é classificada exatamente como o oposto (EAGLETON, 2005, p.120).

No entanto, acreditando não ser esta uma perspectiva salutar sobre o conceito de cultura, pois estabelece um lugar de superioridade para o europeu – “A Europa teve a sorte de ser escolhida pelo *Geist* como o lugar onde ele se fez carne” (EAGLETON, 2005, p.82) – toma-se como referência os estudos de John Thompson sobre o conceito estrutural de cultura, segundo o qual é enfatizado o caráter simbólico dos fenômenos culturais, os quais estão sempre inseridos em contextos socialmente estruturados (THOMPSON, 1995, p.181).

Para Thompson (1995), as formas simbólicas significam as expressões que um sujeito envia/transmite para outro sujeito demonstrando seus objetivos diante de determinados estados de coisas. O receptor percebe tais formas simbólicas como uma mensagem a ser decodificada e entendida.

Não obstante o caráter mais aberto de cultura proposto por Thompson (1995), o autor explica que certos grupos podem exercer domínio sobre outros. Mas isso aconteceria pela falta de acesso aos mecanismos simbólicos que coloquem subordinados em um mesmo patamar em que estão aqueles que exercem o poder. A afirmativa seria válida para Paraguaçu, caso ela não dominasse a língua de Diogo.

A guerra cultural entre o português e a indígena não se encerra com o contato linguístico. Acentua-se com os costumes morais de um povo e outro. Quando chega à tribo, Diogo vê sua futura cunhada, Moema (Déborah Secco), oferecer voluptuosamente sua hospitalidade tupinambá, que aqui é sinônimo de sexo. Para o português, o que parece um pecado, para as índias é visto como algo natural. O imbróglcio se resolve quando Paraguaçu obriga o então namorado a “brincar” com a cunhada.

Contudo, é no relacionamento com o sogro, Itapararica (Tonico Pereira) que se dá um dos grandes choques culturais do filme. Diogo é informado que será comido numa festa canibal. Ao tentar fugir, encontra a arma que Vasco havia deixado e dispara para o alto. No mesmo instante, os índios se curvam e reverenciam Diogo como Deus do Trovão. Daí seu batismo como *Caramuru*.

Diogo passa a ensinar o comércio para seu sogro, o qual imprime rapidamente as táticas do “macunaimês” nos negócios com os portugueses. Depois de certo tempo, quando Vasco retorna de Portugal para comerciar com os tupinambás, Itapararica já era malandro nessa arte:

Itapararica: O terreno é uma beleza! Não tem maremoto, terremoto, furacão, nada disso. Vista consolidada e tem a praia pras crianças, cinco mil quilômetros. E a localização? No meio do caminho pras Índias. Floresta, minério, lugar pra estacionar. Dizem que pro sul tem até a tal de neve. Olha, eu posso fazer pro senhor um precinho camarada, bem bom mesmo. Um ‘espeio’, mas tem que ser ‘espeio’ do bom.

Vasco: Quantos quiseres.

[Itapararica joga uma pepita de ouro no chão].

Itapararica: Tem até essa pedrinha aqui ‘tumém’, oh!

Vasco: Isto é ouro!

Itapararica: Pedras de luz. A cinco luas de distância, onde o sol se esconde atrás da montanha faiscante. O chão se cobre de pedras de luz. Os nossos antepassados ensinaram que são como estrelas caídas.

Vasco: Eu compro, eu compro tudo! E dessas aqui, vocês não tem?

[aponta para o anel]

Itapararica: Deixa na minha mão que eu arranjo pro senhor.

Aqui, fica evidente o que pretendia Portugal: iniciar o processo de globalização do centro para peri-

feria. Achando-se mais esperto que o selvagem, Vasco pensa ter encontrado uma mina de ouro, mas como verá, a malícia do “macunaimês” de Itapararica prevalece sobre os escambos oferecidos pelo viajante de além-mar. É o mesmo que se deu entre ingleses e chineses. Ortiz explica que as mercadorias oferecidas aos soberanos da China pelos marinheiros da Inglaterra foram ressignificadas num sistema de submissão. Na tentativa de “livre-comércio” com a China por parte da Inglaterra, “os produtos trazidos pelos ingleses, para seduzir o poder local, são percebidos como tributo ao imperador, isto é, são reinterpretados pelo código da vassalagem; o “livre-comércio” é ressemantizado enquanto privilégio concedido pelo imperador aos “bárbaros” que vêm de longe” (ORTIZ, 1998, p.38).

É interessante notar que aos olhos dos chineses, bárbaros são aqueles que vêm de longe. O mesmo se dá com o chefe dos Tupinambá. O escambo trazido pelos portugueses é apenas um aperitivo que vai se tornar um lucrativo comércio entre portugueses e índios. Só que, aqui, o adjetivo lucrativo entra no bolso dos autóctones brasileiros.

FUGA PARA O CENTRO

Relações comerciais estabelecidas, o momento era de retornar para Portugal. Vasco, com pretensões de dominar os índios, já havia elaborado um plano ardiloso. Sabendo que Diogo sempre fora apaixonado por Isabelle, apesar de casado com Paraguaçu e Moema, diz que a Marquesa estava a esperá-lo. Isso significa que dominando Caramuru, dominaria os indígenas. Apesar do coração dividido entre o prazer fácil das selvagens e a volúpia proibida da francesa, Diogo opta pelo retorno à Europa. Ao fugir durante o amanhecer, um papagaio o denuncia às duas esposas: “Caramuru, Caramuru”. Elas acordam e vão até a praia. Diogo já estava embarcado, mas as duas pulam no mar. Paraguaçu consegue alcançar o navio, mas Moema fica no meio do caminho, já que não sabia nadar.

Na embarcação, Paraguaçu descobre-se uma cosmopolita que passa pelo processo de aculturação:

Diogo: Paraguaçu, penso que sejas prudente se usares alguma roupa.
 Paraguaçu: Parece que nunca me viu assim!
 Diogo: O problema são eles, és a única mulher a bordo.
 Paraguaçu: Ah! Parece que nunca me viram assim!
 Diogo: Paraguaçu, estamos a caminho da Europa, não pode mais andar desse jeito.
 Paraguaçu: Você não andava do seu jeito na sua terra?
 Diogo: Sim, mas o meu jeito que é o jeito certo!
 Paraguaçu: Por quê?
 Diogo: O normal é ter vergonha.
 Paraguaçu: Desde quando?
 Diogo: Desde sempre. Desde que nós fomos expulsos do paraíso.
 Paraguaçu: Nós quem?
 Diogo: Nós todos. E parece que você também quis fugir de lá. Bem vinda à civilização!

A ida para a “civilização” reflete um novo *ethos* a ser encenado por Paraguaçu. Precisa se adaptar aos costumes do branco em detrimento à sua cultura. É preciso que tenha vergonha e que vista roupas. Seu sentimento é de desolação e de deslocamento. Afinal de contas, por que não pode continuar a viver como na tribo? Percebe-se nesta passagem que a ida da indígena para a corte revela o mais puro tipo de cosmopolitismo.

Depara-se com uma cultura totalmente diversa da sua e, por isso mesmo, tem sua cidadania ameaçada pela imposição de um novo *modus operandi*. Só pode sobreviver se assimilar as representações do outro. O que gera um desconforto para a princesa desterritorializada pelo já mencionado movimento centrífugo.

A corte é o lugar do desconhecido, do perigoso, mas que a ingenuidade nem um pouco gratuita de Paraguaçu temia. Queria saber de tudo e entender tudo. Logo que pisa o solo estrangeiro, descobre os degraus de escada:

Paraguaçu: Que bicho é esse?

Diogo: O castelo.

Paraguaçu: Isso eu sei. Você fazia igual, de areia. Mas por que o chão daqui da frente 'tá' todo dobrado?

Diogo: É uma escada.

A escada é o primeiro elemento da nova terra que encanta a indígena. Sobe e desce sem parar. Quer uma de presente. Mas o que encanta a nova 'cidadã' europeia são os livros. Ao ser informada sobre os ilustres donos do castelo onde está hospedada, Paraguaçu indaga ao seu cicerone como ele sabia disso tudo? A resposta veio como um mecânico virar de página:

Diogo: Está nos livros.

Paraguaçu: E o que é livro?

Diogo: Livro é isto aqui. Seve para contar histórias

[Paraguaçu aproxima o ouvido do livro]

Paraguaçu: Num tô ouvindo nada.

[Diogo lê uma história]

Paraguaçu: Ai que bonito. Foi você ou o livro?

Diogo: Foi o livro. Mas eu concordo com ele! Dizem que foi escrito por um Rei Salomão.

Paraguaçu: Precisa de chave pra abrir?

Diogo: Não. Basta saber ler para entrar no livro. Este conta uma história de amor.

Paraguaçu: Pode contar nossa história num livro também?

Diogo: Por certo que sim.

Paraguaçu: E cabe?

Diogo: Cabe tudo num livro. Basta que escrevas.

Contudo, o ritmo rápido de Paraguaçu para conhecer as coisas não era acompanhado pela pressa de Diogo em rever Isabelle. Após mostrar mais algumas novidades para a brasileira, informa que é hora de ir para um encontro:

Paraguaçu: E eu vou fazer o quê? Não sei ler, não posso nem entrar no rio!

Diogo: Vá comprar umas roupas! Estamos em Paris, a terra da moda! Que queres mais?

O sentimento de deslocamento chega ao nível máximo. Paraguaçu não sabe o que fazer, não conhece nada da nova cultura. Diogo sugere compras. O que seria muito bom para uma europeia dada às vestimentas. Mas, Paraguaçu é índia, e o multiculturalismo, como forma de integrar as culturas, não resolve em nada a situação da forasteira. Ela não perde suas referências nem se reconhece dentro deste *admirável mundo novo*.

É importante ressaltar que o desconforto de Paraguaçu em terras estrangeiras pode ser visto como a

perda de sua cidadania. Ela não mais deve se comportar como no Brasil. Precisa se vestir, não pode tomar banho de rio por causa do lixo, que até então desconhecia, e muito menos pode integrar a nova cultura. Isso porque, como já afirmou Thompson (1995), falta-lhe o aparato simbólico que é necessário para tal.

Outro fator que intensifica o deslocamento cosmopolita de Paraguaçu é o fato de que os bens produzidos pelo mercado são destinados a uma pequena elite capaz de acessá-los. Aos desterritorializados como a índia brasileira, cabe a função de mera observadora da vitrina. Fato que leva Canclini a observar o ressurgimento de um etnocentrismo que exclui os indivíduos por meio da distribuição desequilibrada dos bens de consumo:

(...) A aproximação ao confronto tecnológico e à informação atual vindas de todas as partes coexiste com o ressurgimento de etnocentrismos fundamentalistas que isolam povos inteiros ou os levam a se confrontarem mortalmente, como ex-iuguslavos e ruandenses. A contradição explode, sobretudo, nos países periféricos e nas metrópoles aonde a globalização seletiva exclui desocupados e migrantes aos direitos humanos básicos: trabalho, saúde, educação, moradia. O projeto iluminista de generalizar esses direitos levou a procurar, ao longo dos séculos XIX e XX, que a modernidade fosse o lar de todos. Pela imposição da concepção neoliberal de globalização, para o qual os direitos são desiguais, as novidades modernas aparecem para a maioria apenas como objetos de consumo, e para muitos apenas como espetáculo. O direito de ser cidadão, ou seja, de decidir como são produzidos, distribuídos e utilizados esses bens se restringe novamente às elites (CANCLINI, 1995, p.30).

Se o direito à cidadania plena é negado a Paraguaçu, a vontade de aprender não o é. Em cena seguinte do filme, a índia vê um beijo entre Isabelle e Diogo. Isso rende uma mordida na mão da francesa. A princípio, parece estarmos diante de uma cena de ciúme, mas, na realidade, trata-se de um costume dos tupinambás. Diogo ensina Paraguaçu a beijar e não morder, mas, o mais importante, ensina-lhe a escrever. Ferramenta que a índia vai usar conscienciosamente a seu favor.

A ALTERNATIVA AO COSMOPOLITISMO DO POBRE

A história segue e Paraguaçu é informada por Diogo que ele iria se casar com Isabelle, a qual armara com Vasco essas bodas para conquistar as terras brasileiras, das quais Caramuru era chefe. Todavia, a índia só mostrava descontentamento. Aceitava o cargo de amante, mas não queria nem saber da função de madrinha:

Paraguaçu: “Ah! Gosto mais de ser noiva!”

Foi então que a índia decidiu ter uma conversa com a rival. No encontro das duas, a esperteza dos tupinambás foi recuperada por Paraguaçu. Aprendeu a lição de seu pai e colocou em prática o “macunaimês”:

Isabelle: Estou disposta a recompensá-la pela perda, pelo esforço. Sabes o que é isso? [pega uma moeda].

Paraguaçu: Pedras de luz. Ah, lá tem muito. Só não tem essa carinha pintada aí [mostra uma pepita de ouro]

Isabelle: Isso é ouro! De onde veio isso?

Paraguaçu: A cinco luas de distância, o sol se esconde atrás da montanha faiscante. O chão se cobre de pedras de luz. Os nossos antepassados ensinaram que são estrelas caídas. Eu levo ‘ocê’ lá.

Isabelle: O Vasco sabe do ouro?
Paraguaçu: Sabe nada! Querendo eu mostro.
Isabelle: Melhor não! Não fales do ouro para ninguém! Não sabes o que as pessoas fazem por ouro!
Paraguaçu: Sei demais.
Isabelle: O que queres?
Paraguaçu: Casar com o Diogo e escrever um livro.
Isabelle: E eu?
Paraguaçu: Ah, você vira madrinha e a amante.
Isabelle: Eu amante? Nunca! Nunca!
Paraguaçu: Melhor ser amante, que esposa sem ouro.
Isabelle: Confesso que não havia analisado a questão por esse ponto de vista. Paras de me morder, eu fico com o ouro. Posso ser amante dele quando quiser. E não preciso mais casar com aquele banana.
Paraguaçu: Eu gosto de banana.
Isabelle: Parece bom.
Paraguaçu: Eu ensino a ser amante.
Isabelle: Eu lhe ensino a ser esposa.

O acordo entre as mulheres conduziu ao altar Caramuru e Paraguaçu, rebatizada agora Catarina do Brasil. Encerrada a cerimônia, iam voltar para o Brasil. Na despedida de Portugal, Vasco chega com soldados e prende Isabelle por traição ao rei. A Marquesa descobre pela boca de seu algoz que havia sido enganada por Paraguaçu com a história das pedras de luz. Trata-se do velho truque índio do Eldorado. A esposa vingativa deixara seu rancor como presente para Isabelle, a qual não consegue embarcar.

É importante notar que frente ao deslocamento gerado pelo etnocentrismo europeu, a resposta da índia Paraguaçu ao cosmopolitismo que a excluía veio na forma da vingança contra os gananciosos portugueses. Mas não foi uma investida violenta. A esperteza do “macunaimês”, o sotaque local, prevaleceu diante de um mundo que privilegia e chega a impor a sua cultura. A linguagem sabida da moça brasileira revelou-se muito mais eficiente que a pompa da Cultura nobre europeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, esta não foi a resposta definitiva de Paraguaçu à boutique de moda das terras europeias. Na viagem de volta para casa, ainda no navio, recebeu de Caramuru um caderno para contar a história do casal. Através do recurso narrativo do *flashback* somos informados de que toda a história do filme estava contida no livro de memórias de Paraguaçu. O que revela um foco narrativo, ou uma perspectiva da índia.

Aqui, é interessante observar que a dicotomia derridiana (2005) do *phármakon* platônico, que propõe a escritura ora como veneno ora como medicamento, mas, acima de tudo, como uma corruptela da língua falada que sofre um parricídio, pois é dispensada pelo filho escrito, aplica-se ao livro de Paraguaçu. Sua história pode ser entendida por meio do suplemento, já que foi graças à união de diferenças culturais que a índia pode narrar os fatos, uma *differánce* entre o português e o indígena se torna o mote do filme

Foi por meio da escritura que a selvagem transmutou-se em personagem central da narrativa cinematográfica. A pena em punho lhe permitiu sair do papel de cosmopolita deslocada dentro de uma cultura etnocêntrica para um registro do seu ponto de vista. Isso também se configura, de certa maneira, como um etnocentrismo, só que aqui este etnocentrismo é justificável, pois se trata de um excluído que ganha voz, um subalterno que pode falar.

A história de Paraguaçu prevalece sobre a História que há muito é contada nos livros e cartilhas escolares. Sua memória escrita, esta sim, deve ser vista como medicamento, ao passo que a pedagogia caduca dos compêndios relativistas da Cultura europeia deve ser alojada na gôndola de cicutas e arsênios.

Não se trata, como propõe o título do filme, de um Caramuru que inventa uma nacionalidade. Mas, o que se observa, é a construção da realidade, mesmo que imaginada, do ponto de vista da autóctone. Ela é abordada como uma selvagem por aqueles que chegam da metrópole, mas surpreende o colonizador ao desenrolar uma língua que não deveria possuir. Inverte-se a poesia oswaldiana. Não é mais o português que veste o índio num dia de chuva, mas o índio que despe o português num dia de sol.

Todavia, o mais importante disso tudo é que a resposta que Paraguaçu dá ao cosmopolitismo é contar a história da colonização brasileira do seu ponto de vista. Mesmo que carnalizada e com sotaque luso, enfrenta as redes que obrigam os sujeitos a mudarem para grandes metrópoles em busca de uma vida melhor e que acabam alijados de sua cidadania e aculturados pelo processo de multiculturalismo. Paraguaçu, portanto, representa a voz dos homens amordaçados pela transnacionalidade estandardizada da cultura, da economia, da política, enfim do sujeito hibridizado pelas roldanas e parafusos dos desagregados tempos modernos. Mais do que isso, como sugeriu o narrador do filme, a Índia virou estrela como acontece com os heróis de seu povo. Enfrentou o cosmopolitismo do rico para habitar o cosmos que nunca cessa de brilhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. João Barreto da Fonseca, do Departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ pela leitura atenta e sugestões.

REFERÊNCIAS

- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**; conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- SANTIAGO, S. O cosmopolitismo do pobre. In: **O cosmopolitismo do pobre**. Belo Horizonte : UFMG, 2004.
- _____. **Passagens**. Destino: globalização. Atalho: nacionalismo. Recurso: cordialidade. Fórum de Ciência e Cultura; UFRJ : 2009.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Se tudo é humano, então tudo é perigoso**; O perspectivismo é a retomada da antropofagia em outros termos. In: SZTUTMAN, Renato. (Org.) Rio de Janeiro: Azougue, 2007, p.89-129.
- Notas da produção de Caramuru: a Invenção do Brasil. Disponível em: www.webcine.com.br/notaspro/npcaramuru.htm Acessado em 10/01/2011.

A televisão aberta no Brasil: concentração e ausência de políticas de comunicação *Broadcast television in Brazil: concentration of ownership and the lack of communication policies*

Carlos Henrique Demarchi¹

¹Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", na linha de pesquisa Gestão e Políticas da Informação e da Comunicação Midiática.

Recebido em 24 de outubro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

Criada há mais de 60 anos, a televisão aberta está presente hoje na maioria dos lares brasileiros. Ao longo dos anos, a radiodifusão se consolidou com a predominância do sistema comercial e com a concentração da propriedade dos meios em poucos grupos midiáticos. A legislação do setor é antiga e a sociedade civil organizada exige um novo marco regulatório para a área. Com a Constituição Federal de 1988, um capítulo foi dedicado à Comunicação e estabeleceu que a radiodifusão deve ter finalidades culturais e educativas, valorizar a produção regional e independente e se basear na complementaridade dos sistemas público, privado e estatal. A partir de pesquisa bibliográfica, o presente artigo tem como objetivo examinar a TV aberta brasileira considerando o processo de criação e expansão do veículo; o quadro normativo que rege o setor; a ausência de políticas no campo de comunicação e os debates atuais envolvendo a abertura para novos atores sociais. Os apontamentos mostram que, além da necessidade de atualizar a legislação, faltam intervenções dos poderes públicos para garantir maior participação social e acompanhamento do serviço prestado pelas emissoras de TV.

Palavras-chave: Televisão aberta. Políticas de comunicação. Concentração.

Abstract

Created more than 60 years ago, broadcast television now reaches most of Brazilian households. Over the decades, however, media broadcasting has been consolidated with the predominance of commercial channels and the concentration of media ownership in the hands of a few companies. The laws concerning the matter are too old and organized civil society demands new regulation. A whole chapter of the 1988 Brazilian Constitution was dedicated to Communication and has established that media broadcasting must have cultural and educative goals, as well as prioritize regional and independent content production and base itself in the complementarity of public, private and state systems. Based on a bibliographical research, this paper aims to analyze Brazilian broadcast television regarding its inauguration and expansion processes, the set of norms and standards that governs it, the lack of public policies for mass communication and the contemporary discussion regarding its opening for new social actors. Our conclusions show that beyond the need for updating the legislation there is a lack of public intervention in order to ensure greater social participation, as well as the supervision of the broadcasters' operations.

Keywords: Broadcast Television. Communication Policies. Concentration of Media Ownership.

INTRODUÇÃO

A televisão aberta brasileira iniciou as operações no Brasil em 1950. De origem privada, a exemplo do modelo norte-americano, a TV brasileira exerce, ao longo de décadas, expressiva influência cultural e política sobre a sociedade. As telenovelas, os programas de auditório e esportivos ditam comportamentos e agendam assuntos que são debatidos no dia-a-dia dos telespectadores.

Jambeiro (2008) observa no país a preponderância do sistema comercial de televisão, caracterizado como um modelo de exploração que busca oferecer conteúdos ao público com base em índices de audiência e pesquisas de preferência e mercado.

Como parte do processo incipiente de urbanização, o acesso à televisão aberta ainda era restrito a uma pequena parcela da sociedade na década de 1950. O advento da TV ocorre em paralelo ao desenvolvimento industrial, chegando a 15 canais em operação nas principais cidades no início dos anos 60.

Em busca de anúncios, a televisão começou a direcionar seus programas para as grandes audiências, o que levou ao aumento do lucro. Nesse sentido, a publicidade veio por se tornar uma das maiores fontes de recursos dos canais comerciais.

No período pós-1964, as emissoras passaram a ser utilizadas pelo regime militar para persuadir, impor e difundir seus posicionamentos, mantendo o status quo após o golpe. Durante esta fase da história brasileira, a televisão – em especial pelo seu potencial de mobilização – foi o veículo mais utilizado, tendo também se beneficiado de toda a infraestrutura criada no setor das telecomunicações.

Para Ortiz (2001), o desenvolvimento da televisão representa o que melhor caracteriza a consolidação da indústria cultural no país. Para o autor (2001, p.128), “com o investimento do Estado na área de telecomunicação, os grupos privados tiveram pela primeira vez a oportunidade de concretizarem seus objetivos de integração do mercado”.

É nesse contexto histórico que a TV, ao acompanhar o processo econômico nacional, baseado na economia de consumo, experimenta um crescimento sem igual. Aos poucos, conquista um produto homogeneizado, direcionado para todas as classes sociais. Sodré (2010) assinala que a modernização tecnológica das comunicações, conjugada com a reconcentração de renda e uma maior diversificação dos bens de luxo, favoreceu diretamente a expansão do veículo.

Ao analisar o processo de expansão da televisão brasileira na segunda metade do século XX, Távola (1984) aponta o vazio cultural do país, destacando que as bibliotecas não ocuparam seus espaços e a televisão veio por trazer produtos adequados ao usuário médio, desatendido pelas demais formas de produções culturais.

Cabe observar que, desde sua criação, a TV brasileira manteve características particulares, como a programação dirigida às populações urbanas; a orientação pelo lucro e a concentração do modelo em poucos grupos. Para Mattos (2008, p.50), “o modelo de radiodifusão brasileiro, tradicionalmente privado, evoluiu para o que se pode chamar de um sistema misto, onde o Estado ocupa os vazios deixados pela livre iniciativa, operando canais destinados a programas educativos”.

Na década de 70, as redes de TV se aperfeiçoam tecnologicamente e a TV Globo passa a marcar a hegemonia, tanto do ponto de vista estético quanto comercial. Posteriormente, nos anos 90, com a segmentação, os canais pagos reconfiguram o mercado televisivo nacional.

Na atualidade, devido ao avanço do processo de convergência, a forma de ver e produzir TV no país

passa por alterações, mas o veículo permanece presente na vida dos cidadãos.

Conforme levantamento feito pela Secom (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República), a TV continua sendo o veículo de comunicação preferido dos brasileiros, apesar do rápido crescimento da internet. Os dados indicam que 95% da população afirmam assistir TV regularmente e 74% a veem todos os dias¹.

Marcado pela concentração monopólica (MORAES, 2013), o sistema comercial de radiodifusão brasileiro evidencia, se considerado o processo histórico, a ausência de políticas efetivas para a área, com mecanismos de participação democrática, e a necessidade de construção de um novo marco regulatório para o setor.

LEGISLAÇÃO ANTIGA REGE O SETOR DE RADIODIFUSÃO

As emissoras de TV aberta são exploradas por meio de concessão pública outorgada pelo Estado aos radiodifusores, ou seja, funcionam a partir da transmissão de sons e imagens por meio do espectro eletromagnético, um recurso público finito que deve ser utilizado para o benefício da coletividade, incluindo grupos com opiniões minoritárias ou com interesses muito particulares (MENDEL; SALOMON, 2011).

No Brasil, o Código Brasileiro de Telecomunicações de 1962 é o instrumento legal que normatiza os serviços de radiodifusão. Há mais de meia década, o código sobrevive ao cenário de convergência tecnológica e disciplina o setor. O texto que se refere à radiodifusão segue intacto e carece de atualização legal, ao passo que as telecomunicações passaram por reformas no modelo de exploração no decorrer da década de 1990.

Naquele momento histórico, havia a tradição da centralidade das atribuições de outorgas e renovações das concessões de radiodifusão na figura do Poder Executivo Federal.

O papel centralizador da União sofre alterações com a Constituição Federal de 1988, que por sua vez previu a repartição da responsabilidade para outorgar e renovar as outorgas de radiodifusão entre os Poderes Executivo e Legislativo.

Deste modo,

A Carta Magna de 88 reafirmou a competência da União para explorar, diretamente ou por meio de outorga a terceiros, os serviços de radiodifusão. Também reforçou as previsões relativas às obrigações educativas e culturais que os meios de comunicação, com destaque para o rádio e a televisão, deveriam ter. Porém a Constituição Federal não se restringiu a cristalizar conceitos já existentes. Houve algumas alterações bastante significativas. A maior delas, sem dúvida, foi atacar a histórica centralização da competência pela outorga de radiodifusão pelo Poder Executivo Federal, fazendo com que o Congresso Nacional também fizesse parte da análise desses processos. (LOPES, 2011, p.5).

A competência do Congresso Nacional para a apreciação dos atos de radiodifusão ficou expressa em duas passagens da Constituição: no artigo 49, que previu a competência exclusiva do Congresso em apreciar

¹ Os dados completos da pesquisa “Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira” podem ser consultados no site: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>.

os atos de concessão e renovação de concessão de emissoras de rádio e televisão, e no artigo 223, em que o texto destaca a competência do Congresso em apreciar os atos de concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão; que a não-renovação de concessão ou permissão dependerá de aprovação de no mínimo dois quintos do Congresso Nacional, em votação nominal; e que o ato de outorga ou de renovação somente produzirá efeitos legais após deliberação do Congresso Nacional.

A Constituição de 1988 trouxe avanços ao dedicar um capítulo à Comunicação Social: os artigos 220, 221, 222, 223 e 224. Não obstante, apesar das manifestações da sociedade civil, por meio de segmentos favoráveis à democratização da comunicação, a redação final do texto da Carta Magna não contemplou as reivindicações esperadas.

O artigo 220 declara que os meios de comunicação não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio (BRASIL, 2003). Entretanto, o contexto brasileiro é de concentração de canais comerciais. TV Globo, Rede Record, SBT e Bandeirantes formam os principais grupos televisivos, ao passo que a TV pública, representada pela TV Brasil, ainda possui audiência de pouca expressão em comparação aos grupos dominantes.

O artigo 221 do texto constitucional traz as finalidades da televisão aberta. O legislador menciona que a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão devem ter como princípios as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; a promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente; a regionalização e o respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Atualmente, discute-se entre organizações da sociedade civil organizada ocupadas com a democratização das comunicações a necessidade de regulamentação de tais dispositivos, como a temática da regionalização da programação e a abertura de espaços para a produção independente.

No artigo 223, o texto constitucional prevê a competência do Poder Executivo para outorgar e renovar concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens, observado o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal. No Brasil, conforme apontamentos de Jambeiro (2008), verifica-se a supremacia do sistema comercial.

O capítulo da Comunicação ainda previu no artigo 224 que caberia ao Congresso Nacional instituir, como órgão auxiliar, o CCS (Conselho de Comunicação Social). A lei que instituiu o CCS foi aprovada pelo Congresso Nacional, sancionada pelo presidente da República e publicada no Diário Oficial da União em 1991 (lei nº 8.389).

Instalado somente em 2002, portanto mais de uma década após sua criação², o órgão auxiliar teve atividade efêmera até 2006. Após esse período, o conselho ficou inoperante por mais seis anos, devido à leniência do Senado Federal em eleger seus membros. Mais recentemente, a composição do órgão no tocante às vagas destinadas a entidades da sociedade civil tem sido questionada pelas entidades ocupadas com a democratização da mídia.

O Conselho de Comunicação Social tem como atribuição realizar estudos, pareceres, recomendações e outras solicitações que forem encaminhadas pelo Congresso Nacional a respeito do Capítulo da Comunicação Social presente na Constituição. As dificuldades em funcionar de maneira efetiva deixaram, por assim dizer, uma espécie de “vácuo” no que se refere à regulação na área comunicacional brasileira.

² A instalação se deu após um acordo que permitiu uma mudança constitucional para entrada do capital estrangeiro nos veículos de comunicação.

AS POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO E A IDEIA DE DEMOCRATIZAÇÃO

O termo políticas de comunicação surgiu em 1970 no contexto da NOMIC (Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação) como efeito da crescente insatisfação em relação aos sistemas nacionais e internacionais de comunicação em muitos países em desenvolvimento e cuja discussão foi impulsionada pelos resultados de reuniões intergovernamentais e de comissões de organismos internacionais.

En general, tal como se ha destacado, la emergencia de las políticas nacionales de comunicación era “el reflejo de luchas generalmente no resueltas entre contradictorios intereses y demandas dentro del sector de información cultural”. Intereses y demandas que se concretan en torno a dos problemáticas claves: la del acceso-participación de todos los sectores sociales a la comunicación en cada país, y la del reequilibrio de los flujos informativos en el campo internacional. (BUSTAMANTE, 1986, p. 127).

As políticas de comunicação devem ser entendidas a partir da implementação de políticas democráticas de comunicação, ou seja, medidas que assegurem a pluralidade das estruturas de produção e transmissão, o acesso de todos às mensagens e a participação dos diversos grupos sociais na sua definição.

Nesta perspectiva, as políticas de comunicação englobam ações das instituições estatais que, de acordo com as concepções e legitimações de cada sociedade e de cada tempo histórico determinado, orientam os destinos da criação, produção, difusão e consumo de produtos comunicativos e culturais, além de abranger iniciativas de segmentos da sociedade civil e do setor privado (BUSTAMANTE apud MORAES, 2009, p.109).

Os debates culminaram com a publicação do Relatório MacBride (Um mundo e muitas vozes) em 1980, documento da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que identificou, pela primeira vez, a grave assimetria no fluxo mundial de informação, o problema da concentração midiática e a necessidade de medidas dos poderes públicos para democratizar as comunicações.

O relatório, considerado o primeiro documento de um organismo multilateral a reconhecer a problemática da desigualdade comunicacional, reconheceu a importância de haver uma comunicação mais democrática, como meio para salvaguardar a cultura nacional de todos os países e ampliar o conteúdo propagado pelos grandes meios de comunicação.

Após a divulgação do relatório MacBride, aumentou a preocupação em ampliar a participação social para haver a efetiva democratização dos meios, uma vez que o processo de concentração dos canais tem por efeito reduzir as possibilidades democráticas.

A respeito da predominância das emissoras de televisão, Becerra (2011) entende que a concentração e a tendência crescente à propriedade cruzada dos meios se manifestam com a falta de uma cultura institucional de meios públicos não lucrativos que estimulem a diversidade. Assim, este contexto se traduz em um marco de intervenção de grandes grupos com poucas margens de incidência para outros atores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

A REALIZAÇÃO DA CONFECOM E O DEBATE SOBRE O MARCO REGULATÓRIO

As expectativas do movimento social com reformas e atualização de um novo marco regulatório para a comunicação ganharam força com a realização, em 2009, da 1ª Conferência Nacional de Comunicação, a Confecom.

O evento terminou com 633 resoluções que propuseram critérios democratizantes e transparência nas concessões. Entre as medidas, estão a proibição de concessões a parlamentares, a realização de audiências e consultas públicas nos procedimentos de renovação de outorgas, o fortalecimento da produção cultural local, a criação de uma comissão sobre as violações dos direitos humanos na comunicação e a constituição de observatórios de mídia para acompanhar os conteúdos midiáticos.

Na Confecom, a participação conjunta do Estado, sociedade civil e mercado permitiu o aumento da diversidade de vozes e opiniões, fortalecendo o movimento em si e a quantidade de pessoas lutando pela democratização da comunicação em diferentes regiões do território nacional (CABRAL; COSTA, 2013).

Quase seis anos após a conferência, nota-se a lentidão dos Poderes Executivo e Legislativo em transformar as proposições em leis e efetivá-las. Para Cabral e Costa (2013), a Confecom pode ser tomada como resultado de um novo estágio de elaboração de políticas para o setor, dado que favoreceu o movimento pela democratização da comunicação.

Na atualidade, organizações da sociedade civil lideradas pelo FNDC (Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação) se movimentam em defesa de um novo marco regulatório para o setor de radiodifusão. Para a organização,

O novo marco regulatório deve garantir o direito à comunicação e a liberdade de expressão de todos os cidadãos e cidadãs, de forma que as diferentes ideias, opiniões e pontos de vista, e os diferentes grupos sociais, culturais, étnico-raciais e políticos possam se manifestar em igualdade de condições no espaço público midiático. Nesse sentido, ele deve reconhecer e afirmar o caráter público de toda a comunicação social e basear todos os processos regulatórios no interesse público. (FNDC, 2011).

A mobilização do movimento social, que ganhou impulso com a Confecom, compreende a construção de um novo marco regulatório mediante a implementação, por parte do Estado, de um conjunto de regras de atualização da legislação do setor capaz de abrir espaço para novos atores sociais e limitar a concentração dos grupos midiáticos.

Moraes (2009) ensina que o poder público deve participar dos sistemas de informação e difusão cultural por meio de medidas articuladas que se concretizem na renovação de leis e marcos regulatórios das outorgas de rádio e televisão e na distribuição de conteúdos regionais e locais sem fins comerciais.

Mendel e Salomon (2011) reforçam que o Estado tem a obrigação de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma mídia independente e diversa, adotando medidas positivas que promovam o pluralismo, conforme já reconhecido pelos organismos internacionais.

A proposta do novo marco regulatório exige regras mais transparentes no processo de concessão e no acompanhamento da prestação do serviço de radiodifusão por parte das emissoras de TV aberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico modelo de concentração da TV aberta brasileira tem chamado a atenção de estudiosos da área da economia política da comunicação. Os autores desta linha de pesquisa defendem reformas na legislação existente e iniciativas voltadas para democratizar os meios.

Enquanto nações desenvolvidas e países latino-americanos têm amadurecido nesta questão, a situa-

ção brasileira é de manutenção de um quadro de concentração das emissoras de radiodifusão em poucos grupos comunicacionais.

A dificuldade na implementação das políticas também impera no país. As propostas aprovadas na 1ª Conferência Nacional de Comunicação em 2009 trouxeram expectativas de garantia de maior participação social no processo, mas seis anos depois os poderes Executivo e Legislativo não concretizam as proposições.

Como apontamentos da desregulação, a televisão aberta segue sem ampliar o espaço para a pluralidade de ideias e a diversidade de conteúdos. Esse aspecto dificulta a construção da participação democrática no processo, uma vez que a desigualdade existente no universo da indústria cultural, caracterizada por reduzidos centros de produção e uma recepção dispersa, traz como consequência as poucas possibilidades de intervenção dos cidadãos.

Cumprir destacar que a renovação do marco regulatório é apenas parte de um processo para a construção das políticas para a área. A aplicação e a fiscalização da legislação são essenciais para a concretização efetiva de medidas que assegurem mudanças efetivas na radiodifusão brasileira.

REFERÊNCIAS

- BECERRA, M. A imaculada conceição dos meios latino-americanos em crise. In:
- BRITTOS, V. C. (Org.). **Economia Política da Comunicação: convergência tecnológica e inclusão digital**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011. p.45-58.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05/10/1988. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BUSTAMANTE, E. Políticas de comunicación: un reto actual. In: MORAGAS, M. de. (Ed.). **Sociología de la comunicación de masas: nuevos problemas y transformación tecnológica**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1986. p.125-143.
- CABRAL FILHO, A.; COSTA, P. S. A construção recente das políticas de comunicação pelos movimentos sociais no Brasil. In: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 18, 2013, Bauru. **Anais...** Bauru: Intercom Sudeste, 2013.
- FNDC. **Plataforma para um novo marco regulatório das comunicações no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://fndc.org.br/noticias/plataforma-para-um-novo-marco-regulatorio-das-comunicacoes-no-brasil-736321/>>. Acesso: 12/10/2015.
- JAMBEIRO, O. A regulação da TV no Brasil: 75 anos depois, o que temos? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 24, p. 85-104, 2008.
- LOPES, C. A. **Regulação da radiodifusão educativa**. Consultoria Legislativa, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5964>>. Acesso em: 12 set. 2015.
- MATTOS, S. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MENDEL, T. ; SALOMON, E. **Liberdade de expressão e regulação da radiodifusão**. Unesco, 2011. n.8, fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191623por.pdf> > Acesso em: 12 set. 2015. (Série Debates Comunicação e Informação).
- MORAES, D.de. **A batalha da mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.
- MORAES, D. de. Sistema midiático, mercantilização cultural e poder mundial. In: MORAES, Dênis (Org.). **Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação**. São Paulo: Boitempo, 2013. p.19-52.
- ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 5.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.
- SODRÉ, M. **O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TÁVOLA, A. da. **A liberdade do ver: televisão em leitura crítica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

A rio+20 e a mídia impressa carioca: o espaço reservado às matérias temáticas *The rio+20 and the carioca press: the space thematic news received*

Danilo Pinto Moreira Junior¹, Daniel Shimada Brotto², Magda Fernandes de Andrade Tubino³

¹Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Veiga de Almeida - UVA

²Doutor em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e professor-adjunto da Universidade Veiga de Almeida.

³ Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora-adjunta da Universidade Veiga de Almeida

Recebido em 01 de junho de 2015; Aceito em 02 de dezembro de 2015.

Resumo

O objetivo do presente trabalho é analisar a relevância que a reunião Rio+20 recebeu da mídia carioca e se depois do evento a questão ambiental passou a receber maior destaque. A metodologia aplicada para chegar a essa resposta incluía a análise de dois tradicionais jornais impressos da cidade, O Globo e O Dia, nos quais as matérias sobre ecologia e meio ambiente foram contadas e frequências relativas calculadas de acordo com o número total de páginas do próprio jornal. O resultado revela que a Conferência recebeu destaque sensível no período de sua realização, mas que o mesmo diluiu-se nos meses seguintes, o que indica que ecologia ainda não é uma prioridade na pauta das mídias comuns.

Palavras-chave: Mídia. Jornalismo ambiental. Ecologia.

Abstract

The objective of this study is to analyze the relevance of the Rio+20 meeting received from the Rio media and after the event, if environmental issues began to receive greater emphasis. The methodology used included the analysis of two printed newspapers from the city, The O Globo and The O Dia, in which the news on ecology and environment were counted and calculated frequencies in percentage according to the total number of pages of each newspaper. The result reveals that the Conference has received prominence in the period of the meeting, but that it was diluted in the following months, indicating that ecology is not yet a priority on the agenda of the ordinary media.

Keywords: Ecology. Environmental journalism. Media.

INTRODUÇÃO

Muito se fala em educação ambiental e preservação dos recursos para as gerações futuras, face à urgência de que ações concretas sejam implementadas nesse sentido. Vivemos na superfície de uma esfera, e extraímos recursos encontrados, principalmente, na fina película denominada biosfera que a reveste. Assim, a maior parte do volume planetário é inútil como fonte de recursos essenciais à vida humana.

A eminente transição para um período em que a economia passa a ser o mais poderoso fator a direcionar o fluxo de energia e os ciclos biogeoquímicos nos ecossistemas já é uma realidade, como indicam autores como Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000) e Syvitski, J.P.M. (2012). Esse deve ser o ponto primordial das temáticas na educação ambiental, que é, muitas vezes, entendida unicamente como o trabalho realizado em ambiente escolar com crianças e jovens de maneira geral, o que tem valor inestimável, mas esquece que hoje a população em idade economicamente ativa já causa impactos ao meio natural e o faz por desinformação. Salienta-se aqui que esse público-alvo apresenta talvez o maior potencial para a solução ou o agravamento da presente situação no que tange à questão ambiental. O chamado jornalismo ambiental pode, então, ter papel fundamental para essa conscientização, agregando ao senso comum o pensamento ecológico.

Diferente dos jornalistas de política, economia, polícia, internacional e mesmo esportes e lazer, o papel desempenhado pelos jornalistas ambientais ultrapassa os limites da notícia e penetra no campo incerto da educação. Incerto para jornalistas, que não têm, necessariamente, uma formação de educadores, mas acabam contribuindo para a formação de cidadãos ‘ambientalmente educados’, em suas tentativas diárias de traduzir as ciências da vida e da Terra para uma linguagem comum.” (John, 2001, p.88).

Assim sendo, a ideia do presente trabalho parte da premissa apresentada por Silveira (1996), de que “a informação jornalística transmitida através da notícia pelos meios de comunicação tem uma fundamental influência em todas as instituições e nas pessoas”. Dessa forma, pretende-se aqui investigar como os problemas ambientais repercutem em dois dos principais periódicos impressos no município do Rio de Janeiro durante 2012, o ano da reunião Rio+20, e 2013, o ano subsequente, considerando-se aqui que essas notícias possam ser entendidas como elementos cruciais para a conscientização e o empoderamento do cidadão quanto ao seu papel como agente transformador do ambiente em que vive.

A RIO+20

Rio+20 foi o nome dado à Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro de 13 a 22 de junho de 2012 e da qual participaram líderes de 193 países integrantes da ONU. O nome faz referência ao evento de cunho ecológico anterior, ocorrido na mesma cidade 20 anos antes, a Rio 92, cujos resultados são até hoje discutidos (Bursztyn; Bursztyn, 2006, p.62), muito embora tenha deixado de legado a chamada Agenda 21, que pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. A própria Conferência Rio 92 foi realizada 20 anos depois da Conferência de Estocolmo, onde já surgira a noção de que a pobreza é provocadora de agressões ambientais, o que agrega uma dimensão social à questão ambiental (Ward & Dubos, 1972).

A conferência de 2012 teve, portanto, dois temas principais: a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável.

O objetivo principal do encontro era renovar e reafirmar a participação política dos países na busca de soluções de desenvolvimento sustentável no planeta. Mas o documento final oficialmente redigido e intitulado **“O futuro que queremos”** foi duramente criticado por ambientalistas que esperavam definições mais claras sobre responsabilidades específicas, repasses financeiros e discriminação de prazos para a adoção de medidas promotoras de desenvolvimento sustentável pelas autoridades competentes de cada país. Outro ponto que frustrou as expectativas dos engajados em causas ambientais foi a não transformação do PNUMA (Programa das Nações Unidas para Meio Ambiente) em agência reguladora, o que manteve o programa com poderes restritos e sem estrutura para levar adiante a efetivação de medidas práticas para a preservação ambiental. Para os otimistas, entretanto, ficou muito clara a mobilização da sociedade civil e a esperança de que ela irá exercer pressão cada vez maior junto aos governos.

Apesar de muitas decisões práticas terem sido prorrogadas e deixadas para o futuro, razão pela qual os críticos não tenham considerado os resultados satisfatórios, a exemplo do ocorrido nas reuniões anteriores, o evento ainda assim foi um marco, como foi a Rio 92 de acordo com Cléménçon. “A Conferência do Rio em 1992, apesar das suas deficiências significativas, representa um divisor de águas na história da humanidade” (Cléménçon, 2012),¹ razão pela qual a escolha dos anos a serem analisados no presente trabalho teve como evidente interesse verificar o quanto a Conferência Rio+20 influenciou os veículos de comunicação, buscando aferir se sua realização no Rio de Janeiro fez aumentar o volume de matérias publicadas e se tal aumento foi duradouro, tornando-se perene nos meses e no ano seguinte.

METODOLOGIA

O acervo pesquisado foi obtido por meio de visitas periódicas à Biblioteca Nacional. O material utilizado para a análise engloba todas as matérias jornalísticas publicadas por dois jornais impressos cariocas – O Globo e O Dia – sobre Ecologia ao longo dos anos de 2012 e 2013. Especificamente, foram considerados os momentos anterior e posterior à realização da reunião RIO+20 em função da quantidade de matérias publicadas sobre o tema, com diferentes enfoques, discursos e debates, além da especificidade do contexto histórico-político do momento.

Foram escolhidos como veículos o jornal O Globo, por ser reconhecidamente o maior jornal impresso do Estado voltado ao público das classes A, B e o jornal O Dia, outro periódico tradicional, porém, voltado para as classes C e D. As matérias sobre ecologia encontradas nos dois jornais foram avaliadas de acordo com o espaço mensal em número de páginas que ocupam, sempre sendo considerados múltiplos de dois, à exceção de matéria que ocupasse uma página inteira. Dessa forma, registraram-se matérias com 1/2 página, 1/4 de página, 1/8 de página e assim sucessivamente. Nas tabelas demonstrativas dos resultados obtidos, os números de páginas publicadas são apresentados em sua forma decimal.

O número de páginas mensal e a frequência relativa foram considerados nas análises estatísticas. O Globo apresentou 90 páginas em média contra 45 do jornal O Dia. Cadernos especiais, em formato tablóide ou com páginas de tamanho reduzido, foram considerados como de mesmo tamanho que as páginas correntes dos periódicos. Foram consideradas as matérias sobre a temática ambiental publicadas em todas as seções, definidas a seguir: Primeira página, caderno de turismo, caderno de economia, caderno de ciências e/ou meio ambiente e outros (política, cidade, estado, país, etc...). As significâncias nas diferenças observadas foram avaliadas por meio de testes de Kruskal-Wallis e de Tukey, adotando-se o nível de significância (p) máximo de 0,05.

1 The Rio conference of 1992, despite its significant shortcomings, represents a watershed moment in human history – no original.

O que foi considerado ecologia/meio ambiente nesta análise: 1) chuva forte, como consequência de fenômenos climáticos ou associada a deslizamento de terra por desmatamento ou erosão do solo; 2) produção de energia, seja por usinas de fissão nuclear, hidrelétricas e termelétricas, bem como seu impacto ambiental e social; 3) turismo voltado para o contato com a natureza (ecoturismo), e educação ambiental em escolas e instituições; 4) ações e leis de aplicação político-econômica mas de inspiração ambiental; 5) exploração de petróleo e gás natural; 6) sustentabilidade; 7) aquecimento global.

Em contrapartida, o que não foi considerado /meio ambiente na análise dos periódicos: 1) transtornos causados à sociedade pela chuva, tendo em vista problemas de gestão, como falhas no sistema de escoamento e similares, bem como os prejuízos materiais e humanitários provocados pelo elevado índice pluviométrico; 2) falta de energia elétrica, do ponto de vista dos transtornos causados à sociedade; 3) turismo voltado para o lazer em praias, ou serras, mas com enfoque exclusivo no caráter recreativo; 4) reforma agrária, situação do mercado de insumos agrícolas e da pecuária; 5) crises políticas dentro de empresas de exploração de combustível fóssil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma análise preliminar do material obtido revelou padrões distintos dependendo do periódico. No caso do jornal O Globo, verifica-se um maior número de páginas no mês de junho de 2012, quando ocorre a reunião Rio+20. Naquele mês, vários cadernos extras foram publicados (Caderno Oceanos, 8 páginas; 2 Cadernos Razão Social, 23 e 20 páginas; 2 Cadernos Terra, com 15 páginas cada; 12 cadernos Rio+20 com número variado de páginas). O tema Ecologia também se tornou mais presente nas primeiras páginas do jornal. Já no mês de julho, essa tendência não se verificou, ao contrário, a frequência observada é ainda menor que aquela dos meses anteriores à Conferência. Uma possível explicação é a realização da Olimpíada de Londres. De fato, matérias sobre esportes e sobre o evento em si se avolumam antes do início da competição, em 27 de julho.

No mês de agosto, foi feita uma reformulação gráfica e editorial no periódico, sendo lançado o suplemento semanal "Amanhã", voltado exclusivamente para a sustentabilidade e a questões sócio-ambientais. Apesar de a competição olímpica ter sido encerrada somente em 12 de agosto, esse encarte fez aumentar consideravelmente o percentual de matérias sobre sustentabilidade. Houve, ainda, a publicação de outro caderno, intitulado Rio+20 com 42 páginas. Assim, a frequência percentual de agosto ficou bem elevada, perdendo apenas para o mês da Conferência. Daí em diante, os valores permanecem em patamar superior às observadas antes de junho, conforme observa-se na tabela 1.

Tabela 1: Número mensal de páginas com o tema meio ambiente no jornal O Globo em 2012

O Globo 2012	1ª página	Turismo	Economia	Ciência/ m. amb.	Cadernos especiais	Outros	Total	% total jornal
JAN	6,87	11,50	9,37	3,75	53,00	33,75	118,25	4,38%
FEV	2,12	11,00	14,87	6,50	61,00	17,00	112,50	4,17%
MAR	2,81	10,50	22,25	10,50	76,00	27,25	149,31	5,53%
ABR	4,00	4,50	3,75	4,00	61,00	50,75	128,00	4,74%
MAI	2,75	13,50	8,75	10,00	76,00	17,62	128,62	4,76%
JUN	12,37	6,75	18,75	5,00	253,00	87,50	383,37	14,20%
JUL	2,25	8,37	16,12	6,25	39,00	18,06	90,06	3,33%
AGO	1,75	7,37	17,12	6,00	166,00	18,81	217,06	8,04%
SET	0,75	12,00	11,50	6,75	124,00	20,87	175,87	6,51%
OUT	1,87	10,75	8,68	7,12	124,00	19,12	171,56	6,35%
NOV	2,12	8,00	12,37	6,50	124,00	28,00	181,00	6,70%
DEZ	1,50	9,75	11,62	7,25	124,00	24,37	178,50	6,61%

No ano de 2012, o jornal O Dia, não apresentou elevado número de páginas sobre o tema meio ambiente. Nota-se discreto aumento no número de páginas dispensadas a esta temática no mês de junho propriamente dito, mas a frequência depois retorna ao padrão anterior, como se vê na tabela 2.

Tabela 2: Número mensal de páginas com o tema meio ambiente no jornal O Dia em 2012

O Dia 2012	1ª página	Turismo	Economia	Ciência/ m. amb.	Cadernos especiais	Outros	Total	% total jornal
JAN	-	4,00	2,75	5,00	-	22,50	34,25	2,54%
FEV	0,50	4,87	5,75	5,75	-	5,25	22,12	1,64%
MAR	0,12	-	2,50	9,00	-	14,12	25,75	1,91%
ABR	-	-	2,00	6,00	-	12,50	20,50	1,52%
MAI	0,62	-	-	12,00	-	29,75	42,37	3,14%
JUN	5,25	-	1,00	-	-	72,37	80,62	5,97%
JUL	-	-	-	14,00	-	11,12	25,12	1,86%
AGO	-	2,00	3,75	9,00	-	12,25	27,00	2,00%
SET	-	-	4,00	9,00	-	13,25	26,25	1,94%
OUT	0,62	-	0,75	9,00	-	12,75	23,12	1,71%
NOV	-	-	5,00	9,00	-	15,50	29,50	2,18%
DEZ	-	-	2,00	9,00	-	19,50	30,50	2,26%

No ano de 2013, no jornal O Globo, o percentual de páginas dedicadas ao meio ambiente se manteve no mesmo nível alcançado no segundo semestre do ano anterior, mas apresenta redução a partir de junho, quando o número de páginas do caderno Amanhã passou de 31 para 23 páginas. De qualquer modo, é interessante observar a sensível diminuição da frequência com que o tema foi apresentado nas primeiras páginas das edições. Em 2012, 41,16 páginas ocuparam a primeira página do periódico, ao passo que em 2013 foram apenas 11,79 páginas a ganhar o destaque da manchete principal, como se vê na tabela 3.

Tabela 3: Número mensal de páginas com o tema meio ambiente no jornal O Globo em 2013.

O Globo 2013	1ª página	Turismo	Economia	Ciência/ m. amb.	Cadernos especiais	Outros	Total	% total jornal
JAN	2,00	10,00	11,12	6,25	124,00	18,59	171,96	6,37%
FEV	0,50	7,50	10,59	5,50	124,00	23,59	171,68	6,36%
MAR	-	9,00	5,25	6,00	124,00	20,62	164,87	6,11%
ABR	1,37	9,00	13,40	4,25	124,00	11,37	163,40	6,05%
MAI	2,50	1,00	2,75	3,00	124,00	19,50	152,75	5,66%
JUN	0,87	-	5,50	2,00	114,00	12,62	135,00	5,00%
JUL	1,12	9,00	9,50	12,12	92,00	9,00	132,75	4,91%
AGO	-	4,50	7,75	7,00	92,00	14,50	125,75	4,66%
SET	1,87	-	7,50	6,00	92,00	20,50	127,87	4,74%
OUT	0,25	10,00	16,12	6,50	92,00	16,75	141,62	5,24%
NOV	0,75	8,00	12,62	7,75	92,00	17,75	138,87	5,14%
DEZ	0,56	8,00	9,50	6,00	92,00	25,37	141,43	5,24%

Como pode-se notar, não foi somente nas primeiras páginas que escassearam matérias sobre o meio ambiente. Praticamente em todos os cadernos analisados visualizou-se tal redução. No encarte de turismo, de 113,99 páginas em 2012, passou-se a 76,00 em 2013. Economia teve uma redução menos acentuada: 155,15 em 2012 e 111,60 em 2013. Ciências foi a sessão que se manteve mais estável, caindo de 79,62 para 72,37 páginas. Nos cadernos especiais, encontra-se uma a única exceção, observando-se crescimento no número de páginas em 2013: foram 1286,00 contra 1281,00 do ano anterior. Por fim, nota-se diminuição também na seção “outros”, com 363,10 páginas em 2012 contra 210,16 no ano seguinte.

O ano de 2013 não trouxe qualquer alteração no histórico de relevância dada ao meio ambiente do jornal O Dia. Nota-se, no entanto, que alguns cadernos especiais foram publicados, como uma interessante sequência de matérias sobre a seca que assola algumas regiões do país, mas que, como não foram publicadas em um encarte à parte, foram contabilizadas na seção “outros”, como se vê na tabela 4.

Tabela 4: Número mensal de páginas com o tema meio ambiente no jornal O Dia em 2013

O Dia 2013	1ª página	Turismo	Economia	Ciência/ m. amb.	Cadernos especiais	Outros	Total de pág.	% total jornal
JAN	2,50	-	4,25	12,00	-	16,37	35,12	2,60%
FEV	-	-	4,00	12,00	-	14,37	30,37	2,25%
MAR	2,50	-	2,00	8,00	-	22,37	34,87	2,58%
ABR	0,75	0,50	1,00	12,00	-	13,00	27,25	2,02%
MAI	0,75	-	4,50	11,00	-	9,00	25,25	1,87%
JUN	0,12	-	4,50	15,00	-	6,50	26,12	1,93%
JUL	0,31	-	1,00	11,00	-	11,25	23,56	1,74%
AGO	1,87	-	3,50	6,00	-	18,00	29,37	2,17%
SET	0,75	-	4,50	12,00	-	6,75	24,00	1,78%
OUT	1,25	-	4,50	15,00	-	9,50	30,25	2,24%
NOV	0,62	-	0,75	9,00	-	12,25	22,62	1,67%
DEZ	-	-	4,00	12,00	-	12,75	28,75	2,13%

A exemplo do que ocorreu com o Jornal O Globo, em O Dia as matérias de meio ambiente, ecologia e temas correlatos tiveram uma grande redução em seu número total. De 2034,10 páginas publicadas em

2012, para 1767,95 em 2013 no caso d'O Globo e, para O Dia, o número total de páginas de 2012 que foi de 387,10 cai para 337,53 em 2013. As diferenças entre os dois jornais ocorrem em seções específicas. O Dia aumentou a frequência em primeiras páginas, de 7,11 para 11,42. Aumentos também ocorreram nas seções economia (de 29,50 para 38,50) e ciências (de 96,75 para 135,00). Mas no campo "outros" houve redução de 240,86 para 152,11 e no campo Turismo, que em 2012 apresentou 10,87 páginas, a redução foi muito significativa, caindo para apenas meia página.

Os números mostram que os periódicos avaliados se preocuparam, portanto, mais com a cobertura de um evento do que propor um debate profundo e educativo. O Globo apresentou aumento no número de páginas com matérias publicadas sobre meio ambiente e ecologia, mas o aumento mais expressivo se deu no mês da conferência em si, o que não o difere d'O Dia, a não ser pelo fato do aumento percentual ser muito maior. Enquanto que em O Dia os valores variavam de 1,6 a 3,1 e pularam para quase 6%, em O Globo, eles saíram de valores entre 4,1 e 4,7 para quase 15% em junho.

Em uma análise da normalidade dos resultados anteriormente descritos, observou-se que o número de páginas mensal sobre o tema meio ambiente publicadas em cadernos de ciência e meio ambiente, economia, turismo, especiais, em primeiras páginas e em outras seções de ambos os jornais, apresentaram distribuição normal ($p < 0,05$), não se observando o mesmo para o total de páginas e o percentual do número de páginas destinadas ao tema.

A tabela 5 traz a síntese dos resultados das análises da significância entre as diferenças no espaço total em páginas, percentual e por seções específicas, destinado ao tema nos jornais O Globo e O Dia, nos anos de 2012 e 2013, sendo esses resultados detalhados a seguir com o auxílio da figura 1.

Tabela 5: Resultados dos testes de Kruskal-Wallis e de Tukey aplicados aos dados.

Espaço destinado	Fontes de variação					
	Jornais		Anos		Entre anos nos jornais	
	KW p	Tukey	KW p	Tukey	KW p	Tukey
Total	<0,05	O Globo > O Dia	>0,05	-	>0,05	-
Percentual	<0,05	O Globo > O Dia	>0,05	-	>0,05	-
1as páginas	>0,05	-	>0,05	-	<0,05	O Globo em 2012 > demais classes
Cadernos especiais	<0,05	O Globo > O Dia	>0,05	-	>0,05	-
Ciência e tecnologia	>0,05	-	>0,05	-	<0,05	O Globo em 2012 > demais classes
Economia	<0,05	O Globo > O Dia	>0,05	-	<0,05	O Globo em 2012 > demais classes
Outras seções	>0,05	-	<0,05	2012 > 2013	>0,05	-
Turismo	<0,05	O Globo > O Dia	<0,05	2012 > 2013	>0,05	-

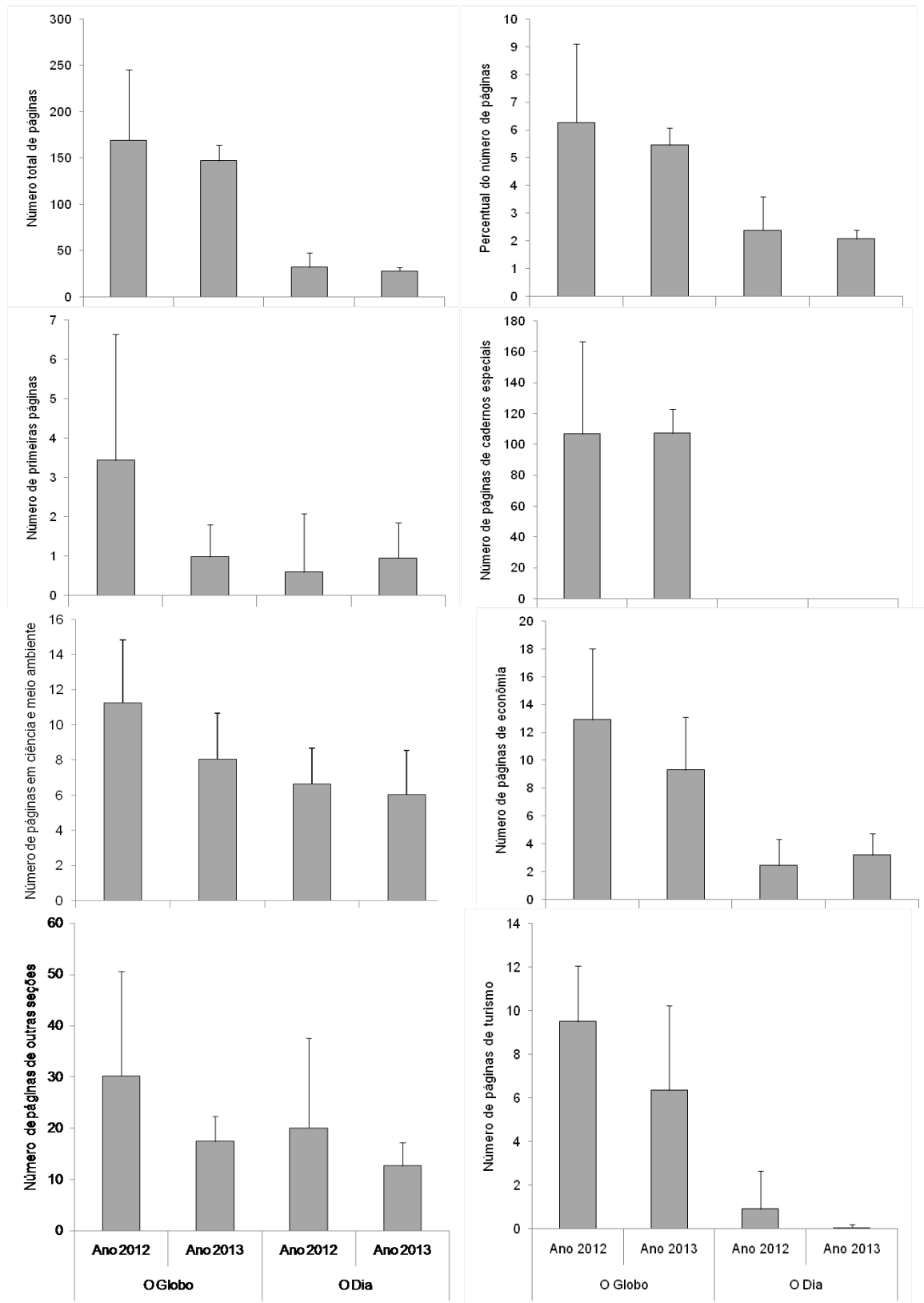
Observou-se que, em relação ao O Dia, o número médio anual do total de páginas dedicados ao tema publicadas pelo jornal O Globo foi significativamente (Kruskal-Wallis, $p < 0,05$) superior, com uma pequena diferença entre os anos de 2012 e 2013. Chama a atenção que em O Dia tenha se observado padrões semelhantes entre os anos de 2012 e 2013. Com relação aos percentuais anuais de páginas dedicadas ao tema nos anos de 2012 e 2013, também foi observado um valor significativamente (Kruskal-Wallis, $p < 0,05$) superior para o jornal O Globo em relação ao O Dia, com valores um pouco superiores no ano de 2012 para ambos os

jornais (Figura 1).

Quanto ao número médio de primeiras páginas dedicadas ao tema, observa-se valores significativamente (Kruskal-Wallis/Tukey, $p < 0,05$) superiores no ano de 2012 no O Globo, com uma grande variação em torno do valor médio. Chama a atenção que em O Dia não se tenha publicado cadernos especiais sobre o tema e que em O Globo se tenha publicado uma média de 100 páginas de cadernos especiais sobre o tema nos anos de 2012 e 2013. No ano de 2012, O Globo dedicou espaço significativamente (Kruskal-Wallis/Tukey, $p < 0,05$) superior para o tema em cadernos de ciência e meio ambiente, porém, em 2013 o espaço dedicado foi similar ao dedicado pelo O Dia nos anos de 2012 e 2013 (Figura 1).

Na seção economia, o número de páginas sobre o tema foi significativamente (Kruskal-Wallis, $p < 0,05$) superior em O Globo, porém, com uma queda significativa (Tukey, $p < 0,05$), no ano de 2013, com valores muito reduzidos em O Dia, em outras seções, observou-se um padrão similar entre O Globo e O Dia, com número significativamente (Kruskal-Wallis, $p < 0,05$) superior de páginas no ano de 2012. Chama a atenção que até mesmo no caderno de turismo do O Globo tenha apresentado um significativo (Kruskal-Wallis, $p < 0,05$) maior número de páginas destinadas ao tema, porém, também, apresenta uma queda significativa (Tukey, $p < 0,05$) em 2013, com espaço reduzido destinado ao tema em O Dia (Figura 1).

Figura 1: Número médio + desvio padrão (n=12 meses) do número de páginas destinado ao tema meio ambiente nos jornais O Globo e O Dia nos anos de 2012 e 2013.



A percepção de que ecologia não é muito relevante para os jornais já havia sido sugerida antes por Martins Fernandes:

Analisando a produção de informações e veiculação sobre o meio ambiente, verificamos que a cobertura aparece na mídia impressa e eletrônica de maneira fragmentada. Para algumas empresas de comunicação, o interesse maior reside no fato de obter audiência. (Martins Fernandes, 2001, p.5)

Mesmo em trabalhos produzidos em outros países, como no de Cimadevilla, a conclusão converge para o mesmo ponto:

A temática ambiental aparece tratada pelos diversos meios de comunicação estudados seguindo critérios circunstanciais, de simplicidade e de busca por sensacionalismo. Os resultados são sempre os mesmos: as notícias não se aprofundam, tem continuidade ou projeção para além do que importa para o seu valor de 'noticialidade'. (Cimadevilla, 2005, p.123).²

De qualquer forma, em todos os 24 meses avaliados em ambos os periódicos, somente em um deles se viu o tema superar a marca de 10% das páginas mensais do jornal, e nunca o valor chegou a 15%, o que por si só já é um indicador numérico relevante que denuncia o pouco espaço que uma questão crucial para a perpetuação de nossa sociedade recebe da mídia impressa.

CONCLUSÃO

Ao fim da análise, conclui-se que a Rio+20 não sensibilizou a mídia carioca mais do que qualquer outro grande evento o faria se realizado, sobretudo, na cidade. É evidente que o jornalismo ambiental, muitas vezes, segue no sentido contrário dos interesses de empresas públicas e privadas e, portanto, nem sempre vai ser encorajado. Mas a imprensa tem de assumir seu papel como formadora de opinião contribuindo com a educação ambiental. Neste estudo ficou evidenciado que a questão ambiental não recebe muita atenção de dois dos maiores jornais do Rio de Janeiro, que não se aprofundam nos temas nem sugerem uma reflexão.

Dessa forma, se o cidadão quer ter acesso a conteúdos mais relacionados ao meio ambiente e aos impactos das atividades humanas no planeta tem de buscar mídias especializadas dada a superficialidade com que o tema é tratado pelas mídias convencionais.

² La temática ambiental aparece tratada por los diversos médios estudiados a partir de critérios de circunstancialidad, simplicidad y búsqueda de sensacionalismo. Las conclusiones se repiten: las noticias no se profundizan, continúan o proyectan más allá de lo que importan por su valor de 'noticialidad'. – no original.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURSZTYN, M. A. A.; BURSZTYN, M. Desenvolvimento sustentável: biografia de um conceito. In: NASCIMENTO, E. P. do; VIANNA, J. N. (Org) **Economia, meio ambiente e comunicação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- CIMADEVILLA, G. "Información ambiental, espectacularización y desconexión." **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización** (2005): 111-130.
- CLÉMENÇON, R. "From Rio 1992 to Rio 2012 and beyond: Revisiting the role of trade rules and financial transfers for sustainable development." **Journal of Environment & Development** 21.1 (2012): 5-14.
- CRUTZEN, P. J. ; STOERMER, E. F. 'The 'Anthropocene''. **Global Change Newsletter**, v. 41, p. 17, 2000.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Gaia, 2010.
- JOHN, L. 2001. Imprensa, Meio Ambiente e Cidadania. In: **Ciência e Ambiente**. Santa Maria, UFSM, (23): 87-94, julho-dez 2001.
- MARTINS FERNANDES, A. F. O papel da mídia na defesa do meio ambiente. **Revista de Ciências Humanas - UNITAU**, Taubaté, SP 2001.
- O DIA**, Rio de Janeiro, Ed. O Dia. 2012-2013.
- O GLOBO**, Rio de Janeiro, Ed. Globo. 2012-2013.
- SILVEIRA, M. Â da. **Comunicação Rural e sustentabilidade agrícola**. In: A. de F. M.
- DENKER, F.M. (Org). **Comunicação e Meio Ambiente**. São Bernardo do Campo, Intercom, p 139-143. 1996.
- SYVITSKI, J.P.M. Anthropocene: An epoch of our making. **Global Change**, Issue 78: 12–15, March, 2012.
- WARD, B.; DUBOS, R. Only one Earth: the care and maintenance of a small planet, **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. New York: W. W . Norton & Co. 1972.

O shopping center como santuário e os consumidores como fiéis: o capitalismo como religião no Vale do Paraíba paulista
The shopping mall as sanctuary and the consumers as faithful: the capitalism as religion at the Vale do Paraíba paulista

Giulliano Coutinho¹

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da FFLCH-USP.

Recebido em 09 de novembro de 2015; Aceito em 07 de dezembro de 2015.

Resumo

O texto objetiva problematizar o significado do fenômeno do Shopping Center no Vale do Paraíba paulista sob uma leitura do filósofo Walter Benjamin (1892-1940). Dividido em quatro partes, na primeira é apresentada as galerias precursoras na sua relação com o desenvolvimento do capitalismo daquele momento e a crítica religiosa a esse sistema. Em seguida, destacam-se as peculiaridades da reprodução do capital no território nacional, as condições do surgimento e a reverberação do empreendimento no Vale do Paraíba paulista. Na terceira parte, o tempo livre e o lazer são analisados enquanto estratégias do capitalismo voltadas para a reprodução do capital e amputação de laços sociais conscientes. E por fim, são feitas algumas considerações do significado do Shopping Center e as consequências para as relações sociais.

Palavras-chave: Shopping Center; Vale do Paraíba paulista; Capitalismo como religião; Walter Benjamin.

Abstract

The content of this question is the meaning of the shopping mall phenomenon in Vale do Paraíba under a reading of the philosopher Walter Benjamin (1892-1940). Divided into four parts, the first is shown the precursor galleries in its relationship with the development of capitalism at that moment and the religious criticism of this system. Then there are the capital reproduction peculiarities at the national territory, the conditions of emergence and the reverberation of the project in the Vale do Paraíba. In the third part, the free time and the recreation are analyzed as capitalist strategies for the reproduction of capital and also the amputation of conscious social ties. Finally, some considerations are made of the significance of the shopping mall and the consequences for social relationships.

Keywords: Shopping Mall; Vale do Paraíba; Capitalism as a religion; Walter Benjamin.

No mundo realmente invertido, o verdadeiro é um momento falso.
Guy Debord, *A sociedade do espetáculo*.

INTRODUÇÃO

O padrão de Shopping Center como é concebido atualmente surge nos Estados Unidos nos anos 1950. Santuário de adoração à mercadoria, esses espaços são planejados objetivamente para a primazia da ação de consumir, seja simbolicamente, seja concretamente: lazer, alimentação, serviços, produtos. No entanto, o ato de consumir está muito além dessa primazia. Permite-se também a aquisição fantasmagórica de credenciais de diferenciação social, de ilusão de segurança, de fantasia de liberdade e de felicidade. Espaço de encantamento, o louvor ao consumo e ao lazer alienados desdobram-se na subtração do exercício da cidadania e da experiência da vida pública.

Espelhando atualmente o conjunto de valores do consumo estadunidense, na verdade sua origem histórica remonta às lojas de departamento europeus do século XIX. Surgindo pela primeira vez em Paris nas décadas iniciais do século XIX, elas foram estudadas por Walter Benjamin, em texto de 1935, como podemos observar em *Paris, capital do século XIX*.

Segundo o autor (BENJAMIN, 1985, p. 30-31):

A maioria das galerias de Paris surge no decênio e meio após 1822 [...] Os *magasins de nouveautés*, os primeiros estabelecimentos a manterem grandes estoques de mercadorias, começam a aparecer. São os precursores das grandes casas comerciais. [...] As galerias são centros comerciais de mercadorias de luxo. Em sua decoração, a arte põe-se a serviço do comerciante. Os contemporâneos não se cansam de admirá-las. Por longo tempo continuaram a ser um local de atração para os forasteiros.

O surgimento das lojas de departamento assinala uma época de resposta ao recente incremento da produção têxtil e das construções utilizando o ferro como matéria-prima. A produção fabril tornava possível uma redução nos preços das mercadorias onde simultaneamente as mesmas eram diversificadas. Produzida em larga escala, emerge com isso a urgência de formar uma massa de consumidores. Desse modo, o aparecimento dessa modalidade de comércio articula o consumo voltado para a aquisição de mercadorias supérfluas.

A exaltação ao consumo, instalada no mundo ocidental em fins do século XVIII, verte-se no fundamento do capitalismo no instante que realiza a ultrapassagem da serventia útil das mercadorias na satisfação das necessidades básicas prementes para valores de distinção social na sociedade, por exemplo. Ao estabelecer-se, a exaltação ao consumo modifica radicalmente os hábitos cotidianos, as relações sociais, as leituras do espaço e os significados dos objetos.

Richard Sennett, sociólogo norte-americano, em seu livro *O declínio do homem público*, argumenta que a formação desse louvor ao consumo tem raízes históricas. Analisando a vida pública do período que compreende o “Antigo Regime” ao capitalismo industrial do século XIX, o autor afirma que seu declínio está intimamente ligado ao alargamento, seguido pela importância, da esfera privada (SENNETT, 1988). Nesse sentido, o capitalismo impeliu o desvio do centro de gravidade do homem para a mercadoria, vertendo o homem na sua busca por significados nos objetos. Sob essa circunstância externa de que depende, a demarcação material torna-se paulatinamente dominante na sociedade ao passo que a vida pública se decompõe proporcionalmente.

Todavia, os lojistas havia à mão o desafio de cativar a massa ao consumo de mercadorias variadas, dispensáveis e frívolas. Afinal, essa modalidade de comércio somente poderia obter sucesso mediante o convencimento na aquisição de mercadorias apresentadas como necessárias e indispensáveis. Como solução para essa dificuldade, os lojistas criaram espetáculos externos às lojas para “dotar as mercadorias, por associação, de um interesse que a mercadoria poderia intrinsecamente não ter” (SENNET, 1988, p.182).

O aspecto vitorioso dessa estratégia se revela no instante de suspensão do caráter útil das mercadorias preenchidas pela satisfação do prazer na aquisição de algo falsamente diferenciado da trivialidade. Esse papel é exercido pelas vitrines das lojas e pelas imagens de personalidades célebres. A articulação entre ambos compele para uma associação das mercadorias à venda ao *status* agregado nelas. Essa modalidade de consumo acaba por esculpir a personalidade daqueles que as adquirem, seja pela atraente exposição nas vitrines, seja pela associação a uma imagem de uma celebridade qualquer.

Questões postas, o incentivo ao consumo no Shopping Center e na propaganda correntes na atualidade tem sua gênese nessa etapa do desenvolvimento do capitalismo. A produção industrial em larga escala e os incrementos do mercado urbano alinham-se ao papel desempenhado pelas lojas de galerias e de departamentos. A articulação desses espaços dá início a uma imersão em devaneios e *status* sociais, pois na aquisição dos artigos à venda substitui-se o préstimo imediato pelo sentido social de sua posse. O caráter útil das mercadorias é submetido, portanto, ao valor social e monetário que carregam nessa engrenagem complexa de produção e circulação dos bens materiais e simbólicos no capitalismo. Por isso a indispensabilidade da aparência das mercadorias para o êxito comercial.

Sob esse sistema, a geração de bens não é voltada fundamentalmente para a satisfação das necessidades básicas. Outras necessidades entram em cena. São as da valorização do capital. Sua objetividade está na fonte de lucro, pois a classe trabalhadora produz, para os proprietários das empresas, para além das exigências essenciais da sua sobrevivência. Essa geração de excedentes é confeccionada fundamentalmente sob os caprichos do capital a partir do qual outras premências serão criadas para substituir as anteriores e, com isso, incentivar a demanda e, por conseguinte, o consumo. Nesse sentido, a produção estrutura-se objetivamente para o consumo descartável, para a cultura do desperdício, levando a produção de mercadorias aos preceitos da “obsolescência programada”, ou seja, são produzidas para se tornarem “arcaicas” no curto espaço de tempo. Essa estratégia é somente bem sucedida no instante em que a produção está orientada para a variedade e a quantidade, em detrimento da durabilidade e da qualidade.

Walter Benjamin é radical em sua crítica a esse sistema. Analisando-o enquanto religião, o filósofo de origem judaica afirma que o capitalismo dirige a humanidade rumo à “casa do desespero” (BENJAMIN, 2013). Para ele, a situação nefasta das coisas criadas pela civilização industrial, transforma o desespero na condição religiosa universal. Dentre elas, está a unidade perversa contida no termo alemão *schuld*, cuja tradução é a mesma tanto para “dívida” quanto para “culpa”. Sob essa perspectiva, todo endividado é culpado. E quanto maior a dívida, maior a culpa. E em última instância, toda culpa conduz à agonia.

Ainda segundo o filósofo, o capitalismo só adquire significado mediante o culto a certas divindades e com duração permanente. Nesse sentido, Benjamin (2013, p. 21-22) é contundente: “O capitalismo é a celebração de um culto *sans trêve et sans merci* [sem trégua e sem piedade]. Para ele não existe ‘dias normais’, não há dia que não seja festivo no terrível sentido da ostentação de toda a pompa sacral, do empenho extremo do adorador.” Como exemplo, ele apenas alude à cédula de dinheiro como a divindade celebrada permanentemente na religião capitalista.

Sendo essa celebração ininterrupta e impiedosa, pois o funcionamento do capitalismo nos é incessante desde o instante do nascimento até a morte, por exemplo, e atroz, pois nos submete à tirania do capital, é

possível assinalar que o Shopping Center é a transformação objetiva do dinheiro em santuário de adoração às mercadorias. Assim sendo, ele é destinado para ser o recinto de convergência do culto, da admiração e do consumo pelo conjunto de fiéis unidos em torno da mesma fé despendida e sujeitos aos mesmos guias de diferenciação, de ilusão e de fantasia.

A OBJETIVIDADE

No Brasil, o fenômeno do Shopping Center se inicia com a inauguração do *Shopping Iguatemi* em 1966 na cidade de São Paulo. Apresentado como um caráter de inovação, necessariamente como uma solução comercial, a difusão dessa modalidade de empreendimento dar-se-á, sobretudo, nos anos 1980 no território nacional.

Todavia, as condições econômicas para essa difusão haviam sido dadas na década anterior, pois o fenômeno do “milagre brasileiro”, comandada pela ditadura civil-militar de caráter concentrador dos rendimentos, da intensa urbanização, do financiamento público para empreendimentos privados – por meio da Caixa Econômica Federal – e da entrada da mulher na População Economicamente Ativa (PEA) forneciam as bases essenciais para a difusão na década posterior. Assim, o crescimento econômico acelerado unido à política extraordinária de concentração dos rendimentos se torna um eixo da organização social, econômica e territorial no Brasil.

Curiosamente, aquele decênio é conhecido pelo slogan de “década perdida”. Marcado pela retração das atividades econômicas, onde imperava a inflação elevada, acompanhada por planos econômicos malsucedidos e o conseqüente encolhimento do poder aquisitivo, é sob esse traço que o fenômeno do Shopping Center vai conhecer a sua expansão. Tal paradoxo é explicado, como apontado, pelas distorções na distribuição dos rendimentos no Brasil, pois na segunda metade da década de 1980, sobretudo, cerca de 20% da população economicamente ativa detinha mais de 60% de toda a riqueza nacional e o universo de consumidores atingia a notável cifra de 20 milhões de pessoas (PINTAUDI, 1992). Portanto, um mercado colossal para a exploração e o lucro. Especialmente na região Sudeste.

A Região Metropolitana do Vale do Paraíba é parte integrante da exploração desse mercado. O *Shopping Centro São José*, localizado na cidade de São José dos Campos, é o primeiro do gênero na região. Inaugurado em 1978, abriga atualmente mais de 100 lojas além do Teatro Municipal, com um fluxo mensal de 450 mil pessoas aproximadamente. Ainda na mesma cidade, o *Center Vale Shopping* é inaugurado em 1987 e possui nos dias de hoje mais de 240 lojas e uma circulação por volta de 1,2 milhão de frequentadores por mês. Por fim, na vizinha Taubaté, o *Taubaté Shopping* é inaugurado em 1989 e reúne no momento 200 lojas com um movimento estimado em 1 milhão de pessoas mensalmente. Isso significa que “essa concentração territorial implica antes uma concentração de capital, que em momentos de crise precisa investir no ramo mais favorável do ponto de vista de seu retorno ampliado” (PINTAUDI, 1992, p. 41).

Os dados da Associação Brasileira de Shopping Centers (Abrasce) confirmam a amplitude atual do retorno. Os números do faturamento no país impressionam. Em 2006 foi de R\$50 bilhões para R\$142,3 bilhões em 2014, portanto um aumento de 184% em menos de uma década. Para 2015, a Associação estima um crescimento de 8,5% em relação ao ano anterior, apesar da crise econômica atual... Por se tratar de um empreendimento de alta rentabilidade e com elevadas taxas de crescimento, a Associação afirma que o número de shoppings no país vem aumentando a cada ano. Desde 2006 até setembro de 2015, saltou de 351 para 530, ou seja, um acréscimo em torno de 50% no período de 09 anos. Ainda segundo a Associação, a previsão é que sejam inaugurados até dezembro de 2015 mais 08 unidades, atingindo a notável marca de 538 desses espaços em funcionamento em todo o território nacional. Enquanto o número de shoppings cresceu a meta-

de, seu faturamento foi quase o triplo no mesmo período.

É importante assinalar que esse faturamento espetacular foi atingido graças ao aumento da classe trabalhadora no ramo a cada ano. Ainda de acordo com a Abrasce, desde 2006 até 2014, o setor contratou 86% a mais no período, passando de 524.090 trabalhadores para 978.963 trabalhadores. Ora, esses dados apenas confirmam as necessidades de valorização do capital do setor: enquanto houve um aumento de 86% na contratação, seu faturamento cresceu 184%. Além disso, é importante destacar a fragilidade política de qualquer instituição responsável pela defesa objetiva dos interesses dessa classe robusta, o que aponta para a inexistência de uma articulação mais sólida entre os trabalhadores e também para a presença dos caprichos do capital na exploração das relações de trabalho, sobretudo àquelas comandadas pela terceirização.

Apesar da ausência de dados mais consistentes quanto ao volume da classe trabalhadora do setor na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e do faturamento do negócio, o número de unidades vem aumentando. Se nos anos 1980 havia apenas 03 Shoppings Centers, em 2015 a região conta com 10 empreendimentos dessa natureza distribuídos da seguinte maneira: 06 em São José dos Campos¹, 02 em Taubaté², 01 em Pindamonhangaba³ e 01 em Guaratinguetá⁴. A despeito da falta dos dados, é importante sublinhar que a população total da Região Metropolitana é de 2.430.392 habitantes, de acordo com os dados da Diretoria de Pesquisas (DPE) e da Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS) do IBGE de 30 de junho de 2013. Portanto, um mercado expressivo para a exploração dessa modalidade de comércio.

Considerando apenas os três shoppings da RM Vale mencionados anteriormente, um aspecto curioso que merece atenção é o número dos frequentadores serem superiores ao dos habitantes. Enquanto a população é de 2.400.000 aproximadamente, o número de visitantes regulares somam 2.650.000. Ora, Richard Sennet, em seu livro *A Cultura do Novo Capitalismo*, indica uma explicação para esse fenômeno. Em suas palavras (SENNET, 2006, p. 137):

O consumidor busca o estímulo da diferença em produtos cada vez mais homogeneizados. Ele se parece com um turista que viaja de uma cidade clonada para outra, visitando as mesmas lojas, comprando em cada uma delas os mesmos produtos. Mas o fato é que viajou: para o consumidor, o estímulo está no próprio processo do movimento.

Referindo-se ao *Taubaté Shopping* especificamente, o objetivo é atrair a população de 14 cidades da região, incluindo além de algumas cidades do Vale do Paraíba, também cidades da Serra da Mantiqueira e do Litoral Norte⁵, ou seja, desde sua inauguração, em 1989, o shopping vem cumprindo com sucesso extraordinário seu papel de atração aos forasteiros, haja vista o número de frequentadores anteriormente mencionado. Função igualmente cumprida ao conjunto pioneiro do empreendimento na RM Vale. Sob essa perspectiva, a afirmação quase centenária feita por Walter Benjamin sobre as galerias parisienses é capaz de oferecer indicações para compreender o fenômeno exitoso do Shopping Center na região. Do mesmo modo, no Brasil⁶. É absolutamente espantoso.

1 Center Vale Shopping; Shopping Centro; Shopping Colinas; Shopping Esplanada; Shopping Faro e Vale Sul Shopping. Cf. <http://www.sjc.sp.gov.br> (acessado em 28 de outubro de 2015)

2 Taubaté Shopping e Via Vale Garden Shopping.

3 Shopping Pátio Pinda.

4 Buriti Shopping.

5 Segundo consta na página da internet são elas: Aparecida, Caçapava, Campos do Jordão, Caraguatatuba, Cruzeiro, Guaratinguetá, Lorena, Pindamonhangaba, Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, São Sebastião, Taubaté, Tremembé e Ubatuba.

6 No âmbito da escala nacional, os dados ampliam o êxito da escala regional. De um lado, o número estimado de visitantes em 2014 foi de 431.000.000 segundo a Abrasce, de outro a população brasileira (com data de referência em 1º de julho de 2014)

Nesse sentido, o projeto vitorioso do Shopping Center no território nacional, igualmente na RM Vale, pode ser compreendido como um espaço privado, apesar de se apresentar como público, voltado para ser uma traição segura ante aos problemas urbanos onde transtornos, adversidades, incongruências, desigualdades e caos são os fatores dominantes. Sua imagem se contrapõe ao espaço citadino, criando um “mundo invertido”. Concebido artificialmente, seu avesso é a realidade da qual pretende fugir ao oferecer um universo asséptico e isento dos fatores que atuam no “mundo verdadeiro”: sujeira, mendigo, pobreza, “cracolândia”, poluição, tragédia, violência, desgraça, morte etc. Uma amostra da “casa do desespero”. Um cenário funesto, afinal. Desta maneira, o Shopping Center é o verniz de civilidade ante o mundo de barbárie.

Diante do rol de problemas que irrompe para muitos no espaço urbano, as perspectivas de alternativas ante esses desafios se apresentam para poucos. De modo que esses empreendimentos “aspiram a traduzir, num espaço fechado, a utopia urbana que o capitalismo moderno não realizou para o conjunto da sociedade” (FRÚGOLI JR., 1992, p. 77), na qual uma fração da sociedade deságua na idolatria às mercadorias e às imagens, vivenciando os lazeres oferecidos por esses espaços que fomentam a amputação dos princípios de cidadania e de vida pública.

TEMPO LIVRE E LAZER

O fenômeno social do lazer no Shopping Center oferece indicativos na compreensão da dinâmica do capitalismo na contemporaneidade. Apresentado como o momento de preenchimento de um tempo hipoteticamente livre, o lazer é submetido à lógica da mercantilização do divertimento e presenteado como o oposto ao tempo do trabalho, porém na verdade é complementar deste. A exigência atual por energia é norteada para suportar pacientemente as dificuldades do universo laboral em vigor, e, com isso, nos brinda o momento de desobrigação como uma dádiva, porém é estrategicamente destinado a renovar a força de reprodução do capital. Assim, ir ao Shopping Center seria evadir-se da jornada exaustiva de trabalho, da obediência servil ao chefe. Desfrutar de um momento de trégua. Presumir um “dia normal”, finalmente.

Nesse sentido, as opções de preenchimento do tempo livre e das atividades de lazer nesse ambiente, tomando como exemplo as salas de cinema, são planejadas industrialmente, seduzidas pela publicidade e convertidas em consumo. Sob essa orientação, o prolongamento da vida social é traçado segundo a norma lucrativa nas quais as imagens e os produtos são ora cultuados, ora consumidos, ora ambos. Diante das opções de lazer, os frequentadores são orientados no exercício do tempo livre em torno do louvor ao amplo leque de produtos à disposição, onde o “ser” permanece sob o fundamentalismo do “ter”.

Planejado meticulosamente, o espaço do Shopping Center é concebido para dirigir o lazer e o tempo livre de maneira objetivamente monetária. Desta maneira, ao adquirir um produto usado por uma celebridade qualquer em destaque na vitrine, uma aproximação entre consumidor e aquela seria estabelecida, pois dissimuladamente preencheria a lacuna que separaria o “estilo de vida” da notória personalidade apresentado como o ideal ao consumidor, apesar de ser-lhe tangivelmente negado. O exercício de tais atividades apresenta-se sobremaneira alienantes, pois contribui para o afastamento do sujeito de si mesmo, gravitando em torno de enganos. Simultaneamente, a alienação impede o exercício da criatividade, da autonomia, da independência, da convivência livre de interesses financeiros, de outra sociabilidade. As capacidades e os sentidos do homem são desautorizados de se realizarem em sua plenitude, portanto. Em síntese, o Shopping Center é uma das estratégias do capitalismo com o propósito de não dar trégua.

era de 202.768.562 habitantes, segundo os dados da Diretoria de Pesquisas (DPE) e da Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPI) do IBGE, ou seja, o volume de frequentadores é superior ao dobro da população brasileira. Assim, é possível aventar que o Shopping Center cumpre rigorosamente a missão de atrativo entre aqueles que peregrinam de um Shopping ao outro perseguindo o estímulo da diferença realizando as mesmas tarefas.

O Shopping Center ainda detém a propriedade de afastar os sujeitos de qualquer experiência de “formação”, no sentido proposto por Theodor Adorno. Para o filósofo alemão, seus fundamentos corresponderiam a uma sociedade onde a consciência e a liberdade seriam os valores reinantes (ADORNO, 2002). Isso posto, a formação implicaria uma humanidade sem a usurpação do homem pelo homem e, além disso, o fim da injunção dos meios e das utilidades, o que levaria à autarquia social do homem. O Shopping Center obstaculiza esse processo, na medida em que a “formação” se realiza de maneira amputada desembocando naquilo que Adorno denomina de “semiformação”, cuja elaboração é realizada por forças exteriores aos homens.

Desta maneira, os vínculos sociais que promoveriam a autonomia dos mesmos são subtraídos. No Shopping Center, os homens estão submetidos à ilusão de liberdade, de tal modo que os vínculos com os demais não se articula de maneira efetiva. Torna-se impraticável uma sociabilidade consciente, onde os truques do capitalismo reduzem os cidadãos a meros consumidores. Soma-se a isso o intenso uso dos aparelhos celulares nesses espaços, onde os homens são encarcerados em si mesmos por meio do objeto, contribuindo para o aprofundamento do abismo nas relações coletivas. Sob tais circunstâncias, as potencialidades de realização plena das relações sociais são represadas e se tornam fossilizadas.

Símbolo de uma sociedade que aumenta exponencialmente o espetáculo da aquisição de mercadorias e do lazer industrializado, o Shopping Center apresenta-se ademais como o baluarte do consumo e salvo dos incômodos urbanos para um segmento privilegiado da população. A liberdade é franqueada. A exclusão é aprofundada. Nesse sentido, tais empreendimentos comerciais figuram o *locus* do tempo livre alienado, onde a identidade social é reduzida ao mundo exclusivo do consumo, seja por aqueles que frequentam, seja por aqueles que não frequentam, mas desejariam frequentá-los. Assim, o Shopping Center contribui de maneira extraordinária para o aprofundamento do problema nacional secular, isto é, a desigualdade abissal que carregamos enquanto sociedade.

O sucesso da privatização do lazer materializada no espaço do Shopping Center advém da ausência de políticas públicas que o trate como um direito social. O vácuo criado por essa inexistência vem sendo preenchido com o aumento da participação desses empreendimentos no âmbito da oferta de lazer nas cidades. De acordo com a Abrasce, em 2014 foram inaugurados 18 Shopping Centers em municípios que possuem até 500 mil habitantes; em 2015 estão previstos a abertura de mais 16 nas cidades localizadas fora do circuito das capitais de um total de 26, cujo montante final dos investimentos é estimado em R\$16 bilhões. Tais números apenas confirmam a orientação direcionada para o interior. Nesse movimento, a segregação social e a territorial saem vitoriosas, no instante que o poder exercido pelo capital guia a tomada das decisões ante as opções disponíveis. Logo, as deliberações tornam-se circunscritas na esfera daqueles que detêm o capital para investir e aplicar. Ora, a declaração do Presidente da Abrasce, Glauco Humai, segundo consta na página da Associação⁷, é exemplar, pois segundo ele:

O setor de shopping centers continua em crescimento e os lançamentos previstos para este ano demonstram a confiança do empreendedor. Acreditamos que 2015 será um ano desafiador para a indústria, com juros mais altos e problemas estruturais em relação à falta de energia e água. No entanto, poderemos demonstrar toda a força do setor.

Assim sendo, o Shopping Center permite examiná-lo como uma referência para refletir sobre a “sociedade do espetáculo”, nos termos de Guy Debord, sobre a qual é forjado um mundo de encantamento. Espaço de delírio coletivo, a consciência dos entes sociais fica acorrentada para a realização desafiadora e plena da vida em sociedade. Em outros termos, os entes socializam-se distantes de si mesmos e daqueles

⁷ A declaração do Presidente pode ser confirmada no site da Associação em: <http://www.portaldoshopping.com.br/site/sobre-a-abrasce/> (acessado em 20 de outubro 2015)

que os cercam. Os devotos desse santuário de ilusões outorgam a si próprios a autorização para permanecer indiferentes à vida pública, tornando-se evidente ao manifestar os comportamentos e as relações mediados por objetos. Sob esse universo, o lazer é empacotado e dirigido para se adquirir, comprar, gastar, trajar. O espontâneo aproveitamento do tempo livre torna-se mutilado, portanto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O espaço do Shopping Center se tornou mais que um mero centro de comércio. Seu significado se completa pelo ofertório de praças de alimentação, sobretudo aquelas de *fast food*, de serviços, como bancos, *pet shops* e academias de ginástica, por exemplo, e de lazer, como cinema, internet wi-fi e jogos eletrônicos. Nesse ambiente, os perfis das diferentes modalidades de consumidores se fundem e tecem a sociabilidade, permitindo-lhes usufruir das prerrogativas de segurança e de modernidade.

Ao desertarem dos inconvenientes do centro da cidade, já citados, e da participação na busca por soluções dos mesmos, também já aludido, os homens subornam esses espaços por uma ilusão enquanto locais detentores de “qualidade de vida”. Para aqueles dispostos a pagar pelo suborno, o Shopping Center oferece em troca ruas cobertas e iluminadas, ambiente limpo e seguro, praças, *boulevards*, alimentação, cinema e inúmeras outras atrações prontas e fáceis para o consumo instantâneo. Com efeito, o “mundo verdadeiro” é o momento falso diante de um “mundo invertido” que é apresentado como sendo o genuíno. No limite, o mundo externo ao Shopping Center é a realidade insuportável da qual se pretende escapar.

Nesse sentido, Walter Benjamin afirma ferozmente que “o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta.” (BENJAMIN, 2013, p. 21). Sob esse aspecto, o capitalismo oferece astuciosamente o Shopping Center como o resgate ante os problemas criados por ele mesmo, ao apresentá-lo como uma modalidade de caminho de salvação da “casa do desespero”.

A devoção de seus fiéis nesse santuário dedicado ao louvor às mercadorias e às imagens consiste no modelo ideal de espaço urbano. A concentração das diversas possibilidades de consumo permite também afirmar como “ponto de encontro”, isto é, na reunião de uma parcela da sociedade de “formação” incompleta. O fator dominante é a realização plena da vida mediada pelo consumo. A existência é subordinada à satisfação particular dos desejos materiais e imateriais.

Nesse sentido, o Shopping Center reforça a visão individualista da atual convivência difícil em sociedade. Os valores supremos relacionam-se aos desejos egoístas. Assim, a deterioração do ser social é acelerada na mesma intensidade que o retardamento do projeto de “formação” ocorre. A emancipação voltada à consciência crítica, à autonomia e à liberdade é esfacelada. As consequências disso são a liquidação da sociabilidade coletiva, as manifestações de intolerância, as relações sociais exponencialmente mercantilizadas, a oposição entre os interesses individuais e coletivos em prejuízo deste.

Portanto, o Shopping Center representa na atualidade o espaço fundamental da “sociedade de consumo” e contribui para a sacralização da vida alienada e consumista *sans trêve et sans merci*. Nela, predominam valores como privilégio, poder e *status* no culto permanente às mercadorias e às imagens, considerando a frequência elevada de frequentadores. Além disso, é apresentado como fonte de geração de emprego. No entanto, não é somente. É preciso trazer à memória que centros esportivos, culturais e de lazer, teatros e praças públicas com atividades lúdicas também são. Contudo, sua fórmula de sucesso no Brasil traz consigo o esfacelamento do ser social, afastando-o de qualquer possibilidade de formação, emancipação, consciência e cidadania. As evidências apontam para a continuação e o aprofundamento desse estado de coisas. Enfim, a face de consumidor se mantendo como o único semblante do homem. Eis a catástrofe!

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BENJAMIN, W. "Paris, capital do século XIX". In: KOTHE, F. R. (org.); FERNANDES, F. (coord.) **Walter Benjamin**. São Paulo, Ática, 1985 p. 30 – 43. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 50.

_____. **O capitalismo como religião**. Organização Michael Löwy; tradução Nélio Schneider, Renato Ribeiro Pompeu. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FRÚGOLI JR. H. "Os Shoppings de São Paulo e a Trama do Urbano: um olhar antropológico". In: PINTAUDI, S. M. e FRÚGOLI JR., H. (orgs.). **Shopping Centers – Espaço, Cultura e Modernidade nas Cidades Brasileiras**. São Paulo: UNESP, 1992, p. 77.

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

PADILHA, V. **Shopping Center: a catedral das mercadorias e do lazer reificado**. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINTAUDI, Silvana Maria. "O Shopping Center no Brasil – Condições de Surgimento e Estratégias de Localização." In: PINTAUDI, S. M. e FRÚGOLI JR., H. (orgs.). **Shopping Centers – Espaço, Cultura e Modernidade nas Cidades Brasileiras**. São Paulo: UNESP, 1992, p. 41.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Tradução Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Páginas da internet consultadas

www.centervale.com.br (acessado em 10 de outubro de 2015)

www.ibge.gov.br (acessado em 17 de outubro de 2015)

www.portaldoshopping.com.br (acessado em 20 de outubro de 2015)

www.shoppingcentro.com.br (acessado em 10 de outubro de 2015)

www.sjc.sp.gov.br (acessado em 28 de outubro de 2015)

www.taubateshopping.com.br (acessado em 10 de outubro de 2015)

Desenvolvimento econômico, social e tecnológico: sob uma perspectiva dos indicadores

Economic development, social and technological: under a perspective of indicators

Adriana Prest Mattedi¹, Avelino Natal Bazanela Júnior¹, Flaviana Totti Custódio dos Santos¹, Samanta Borges Pereira²

¹ Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

²Discente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Sup. (CAPES).

Recebido em 01 de janeiro de 2015; Aceito em 01 de junho de 2015.

Resumo

Este artigo tem por objetivo comparar os indicadores econômicos, sociais e tecnológicos Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Progresso Social (IPS), Exportação de Alta Tecnologia em Valores Monetários (EATVM) e Investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), contextualizando o desempenho de cada indicador de países como China, Coreia do Sul, Noruega, Nova Zelândia, Estados Unidos, Filipinas e Brasil, além de suas convergências e divergências no contexto desses indicadores, sob a ótica do desenvolvimento econômico, tecnológico e social. Por fim, são tecidas considerações em caráter de síntese sobre a situação do desenvolvimento econômico nesses países frente aos indicadores estudados.

Palavras-chave: Desenvolvimento econômico; Desenvolvimento social; Desenvolvimento tecnológico.

Abstract

This article aims to compare the economic, social and technological indicators Gross Domestic Product (GDP), Human Development Index (HDI), Social Progress Index (IPS), High Export Technology Monetary Exchange (EATVM) and Investment in Research and Development (R & D), contextualizing performance of each indicator from countries like China, South Korea, Norway, New Zealand, United States, Philippines and Brazil, as well as their similarities and differences in the context of these indicators from the perspective of economic development, technological and social. Finally, considerations are woven into character overview of the situation of economic development in these countries compared to the indicators studied.

Keywords: Economic development; Social development; Technological development.

1. INTRODUÇÃO

Os indicadores econômicos, tecnológicos e sociais podem trazer informações importantes quanto ao crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida das pessoas de uma região, podendo esta ser uma pequena cidade, um país ou um continente. São instrumentos basilares que norteiam a avaliação do processo de crescimento e desenvolvimento, sendo vitais para a geração de políticas públicas que fomentem o progresso.

O principal indicador de crescimento econômico está relacionado com a produção de riqueza gerada em uma determinada localidade, representado pelo Produto Interno Bruto (PIB) ou pelo Produto Nacional Bruto (PNB) podendo, ambos, serem calculados pela ótica da produção, pela ótica da renda ou pela ótica da despesa.

Entretanto, nem sempre o crescimento econômico representa a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Para tanto, outros indicadores foram desenvolvidos na tentativa de adequar o termo “desenvolvimento” à complexidade que lhe é inerente. O IDH foi desenvolvido em 1990, pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq sendo usado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) desde 1993, no seu relatório anual (DAMÁSIO, 2011). O IDH é uma medida resumida do progresso no longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: saúde, educação e renda.

O Índice de Progresso Social (IPS) do *Social Progress Imperative*, consolidado em 2012, é uma medida desagregada do bem-estar em três níveis: a satisfação das necessidades básicas para a sobrevivência digna, o estabelecimento de instrumentos eficazes de mobilidade social e a disponibilidade de oportunidades para consolidar um estilo de vida (AVINA, 2012). Ele traz uma visão holística e rigorosa para os fatores sociais e ambientais, oferecendo uma visão clara sobre o nível de bem-estar em cada país.

As discussões conduzidas neste artigo baseiam-se nestes indicadores e, também, em indicadores do Banco Mundial que detém uma das mais relevantes bases de dados de domínio público do mundo, contemplando cerca de 220 países e 1.337 indicadores, num total de 334.946 registros. Desta base, dois indicadores merecem destaque: Exportação de alta tecnologia em valores monetários (*High-technology exports - current US\$*) e Investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (*Research and development expenditure % of GDP*) (WORLD BANK, 2015).

Assim, o objetivo desse trabalho é fazer uma comparação dos indicadores PIB, IDH, IPS, Exportação de Alta Tecnologia em Valores Monetários (EATVM) e Investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), contextualizando o desempenho de cada indicador de países como China, Coreia do Sul, Noruega, Nova Zelândia, Estados Unidos, Filipinas e Brasil, além de suas convergências e divergências no contexto desses indicadores.

O presente artigo traz uma revisão bibliográfica que aborda tanto o indicador econômico quanto os indicadores sociais e tecnológicos no contexto do desenvolvimento, analisando os países ocupantes das melhores posições de cada índice em comparação ao Brasil. Em termos estruturais, esse artigo se divide em a) Introdução abordando-se o paradoxo desenvolvimento *versus* crescimento econômico; b) Referencial Teórico, pautado nos indicadores estudados; e, por fim, c) Dados e discussões em caráter de considerações finais.

DESENVOLVIMENTO *VERSUS* CRESCIMENTO ECONÔMICO

Apenas os incrementos no nível de renda não devem ser considerados como a condição para se chegar ao desenvolvimento; visto que um importante aspecto deve ser pensado: o como se dá a distribuição dessa

renda. Veiga (2001, p. 5) defende que “o grau de confiança que se deve ter no crescimento econômico está necessariamente condicionado pelo modo como seus frutos são aproveitados”. O sentido do termo desenvolvimento não costuma ser muito claro, mesmo com seu emprego sendo frequente.

Historicamente, de acordo com Souza (2011, p. 2), no século XIX “a concentração da renda e da riqueza em nível mundial, agravada com o surgimento de alguns poucos países industrializados, tornou mais evidente a disparidade entre nações ricas e pobres”. Um ponto importante seria a ideia de que o desenvolvimento esteve sempre associado ao progresso da industrialização. Sabe-se que a Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial e das cidades com atividades industriais. Esta Revolução, ocorrida a partir de meados do século XVIII, fortaleceu o capitalismo em razão da dualidade mundo rural versus mundo urbano. Nota-se que a Revolução Industrial foi o resultado de uma série de inovações tecnológicas introduzidas na produção manufatureira, que reduziram os custos médios e aumentaram a oferta de bens de consumo e de bens de capital, expandindo o nível de emprego no meio urbano (SOUZA, 2011). Diante disso, o desenvolvimento já podia ser pensado à época da Revolução Industrial, visto que os pequenos povoados começaram a receber muitas pessoas que deixavam o campo em busca de trabalho nas fábricas.

Corroborando com a questão da Revolução Industrial, Martins (2008) defende que esta influenciou o processo da industrialização, em nível mundial, provocando o crescimento dos movimentos nacionalistas e a própria conscientização das desigualdades existentes entre os níveis de rendimento dos países ricos, ou industrializados, e os dos países mais pobres, ou apoiados na agricultura.

Fazendo um breve retrospecto das principais linhas de pensamento desta época, Souza (2011, p. 58) aponta a visão de Adam Smith (1723-1790) datada da mesma época da Revolução Industrial, onde segundo ele “o volume de produto obtido por trabalhador, em um dado período de tempo, depende da intensidade do capital, da tecnologia e da divisão do trabalho, possibilitada pelo aumento da dimensão dos mercados”. Ou seja, para o autor, é a indústria que gera economias de escala e rendimentos crescentes.

Ressalta-se que, para os economistas deste período, o conceito de desenvolvimento entrelaça e corresponde a crescimento econômico. Nessa mesma linha histórica, outro economista mencionado por Souza (2011, p. 65) é David Ricardo (1772-1823), para ele “o grande problema do crescimento econômico estava na agricultura, incapaz de produzir alimentos baratos para o consumo dos trabalhadores”.

E, segundo Marx (1890 apud Souza 2011, p. 96)

[...] o desenvolvimento efetua-se de forma cíclica e com conflito distributivo. O progresso técnico produz períodos de prosperidade, enquanto as contradições internas do modo de produção provocam crises periódicas cada vez mais prolongadas, exacerbando os conflitos sociais.

Furtado (2004) considera que o desenvolvimento não é apenas um processo de acumulação e de aumento de produtividade, mas em primeiro lugar o caminho de acesso a formas sociais que estimulem a criatividade humana e respondam às aspirações da coletividade.

Para Sachs (2004), o desenvolvimento é um processo com duas vertentes que devem ser compatibilizadas, primeiro em nível econômico (diversificando as estruturas produtivas, usufruindo de incrementos significativos e contínuos da produtividade de trabalho, base do aumento do bem-estar); e, segundo, em nível social (promovendo a homogeneização da sociedade, reduzindo distâncias sociais que separam as diferentes camadas da população).

Sobre o sentido do desenvolvimento, Sen (2007) afirma que os fins e os meios do desenvolvimento

requerem que a perspectiva da liberdade seja colocada em evidência. Dessa forma, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade - na conformação de seu próprio destino, e não somente como beneficiárias predispostas aos frutos gerados pelos programas de desenvolvimento.

Veiga (2001, p. 3) aponta que o

[...] desenvolvimento só poderia corresponder à ampliação das possibilidades de escolha: não apenas de modelos de automóvel ou canais de televisão, mas sobretudo das oportunidades de expansão das potencialidades humanas que dependem de fatores socioculturais, como saúde, educação, comunicação, direitos e – last but not least– liberdade.

Observa-se a comparação feita entre desenvolvimento e crescimento econômico pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Neste contraponto, o desenvolvimento é conceituado como “um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para ser aquilo que desejam ser” (PNUD, 2014). Essa abordagem busca olhar para as pessoas de forma a compreender suas oportunidades e capacidades, não somente pela forma econômica ou de recursos e renda que essa pessoa pode produzir. A geração de renda é significativa quando está é entendida como um meio para alcançar o desenvolvimento da coletividade.

O conceito de desenvolvimento também parte do pressuposto de que é preciso ir muito além do viés basicamente econômico e considerar os aspectos sociais, culturais e políticos que influenciam o bem-estar social. Esse conceito é a base do IDH e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo PNUD (PNUD, 2014).

Sobre a dualidade entre crescimento e desenvolvimento econômico, Sachs (2004, p. 118) corrobora dizendo que

Infelizmente, o crescimento econômico promovido pelas forças do mercado traz, mesmo quando bem sucedido em nível econômico, resultados sociais opostos aos almejados: as diferenças sociais aumentam, a riqueza se concentra na mão de uma minoria, com marginalização simultânea de uma parcela importante da população.

Diante disso, acredita-se que o crescimento econômico por si só não é suficiente questionando se os incrementos positivos no produto e na renda total estão sendo orientados para a promoção do desenvolvimento social. Concebe-se pensar que a industrialização, o progresso tecnológico ou a modernização social podem contribuir para a expansão da liberdade humana, mas esta depende de outras influências, como as liberdades políticas, disponibilidade econômica, oportunidades sociais, garantia de transparência e proteção da segurança, assegurando a conquista e manutenção das liberdades substantivas.

2. INDICADORES: O DISCURSO DOS NÚMEROS

São considerados países em desenvolvimento aqueles cujo desenvolvimento econômico e social apresentam-se baixos. Para o PNUD, as nações de baixo desenvolvimento humano (ou seja, social) quanto às questões educacionais, reservam em média 4,8% do PIB para esta área; nas de alto desenvolvimento humano essa média é maior, em torno de 5,3% do PIB. O Brasil apresenta configurações que o definem como um país em desenvolvimento. Para Cabral (2012), essas características estão divididas em quatro níveis: econômico, demográfico, social e político. Quanto aos níveis econômicos, a autora destaca baixo PIB per capita; distribuição desigual de renda; economia pautada no setor primário e dívida externa elevada. Em relação aos

níveis demográficos, a autora destaca as altas taxas de mortalidade infantil e crescimento natural e baixa esperança média de vida. Já em relação aos níveis sociais, ressaltam-se as altas taxas de analfabetismo; fome e falta de alimentos; baixas condições de habitação e assistência médica, além de desigualdades entre homens e mulheres. E, por último, em relação aos níveis políticos, há destaque para a instabilidade política e conflitos étnicos; corrupção do governo e desrespeito pelos direitos humanos. O termo “em desenvolvimento” vem substituir a expressão “terceiro mundo” sendo ambas usadas para designar países que apresentam carências estruturais.

PIB E SUA RELEVÂNCIA PARA O CÁLCULO DO CRESCIMENTO ECONÔMICO

PIB é a soma de todos os serviços e bens produzidos num período (mês, semestre, ano) numa determinada região (país, estado, cidade, continente) e é expresso em valores monetários (no caso do Brasil, em Reais). Ele é um importante indicador da atividade econômica de uma região, representando o crescimento econômico (MANKIW, 2014).

A tabela 01 mostra o PIB dos países que ocupam a primeira posição no ranking de indicadores econômicos, tecnológicos e sociais, além do Brasil sendo eles: Estados Unidos (maior PIB mundial em 2013 sendo o maior desde 1980), Coreia do Sul (1º P&D em 2011), China (1º EATVM em 2013), Noruega (1º IDH 2013, sendo o primeiro colocado desde 2000), Nova Zelândia (1º IPS em 2013) e Brasil (7º PIB em 2013):

Tabela 1: Posição dos países estudados no ranking de PIB de 2013

Posição	País	PIB
1ª	Estados Unidos	US\$ 16.768 trilhões
2ª	China	US\$ 9.240 trilhões
7ª	Brasil	US\$ 2.245 trilhões
14ª	Coreia do Sul	US\$ 1.304 trilhões
26ª	Noruega	US\$ 512 bilhões
54ª	Nova Zelândia	US\$ 185 bilhões

Fonte: World Development Indicators database, World Bank, 2015 (elaborada pelos autores)

Os dados do PIB e posição no ranking serão a base de comparação com os outros indicadores e análise final deste trabalho.

INDICADORES E PAÍSES SELECIONADOS

Para a análise desejada foram selecionados os países que ocupam as melhores posições nos índices econômico, sociais e tecnológicos. Uma breve explicação sobre cada indicador será feita na próxima seção. O Brasil será considerado em todos os índices, apontando sua posição em cada um deles. Os índices foram usados em anos diferentes por serem os dados disponíveis pelos órgãos responsáveis pelo seu cálculo e divulgação. Os índices e países escolhidos foram:

- **Índice Econômico:**

- Produto Interno Bruto, sendo os Estados Unidos o país que ocupa a primeira posição no ranking de 2013.

- **Índice Social:**

- Índice de Desenvolvimento Humano: tendo a Noruega a melhor posição em 2013.

- Índice de Progresso Social: tendo a Nova Zelândia a melhor posição em 2013.

- **Índice Tecnológico:**

- Investimento em Pesquisa & Desenvolvimento (P&D): sendo a Coreia do Sul a primeira colocada no ranking em 2011.

- Exportação de Alta Tecnologia em valores monetários (EATVM): representado pela China que ocupa a primeira posição em 2013.

INDICADORES SOCIAIS: PORQUE O DESENVOLVIMENTO NÃO É SÓ ECONÔMICO

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)

O Índice IDH surgiu com o objetivo de oferecer um contraponto a outro indicador muito usado, o PIB. Caracteriza-se pela medida do progresso, no longo prazo, de três dimensões: saúde, educação e renda. Apesar de não contemplar aspectos como democracia, participação, equidade, sustentabilidade, entre outros, o IDH revela sua importância por condensar a compreensão do tema e ampliar e estimular o debate sobre desenvolvimento (PNUD, 2014).

O Relatório de Desenvolvimento Humano 2014 - **“Sustentando o Progresso Humano: Redução da Vulnerabilidade e Construção da Resiliência”** - lançado em 24 de Julho de 2014, em Tóquio, no Japão, **destaca a necessidade** de promover as escolhas das pessoas e proteger os resultados positivos da promoção do desenvolvimento humano. Ele considera que a vulnerabilidade ameaça o desenvolvimento humano e se não for abordada de forma sistemática, pela mudança de políticas públicas e normas sociais, o progresso não será nem equitativo nem sustentável (PNUD, 2014).

O IDH é a referência mundial para avaliar o desenvolvimento humano no longo prazo. O índice, que varia de 0 a 1, é feito a partir dos parâmetros abaixo (ATLAS BRASIL, 2014):

- Saúde: vida longa e saudável mensurada pela esperança de vida ao nascer.
- Educação: acesso ao conhecimento mensurado pela taxa de alfabetização e matrícula.
- Renda: padrão de vida decente mensurado pelo PIB per capita.

As faixas do IDH Global são divididas em Baixo, Médio, Alto e Muito Alto Desenvolvimento Humano e seus valores variam a cada ano, pois são calculados a partir dos valores mais baixos e mais altos observados nos países.

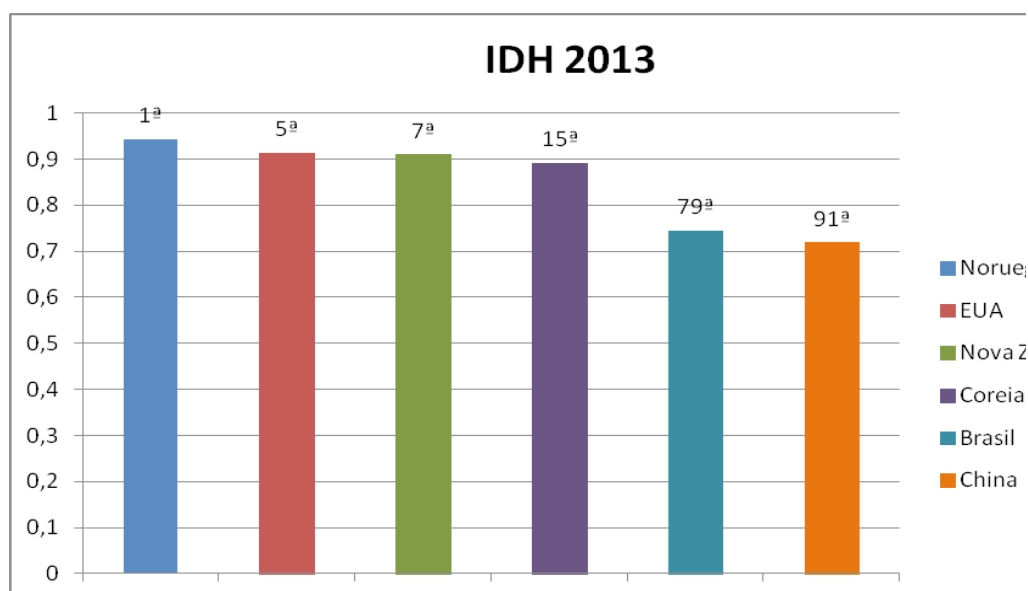
O Relatório 2014 (referente ao ano de 2013) apresentou 187 países e mostra o Brasil subindo um degrau de 2012 para 2013, ocupando a 79ª posição, com índice de 0,744, estando na categoria de países com IDH Alto. De 1980 a 2013, o IDH do Brasil foi o que mais cresceu entre os países da América Latina e do Caribe (0,740), com alta acumulada de 36,4%, um crescimento médio anual de 0,95% no período (PNUD, 2014).

Tabela 02: IDH e posição dos países estudados no ranking de 2013

Pos.	País/Ano	2013
1ª	Noruega	0,944
5ª	EUA	0,914
7ª	Nova Zelândia	0,910
15ª	Coreia do Sul	0,891
79ª	Brasil	0,744
91ª	China	0,719

Fonte: PNUD, 2014 (elaborada pelos autores)

Gráfico 01: IDH e posição dos países estudados no ranking de 2013



Fonte: PNUD, 2014 (elaborada pelos autores)

Noruega, Estados Unidos, Nova Zelândia e Coreia do Sul possuem IDH muito alto, enquanto que Brasil e China possuem IDH alto. Com relação ao ano anterior, Noruega, Estados Unidos e Nova Zelândia mantiveram suas posições, enquanto que Coreia do Sul e Brasil ganharam uma posição e China ganhou duas posições no ranking.

Reforça-se aqui a importância do IDH pelo mérito de colocar em discussão o tema crescimento versus desenvolvimento econômico, trazendo um novo olhar para aspectos do bem-estar e da qualidade de vida.

ÍNDICE DE PROGRESSO SOCIAL (IPS)

O “Índice para o progresso social”, criado por uma equipe sob o comando de Michel Porter, em *Harvard Business School*, classifica 132 países por seu desempenho social e ambiental – identifica os pontos

fortes e fracos dos países a partir de um conjunto de informações e análises conduzidas para cada um deles. O IPS é dividido em três grandes categorias (*SOCIAL PROGRESS IMPERATIVE*, 2014), organização responsável pela apresentação do índice: Necessidades Humanas Básicas; Fundamentos de Bem-Estar; Oportunidades. Dentro das três categorias principais há, para cada categoria, mais quatro subcategorias (para cada subcategoria há outras categorias que ajudam a compor o índice), as quais são:

Necessidades Humanas Básicas: nutrição e cuidados médicos básicos; água e saneamento; moradia; segurança pessoal.

Fundamentos de Bem-Estar: acesso ao conhecimento básico; acesso à informação e comunicação; saúde e bem-estar; sustentabilidade dos ecossistemas.

Oportunidades: direitos individuais; liberdades individuais; tolerância e inclusão; acesso à educação superior.

Dentre as subcategorias, há novas divisões, o que mostra o rigor do índice, as quais são:

Nutrição e Cuidados Médicos Básicos: desnutrição, déficit alimentar, taxa de mortalidade materna, taxa de mortalidade infantil, mortes por doenças infecciosas.

Água e Saneamento: acesso à água encanada, acesso rural a fontes de água de qualidade, acesso a instalações de saneamento.

Moradia: acesso à moradia, acesso à eletricidade, qualidade do fornecimento de eletricidade, mortes por contaminação do ar em moradias.

Segurança pessoal: taxa de homicídio, taxa de crimes violentos, percepção da criminalidade, terror político, mortes do trânsito.

Acesso ao conhecimento básico: taxa de alfabetização adulta, taxa de matrícula em educação primária, taxa de matrícula nas primeiras séries da educação, taxa de matrícula nas últimas séries da educação, paridade de gênero na educação secundária.

Acesso à informação e comunicação: usuários de telefones celulares, usuários de internet, índice de liberdade de imprensa.

Saúde e bem-estar: expectativa de vida ao nascer, mortes prematuras por doenças não transmissíveis, obesidade, mortes por contaminação do ar em ambientes externos, taxa de suicídio.

Sustentabilidade dos ecossistemas: emissões de gases de efeito-estufa, uso de água como porcentagem dos recursos, biodiversidade e habitat.

Direitos individuais: direitos políticos, liberdade de expressão, liberdade partidária, liberdade de circulação, direito à propriedade privada.

Liberdades individuais: liberdade de escolha, liberdade de religião, casamento precoce, demanda por contracepção atendida, corrupção.

Tolerância e inclusão: tolerância a imigrantes, tolerância a homossexuais, discriminação e violência contra minorias, tolerância religiosa, apoio familiar e comunitário.

Acesso à educação superior: anos de escolaridade superior, taxa média de escolarização das mulhe-

res, desigualdade no desempenho educacional, número de universidades com classificação interna.

As faixas do IPS foram classificadas em seis níveis. As pontuações no nível global, nível de dimensão e nível do componente são baseadas em uma escala de 0-100. Esta escala é determinada pela identificação do melhor e pior desempenho absoluto global sobre cada indicador registrado por qualquer país desde 2004, usando estes níveis de desempenho real para definir os limites mínimo (0) e máximo (100).

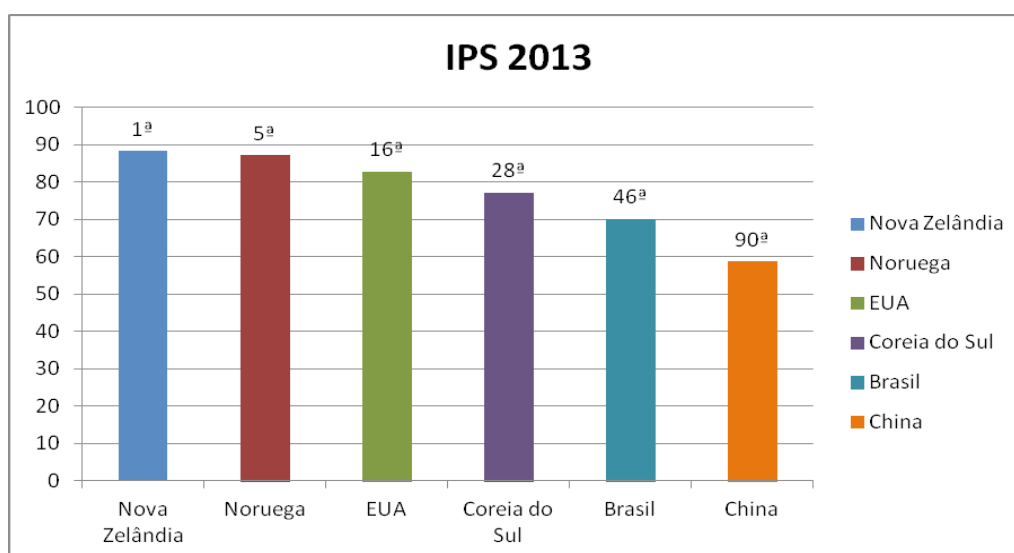
O relatório de 2014 (referente ao ano de 2013) classifica 132 países e mostra o Brasil na melhor posição dentre os países do BRICS (grupo político de cooperação formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). A Tabela 03 mostra a pontuação e classificação dos países analisados neste artigo:

Tabela 03: IPS e posição dos países estudados no ranking de 2013.

Pos.	País/Ano	IPS
1 ^a	Nova Zelândia	88,24
5 ^a	Noruega	87,12
16 ^a	EUA	82,77
28 ^a	Coreia do Sul	77,18
46 ^a	Brasil	69,97
90 ^a	China	58,67

Fonte: Sumário Executivo IPS, 2014 (elaborado pelos autores).

Gráfico 02: Posição dos países estudados no ranking de 2013.



Fonte: Sumário Executivo IPS, 2014 (elaborada pelos autores)

A Nova Zelândia ocupa a primeira posição no ranking IPS e junto com a Noruega, compõem o nível superior, num total de treze países que compõem o primeiro nível. Os Estados Unidos compõem o segundo nível juntamente com outros doze países. A Coreia do Sul faz parte do terceiro nível, grupo formado por

dezesesseis países. Brasil e China estão no quarto nível, sendo esta a camada com o maior número de países, totalizando cinquenta e dois. A China, contudo ocupa a penúltima posição neste nível. O quinto nível de países é composto por trinta e três países e o sexto e último nível é composto por oito países onde se registra os menores índices de progresso social do mundo.

Quanto mais componentes são abordados dentro de cada índice, mais complexo se torna seu cálculo, todavia, a multiplicidade torna-o mais próximo de evidenciar a realidade dos países quanto à qualidade de vida da população.

INDICADORES TECNOLÓGICOS: PORQUE TECNOLOGIA TAMBÉM É DESENVOLVIMENTO

EXPORTAÇÃO DE ALTA TECNOLOGIA EM VALORES MONETÁRIOS (EATVM)

Indicador disponibilizado pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 2015), tendo como fonte primária de dados as Nações Unidas. Contempla medições de periodicidade anual registradas a partir do ano de 1988. Em seu escopo, entende como produtos de alta tecnologia os que se consolidam como fruto de grande intensidade nas atividades de pesquisa e desenvolvimento, tais como o setor aeroespacial, computadores, instrumentos científicos e maquinário eletrônico. Como unidade de medida utiliza dólares americanos (Estados Unidos). Quanto aos conceitos estatísticos e metodológicos, adota método específico desenvolvido pela OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) em parceria com a Eurostat (Escritório estatístico da União Européia).

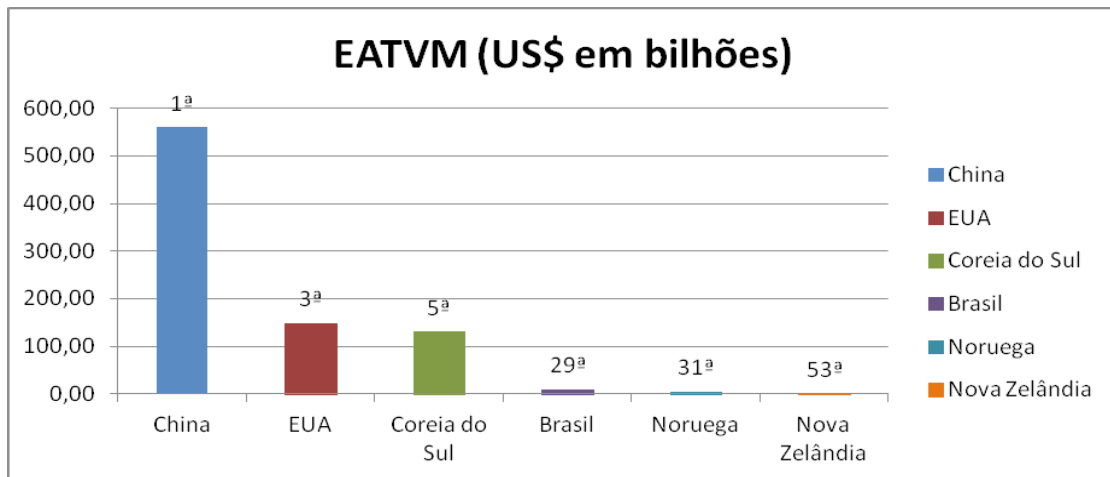
Segundo dados do Banco Mundial, disponibilizados por meio da base *World Development Indicators*, os seis países foco desta pesquisa apresentaram retorno financeiro absoluto por meio das exportações de alta tecnologia para o ano de 2013, último com dados para este indicador, conforme tabela abaixo:

Tabela 04: EATVM (US\$) e posição dos países estudados no ranking de 2013.

Pos.	País/Ano	EATVM (US\$)
1ª	China	560.058.333.865,00
3ª	EUA	147.833.168.925,00
5ª	Coreia do Sul	130.460.427.536,00
29ª	Brasil	8.391.851.904,00
31ª	Noruega	4.826.367.842,00
53ª	Nova Zelândia	723.215.367,00

Fonte: World Bank, 2015 (elaborado pelos autores).

Gráfico 03: Posição dos países estudados no ranking de 2013.

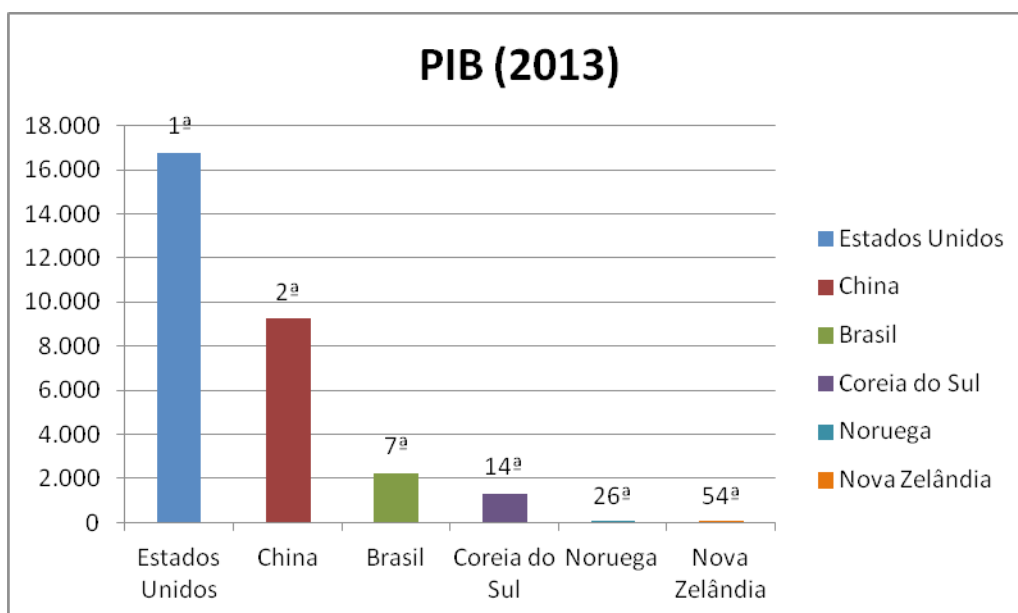


Fonte: World Bank, 2015 (elaborado pelos autores)

Pela tabela 04 é possível evidenciar a supremacia da China frente aos demais países da amostra, com uma receita próxima à US\$ 560 bilhões em 2013. Dentre os países contemplados, a Coreia do Sul aparece na terceira posição, logo após os Estados Unidos. Brasil, Nova Zelândia e Noruega registraram, juntos, volume de exportações de alta tecnologia para o ano de 2013 correspondente a aproximadamente US\$ 13 bilhões, equivalente a 2,48% da receita da China, 9,43% dos Estados Unidos ou 10,68% da Coreia do Sul.

Cabe, no entanto, compreender o comportamento das exportações de alta tecnologia frente ao PIB – Produto Interno Bruto, evidenciando por meio dele, o grau de contribuição para com a geração de receita de cada país. O Gráfico 04 apresenta a posição dos países no ranking do PIB em 2013.

Gráfico 04: Posição dos países estudados no ranking de 2013

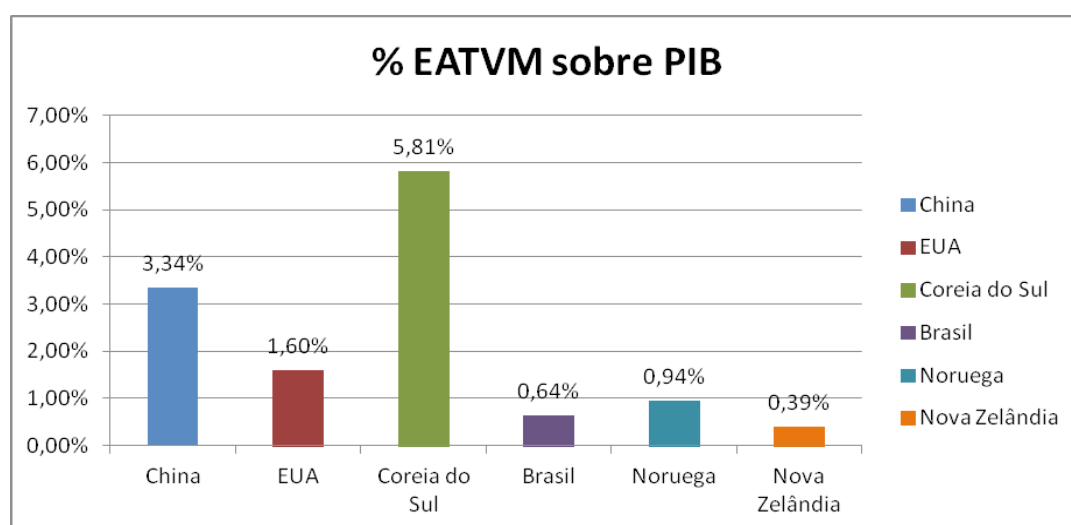


Fonte: World Bank, 2015 (elaborado pelos autores).

Observa-se que o Brasil apresenta o terceiro maior PIB, com uma receita de, aproximadamente, US\$ 2,2 trilhões, enquanto os Estados Unidos, primeiro colocado, atingem um montante próximo à US\$ 16,7 trilhões, seguido pela China com cerca de US\$ 9,2 trilhões. Neste contexto, no mesmo ano de 2013, as exportações de produtos de alta tecnologia equivaleram à 0,88% do PIB dos Estados Unidos, 6,06 % do PIB da China e 0,37% do PIB do Brasil.

Quando compara-se o percentual do índice EATVM sobre o PIB, a Coreia do Sul ocupa a primeira posição, seguida de China, Estados Unidos, Noruega, Brasil e Nova Zelândia.

Gráfico 05: Posição dos países estudados no ranking de 2013



Fonte: World Bank, 2015 (elaborado pelos autores).

Em geral, é possível evidenciar que a exportação de alta tecnologia tem apresentado baixa contribuição na composição do PIB, porém, não se deve analisar o impacto do desenvolvimento tecnológico apenas pelo volume de exportações, cabendo, portanto, identificar fatores internos que possam contribuir com seu domínio, aprimoramento e apropriação, tais como o investimento em pesquisa e desenvolvimento.

INVESTIMENTO EM PESQUISA E DESENVOLVIMENTO (P&D)

Indicador disponibilizado pelo Banco Mundial (*World Bank*), tendo como fonte primária de dados a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*). Contempla medições de periodicidade anual registradas a partir do ano de 1996. Em seu escopo, entende como investimento em pesquisa e desenvolvimento a aplicação de recursos em conhecimento humano, cultura e sociedade, bem como, seu uso para novas aplicações. Abrange pesquisas básicas, aplicadas e experimentais. Quanto aos conceitos estatísticos e metodológicos, apresenta, como unidade de medida, o percentual do PIB destinado a este fim.

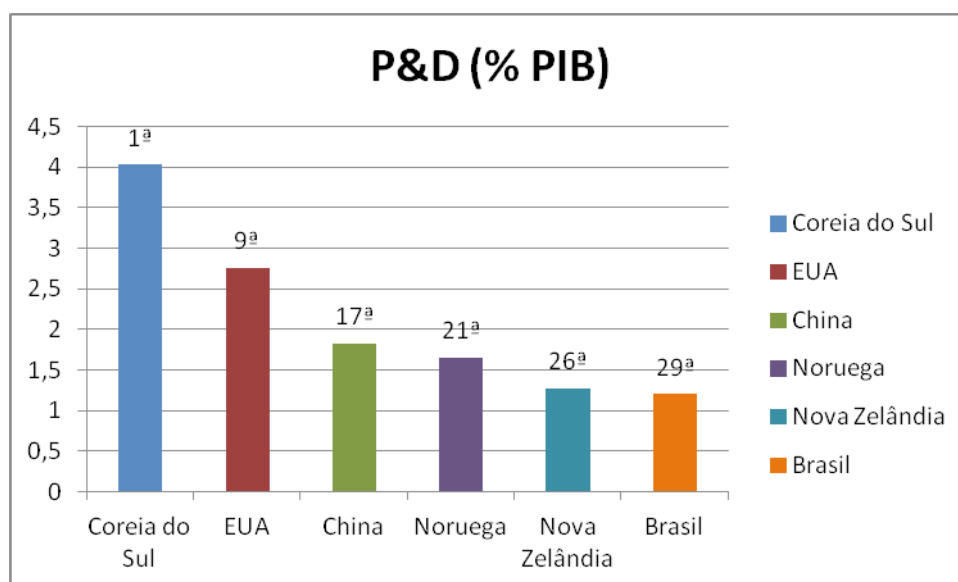
Segundo dados do Banco Mundial, em 2011, último ano com dados consolidados, os seguintes percentuais de investimento em atividades pesquisa e desenvolvimento em relação ao PIB são: Brasil: 1,2 %, China: 1,83 %, Coreia do Sul: 4,03 %, Nova Zelândia: 1,27 %, Noruega: 1,65 % e Estados Unidos: 2,76 %. Segue tabela com a classificação dos países em P&D:

Tabela 05: P&D e posição dos países estudados no ranking de 2011.

Pos.	País/Ano	P&D (% PIB)
1 ^a	Coreia do Sul	4,03
9 ^a	EUA	2,76
17 ^a	China	1,83
21 ^a	Noruega	1,65
26 ^a	Nova Zelândia	1,27
29 ^a	Brasil	1,2

Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 06: Posição dos países estudados no ranking de 2013



Fonte: World Bank, 2015 (elaborado pelos autores).

O Gráfico 06 mostra que, apesar do percentual de investimento sul-coreano ser o maior dentre os países da amostra, em termos absolutos, Estados Unidos e China são os maiores investidores em pesquisa e desenvolvimento, correspondendo respectivamente a cerca de US\$ 428 bilhões e US\$ 134 bilhões.

OS INDICADORES DE CRESCIMENTO ECONÔMICO E SEUS COMPARATIVOS

O que ocorre sendo o Brasil ocupante da sétima posição no ranking das 50 maiores economias do mundo com PIB de US\$ 2,215 trilhões e a Noruega na 24^a posição, com produção interna bruta de US\$ 512 bilhões? O que faz da Noruega um país capaz de oferecer melhores condições de desenvolvimento humano à sua população, tendo o Brasil um PIB quatro vezes maior que o daquela? O que faz a Nova Zelândia ocupar a primeira posição no IPS (sendo este índice mais abrangente que o IDH), estar 49 posições abaixo do Brasil no PIB, com arrecadação 13 vezes menor que a do Brasil? Os índices demonstram que apenas desempenho econômico não explica totalmente o desenvolvimento de um país. A tabela 06 apresenta a posição dos paí-

ses analisados em cada um dos indicadores propostos:

Tabela 06: Comparação entre os indicadores econômico, sociais e tecnológicos.

País	PIB US\$ (2013)	IDH (2013)	IPS (2013)	EATVM US\$ (2013)	P&D % PIB (2011)
BRA	2,395 tri (07^a)	0,744 (79 ^a)	69,97 (46 ^a)	8,820 bi (29 ^a)	1,20 (29 ^a)
EUA	15,684 tri (01 ^a)	0,937 (03 ^a)	82,77 (16 ^a)	148,772 bi (03 ^a)	2,76 (09 ^a)
NOR	521 bi (23 ^a)	0,955 (01 ^a)	87,12 (05 ^a)	4,514 bi (31 ^a)	1,65 (21 ^a)
NZL	181,3 bi (56 ^a)	0,919 (06 ^a)	88,24 (01 ^a)	705,737 bi (53 ^a)	1,27 (26 ^a)
CHN	10.355 tri (02 ^a)	0,719 (91 ^a)	58,67 (90 ^a)	505, 645 bi (01 ^a)	1,83 (17 ^a)
KOR	1,449 tri (13 ^a)	0,891 (15 ^a)	77,18 (28 ^a)	121, 312 bi (05 ^a)	4,03 (01 ^a)

Fonte: elaborado pelos autores

Analisando a Tabela 06 que apresenta os indicadores escolhidos para este trabalho e a posição dos países em cada um deles, percebe-se que uma posição privilegiada no indicador econômico (PIB) não significa impreterivelmente uma boa posição nos indicadores sociais. O inverso também pode ser observado. Ou seja, posições no PIB menos privilegiadas não significam obrigatoriamente posições desprivilegiadas nos indicadores sociais. Observa-se Brasil e China, respectivamente 07^o e 2^o PIB, mas 79^o e 91^o IDH e 46^o e 90^o IPS. De forma clara, estar entre as 10 maiores potências em crescimento econômico não traz, necessariamente, bem estar e qualidade de vida para a coletividade. Ao observar Noruega e Nova Zelândia, a análise é inversa. Ocupando 01^a e 06^a posições no IDH, respectivamente e 05^a e 01^a posição no IPS, posicionam-se na 23^a e 56^a posição no PIB.

Os Estados Unidos ocupam boas posições nos índices econômico (1^a) e tecnológico (03^a em EATVM e 09^a em P&D) e no índice social IDH (03^a). Contudo, sendo a maior potência econômica do mundo, sua posição no IPS (índice social mais complexo que o IDH, abrangendo mais aspectos) não se destaca. Distante da posição do Brasil (46^a) e da China (90^a), ainda assim, o país mais rico do mundo está 15 posições abaixo da Nova Zelândia que ocupa a primeira posição e possui um PIB 86 vezes menor que o PIB dos Estados Unidos. A China mostra situação ainda mais incoerente. Ocupando a 2^a posição no PIB e 1^a no EATVM, ocupa as piores posições dentre os países analisados, nos indicadores sociais: 91^a em IDH e 90^a em IPS.

Contudo, a Coreia do Sul, que ocupa a primeira posição em Investimento do PIB em P&D e a 5^a posição em EATVM, está também bem posicionada no PIB, IDH e IPS, 13^a, 15^a, 28^a posição. Seus números mostram que o país conseguiu aliar crescimento econômico e investimento em tecnologia para oferecer bem-estar e qualidade de vida para os seus cidadãos.

Os números brasileiros não mostram a mesma harmonia. Ocupando a sétima posição no índice econômico referência em crescimento, o PIB, o país não apresenta posições privilegiadas nos indicadores tecnológicos, tampouco nos sociais. Embora mostre melhoria de posição no IDH e posição intermediária em IPS, crescimento expressivo em investimento em P&D e estabilidade em EATVM, o país ainda está longe de ocupar as primeiras posições que evidenciem aspectos de qualidade de vida, bem-estar e dignidade para a sua coletividade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou identificar e explorar indicadores internacionais relacionados à avaliação de desempenho econômico, social e tecnológico, dentre os quais se destacam: Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Progresso Social (IPS), Exportação de Produtos Manufaturados de Alta Tecnologia em Valores Monetários (EATVM), Investimento do PIB em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D).

Foi possível identificar o posicionamento brasileiro frente ao cenário internacional, oferecendo alguns subsídios aos gestores públicos e outros atores sociais, frente a questões emergentes tais como: combate a fome, investimento em saúde, saneamento básico, escolarização, e toda e qualquer política de incentivo a práticas inovadoras de cunho social e desenvolvimentista.

Sugere-se o aprofundamento da correlação entre os indicadores econômicos, tecnológicos e sociais, entendendo o aspecto ambiental dentro do aspecto social, no caminho para a formação de um indicador abrangente para a determinação do desenvolvimento.

4. REFERÊNCIAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Desenvolvimento Humano**. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/>. Acesso em 27 nov. 2014.

AVINA. **Índice de Progresso Social**. 2012. Disponível em: <http://informeavina2012.org/portugues/global.shtml>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CABRAL, E. **Os Países em Desenvolvimento**. Geografia C. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/emilia.prof/pa-ses-em-desenvolvimento>. Acesso em: 29 out. 2014.

DAMÁSIO, B. **Índice de Desenvolvimento Humano**. 2011. Disponível em: <<http://sustentabilidade.cnseg.org.br/?glossary=indice-de-desenvolvimento-humano>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

FURTADO, C. **Os Desafios à nova geração**. Revista de Economia Política, vol. 24, nº 4 (96), outubro-dezembro/2004.

MANKIW, N. G. **Introdução a Economia**. 3ª ed. São Paulo. 2014.

MARTINS, O. G. **Condições de Vida e de Trabalho na Inglaterra da Revolução Industrial**. 2008, 139 p. Dissertação Mestrado em Estudos Ingleses. Universidade Aberta do Brasil, Lisboa.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO: **O que é Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH> Acesso em: 31 mar. 14.

_____. **Brasil sobe uma posição no ranking do IDH e fica em 79º entre 187 países**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/noticia.aspx?id=3909>. Acesso em 29 out. 2014.

_____. **Informe sobre Desarrollo Humano 2014**. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>> Acesso em 23 nov. 2014.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano Globais**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais>. Acesso em 23 nov. 2014.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. 6ª reimpressão, São Paulo. Ed. Schwarcz, 2007.

SOUZA, N. de J. de S. **Desenvolvimento Econômico**. 5ª ed. revisada, São Paulo. Ed. Atlas, 2011.

THE SOCIAL PROGRESS IMPERATIVE. **Índice de Progresso Social 2014**. Disponível em < <http://www.socialprogressimperative.org/pt/data/spi>>. Acesso em 23 nov. 2014.

THE WORLD BANK. **Indicators: Gini index**. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>. Acesso em 23 nov. 2014.

VEIGA, J. E. da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Revista Estudos Avançados 15 (43)** 2001, pp. 101-119.

WORLD BANK. **World Bank Indicators, 2015**. Disponível em: <http://databank.worldbank.org/data/views/variableselection/selectvariables.aspx?source=world-development-indicators>. Acesso em: 29 jun. 2015.

A invenção do patrimônio no Brasil *The invention of patrimony in Brazil*

Daniel dos Santos¹, André Luiz da Silva², Rachel Duarte Abdala³

¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU.

²Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é docente efetivo de sociologia, pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas e docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

³Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. É professora assistente da Universidade de Taubaté e docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Recebido em 15 de julho de 2015; Aceito em 21 de outubro de 2015.

Resumo

A preservação do Patrimônio Histórico como política de Estado passa por um novo momento no Brasil, considerando o papel de órgãos ligados ao tombamento de bens materiais e imateriais, bem como uma nova conduta nos processos para esta finalidade por privilegiarem o debate, a educação para o patrimônio e o compromisso coletivo com a ação de preservar um bem cultural. Este artigo tem como objetivo analisar o processo de estruturação da política patrimonial no país desde a década de 1930 até nossos dias, revelando as mudanças nas condutas dos múltiplos agentes envolvidos no processo de patrimonialização de bens culturais no Brasil que começam a preocupar-se com a educação para o patrimônio e o envolvimento das comunidades nas decisões tomadas. Usaremos como referência as medidas tomadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no tombamento de São Luiz do Paraitinga/SP, utilizando fontes primárias, com dados coletados em entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e para análise o método de triangulação de dados.

Palavras-chave: Patrimônio. Tombamento. Educação para o patrimônio.

Abstract

Preservation of Cultural Patrimony as a state policy goes through a new phase in Brazil, considering the role of agencies attached to the tipping material and immaterial goods, as well as a new approach in the processes for this purpose by privileging the debate, education for patrimony and the collective commitment to action to preserve cultural property. This article aims to analyze the process of structuring the equity policy in the country since the 1930s to the present day, revealing the changes in the behavior of multiple agents involved in the process patrimony of cultural goods in Brazil to begin to worry about the education for equity and community involvement in decision making. We will use as a reference the measures taken by the Historical and Artistic Institute (IPHAN) in tipping São Luiz do Paraitinga / SP, using primary sources with data collected in semi-structured interviews, literature review and analysis of the data triangulation method.

Keywords: Patrimony. Tipping. Education for Patrimony.

INTRODUÇÃO

O patrimônio é uma herança que recebemos de nossos antepassados e por possuir em si mesmo afetividade, lembranças, pertencimento e identidade, esse patrimônio enquadra-se numa categoria própria que por vezes parece correr paralelo a questões mais imediatas como a modernidade e a valorização econômica e, também por isso, “precisa” ser preservado.

A herança particular ou familiar pode ter com um guardião por longo tempo quando remete à memória e ao passado construído pela luta dos antepassados de um determinado núcleo familiar. Por intermédio de determinado símbolo como uma foto, um objeto ou um lugar, a herança tem o poder de trazer os antepassados de volta.

Para uma comunidade, uma coletividade ou uma cidade, o patrimônio será aquilo que permite identificar a memória e a história daquela “família maior”, ligada por laços que não são os da consanguinidade, ligados pelo pertencimento.

Os chamados patrimônios históricos e artísticos têm, nas modernas sociedades ocidentais, a função de representar simbolicamente a identidade e a memória de uma nação. O pertencimento a uma comunidade nacional é produzido a partir da idéia de propriedade sobre um conjunto de bens: relíquias, monumentos, cidades históricas, entre outros. Daí o termo “patrimônio” (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

O debate sobre o patrimônio do país e a preservação de bens culturais é relativamente recente no Brasil. Em 1934 foi criado o primeiro órgão federal de proteção ao patrimônio no país, denominado Inspetoria dos Monumentos Nacionais, que teve como justificativa para a sua criação a necessidade de acompanhar de perto os trabalhos de restauração na cidade de Ouro Preto (MG), que desde o ano anterior era considerada um monumento nacional (OLIVEIRA, 2008).

O processo de afirmação, estruturação e consolidação de órgãos que cuidam do patrimônio estão relacionados aos processos de mudanças políticas da história recente do Brasil.

As transformações sociais e políticas colaboraram para avanços, pequenos retrocessos ou estagnações no debate sobre a patrimonialização e valorização dos bens culturais, porém, graças à persistência de alguns setores da sociedade e de algumas personagens - que aparecerão neste artigo - foi possível chegar aos dias atuais com uma política de patrimonialização que ainda se consolida, mas já permite comemorar algumas importantes conquistas.

OS ÓRGÃOS DO PATRIMÔNIO NO BRASIL

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937, substituiu a Inspetoria dos Monumentos Nacionais, até então o primeiro e único órgão a trabalhar com a patrimonialização de bens culturais no Brasil. O SPHAN concluiu trabalhos importantes relacionados à memória do país tais como a repatriação dos restos mortais dos inconfidentes mineiros. A relevância dos trabalhos concluídos e o interesse que despertou acabaram por confirmar a necessidade de criar um órgão em âmbito nacional para cuidar do patrimônio (OLIVEIRA, 2008).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945 e Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo entre 1934 e 1937, estão entre os precursores do processo que culminou no decreto lei 25 de 1937 que normatizou as atividades de preservação delimitando o

direito de propriedade sobre bens tombados (SANTOS, 2006).

O movimento modernista de 1922 dentre as muitas contribuições que deram à construção de uma identidade nacional também estiveram diretamente ligados ao debate que trouxe a preservação do patrimônio para um lugar de destaque no Brasil. Basicamente, a preocupação com a herança do barroco mineiro e a situação das igrejas e outras construções - algumas em estado de abandono - levaram à criação do primeiro órgão no país para cuidar do patrimônio que foi a Inspetoria dos Monumentos Nacionais (OLIVEIRA, 2008).

Apesar da iniciativa de vanguarda de muitos intelectuais brasileiros colocando o patrimônio entre os temas nacionais, Gonçalves (2012) enfatiza que os modernistas estavam no aparelho de Estado e no período do Estado Novo, quando defendia-se no governo uma política nacionalista e desejava-se criar símbolos identitários para o país – sempre sob a tutela do Estado -, supondo que ainda não existisse uma identidade nacional e que era preciso criá-la. O conceito de patrimônio que surge nesse momento histórico do país visava conciliar passado, presente e futuro.

Os modernistas brasileiros, ao cultivarem o passado, tinham em vista a construção do futuro da nação. Recorriam ao passado como uma fonte de inspiração para o presente. Embora voltados para o passado, os patrimônios deveriam apontar para o futuro. Para os arquitetos modernistas, a arquitetura barroca brasileira era pensada como uma espécie de precursora da arquitetura brasileira moderna. O passado era acionado a serviço do presente, e sobretudo, do futuro. (GONÇALVES, 2012, p. 63).

Havia muito de paixão, mas pouco de cidadania e de participação da população nas decisões sobre patrimônio e tombamento. A patrimonialização era uma iniciativa política com amparo técnico e intelectual, por si mesma excludente, considerando que os que eram diretamente contemplados ou atingidos pelo tombamento não participavam das decisões (SANTOS, 2006).

Rodrigo Melo Franco de Andrade foi autor do projeto final, resultado do anteprojeto de Mário de Andrade, que criou o SPHAN em 1937. Mário de Andrade já citava no anteprojeto a importância de debater o patrimônio nacional considerando-se seus múltiplos aspectos, inclusive categorizando bens culturais tangíveis e intangíveis. Rodrigo Melo Franco de Andrade organizou e assumiu a direção do Serviço do Patrimônio que decidia sobre o “tombamento dos remanescentes da arte colonial ameaçados pela urbanização, pelo saque, pela comercialização dos antiquários e colecionadores” (OLIVEIRA, 2008, p. 120).

A prioridade dos tombamentos recaía sobre a arte e a arquitetura barroca, majoritariamente arquitetura religiosa. Um importante trabalho técnico foi empreendido para legitimar os tombamentos, porém, o aspecto técnico levava em conta a opinião de especialistas da área de arquitetura, engenharia e artistas plásticos, delimitando assim a visão que se tinha do que era o patrimônio e do que deveria ser tombado e “protegido” pelo Estado. O intangível citado por Mário de Andrade no anteprojeto do SPHAN ficou esquecido.

O recém-instituído SPHAN não poderia mesmo abrir imenso campo de obrigações preservadoras, sendo oportuna uma restrição ligada ao “interesse público” nas suas atribuições funcionais, principalmente à vista das graves implicações jurídicas que fatalmente surgiriam no tocante ao direito de propriedade relativo a bens móveis que, com certeza, iriam sobrepujar sobremaneira em quantidade os bens imóveis. Não só problemas jurídicos mas também de fiscalização, de conservação, de guarda, de documentação, de classificação, que hoje ainda não sabemos como resolver com correção administrativa e êxito garantido (LEMOS, 2013, p. 45).

Em entrevista, o funcionário técnico do IPHAN, ao definir seu conceito de patrimônio cultural relembra a originalidade do pensamento de Mário de Andrade e credita ao Ministro Gilberto Gil a iniciativa de tornar esse pensamento uma prática nas decisões de tombamento no Brasil.

O patrimônio cultural - a expressão que está sendo usada [...] na última década - pra dar um conceito ampliado de patrimônio [...] por muito tempo (ficou) restrito às questões artísticas e históricas unicamente, [...] acabaram restringindo o olhar para o universo do que é o patrimônio, isso é sabido já desde as origens do IPHAN, que o patrimônio cultural abarca um leque muito maior de significados e de objetos e de temas e de entradas, e então é essa a ideia de patrimônio cultural, ele sai da visão única de que é apenas bem arquitetônico, [...] sempre privilegiado - não que ele não tenha que ser tratado, muito pelo contrário, mas é possível ampliar. Esse conceito de patrimônio cultural se aproxima muito mais do conceito de patrimônio que o Mário de Andrade colocou na sua minuta, no seu projeto de lei pra criação do serviço do patrimônio histórico nacional em 1936, veja, ainda não era o Estado Novo, apesar do decreto lei 25, que é quem até hoje rege as ações de preservação na esfera nacional, ele é de 37. [...] Era estudante quando eu li esse projeto de lei e fiquei encantada e o que tinha nele de diferente, que mais me chamou a atenção, além dos bens materiais, além do patrimônio material - que é aquilo que a gente conhece que são as obras de arte, que são as igrejas, que são as casas, as edificações de [...] valor artístico excepcional, havia outras entradas e ele colocava muito aquilo que eu chamava patrimônio intangível, bem, na verdade era bem 'intangível', que é o que hoje a gente chama de patrimônio 'imaterial' que é um conceito que também depois foi sendo resgatado, maturado, nas últimas décadas, até que culminou com a lei que define a política de patrimônio imaterial, em 2000. A política mesmo foi sendo implantada, acho que principalmente agora a partir da gestão de Gilberto Gil, ela foi bastante explorada, foi regulamentada, é que [...] você tem que ter a lei que regulamenta aquela primeira lei, então hoje essa ideia de patrimônio imaterial está muito presente no IPHAN, mas ainda precisa ser melhor (sic) amadurecida, [...] e a segunda ideia que está por trás dessa ideia de conceito cultural, de patrimônio cultural, é que a cultura ela é definida por comunidades, por grupos - é uma definição coletiva - então qualquer trabalho nessa área deixa a desejar se ele é feita unicamente através de um especialista, então daí é importante a interlocução entre o conhecimento, vamos dizer, do erudito, do especialista com a comunidade que detém esse saber (funcionário técnico do IPHAN, entrevista concedida em 27 dez. 2014).

A vanguarda do pensamento de Mário de Andrade ficava caracterizada, porém, as condições para o funcionamento de um órgão federal que regulasse e implantasse uma política de preservação do patrimônio material e imaterial no Brasil era sobremaneira desafiadora e, àquela altura, inviável.

Os aspectos políticos e econômicos sempre estiveram presentes na história dos órgãos do patrimônio no Brasil. O tombamento nem sempre é entendido como proteção ao bem cultural, mas muitas vezes como uma intromissão do Estado no direito de propriedade. Se o tombamento abrange áreas inteiras numa cidade e não prédios isolados (como é o entendimento do IPHAN atualmente), as polêmicas aparecem com mais força.

Oliveira (2008) considera emblemática a derrubada de quatro igrejas barrocas na cidade do Rio de

Janeiro quando atrapalhavam a abertura da avenida Getúlio Vargas, mostrando a força das decisões políticas superiores à preservação do patrimônio.

Nas décadas de 1950 e 1960, um dos maiores problemas enfrentados para a preservação do patrimônio foi a manutenção e a reutilização das obras tombadas. Com os impactos da modernização os centros urbanos passaram a se expandir e a se adensar, e a especulação imobiliária aumentou de forma considerável, trazendo sérios problemas para a preservação de imóveis em áreas urbanas em processo crescente de valorização do solo (SANTOS, 2006, p. 60).

O IPHAN foi criado, com esse nome, no ano de 1967¹, passando por uma reestruturação após a aposentadoria de Rodrigo Melo Franco de Andrade. A mudança mais significativa, porém, viria no campo político com a instalação da ditadura militar a partir de 1964.

O governo militar atribuiu ao IPHAN o papel de aprovação e acompanhamento de trabalhos realizados pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República (SEPLAN) que por intermédio do Programa de Cidades Históricas (PCH), criado em 1973, visava preservar o patrimônio arquitetônico de cidades nordestinas ligadas aos ciclos da cana-de-açúcar, do couro e do algodão naquela região (OLIVEIRA, 2008).

A mudança não era apenas regional, mas conceitual, porque incorporava aos bens patrimoniais nacionais não apenas o período do barroco mineiro, mas outros momentos históricos em outras regiões do país. A preservação do patrimônio agora era ampliada para preservação do patrimônio cultural, recomendada pela UNESCO. Na prática foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), em 1975, com a finalidade de “mapear, documentar e entender a diversidade cultural do Brasil” (OLIVEIRA, 2008, p. 125).

A criação do CNRC², por iniciativa do então Ministro da Indústria e Comércio Severo Gomes, permitiu a catalogação e o registro de um saber-fazer no Brasil, como registra OLIVEIRA (2008),

De 1975 a 1979 foram desenvolvidos pelo CNRC projetos reunidos em quatro programas: artesanato, levantamentos socioculturais, história da tecnologia e da ciência no Brasil e levantamento de documentação sobre o Brasil. [...] Tais projetos tinham pouca ou nenhuma relação com patrimônio, no sentido de autenticidade ou tradição, como era entendido na fase heroica do SPHAN; valorizavam a capacidade de invenção do artesão brasileiro. A proposta era realizar o inventário de um saber-fazer (p.126).

Na década de 1970, começa a aparecer nos estudos sobre o patrimônio a preocupação com os aspectos urbanos circundantes aos bens tombados, a partir da expressão “patrimônio ambiental urbano”. São importantes os aspectos de abrangência quando não são apenas os patrimônios materiais imóveis que são tombados e busca-se, assim, expandir a compreensão do que deve ser preservado. A cidade ou, pelo menos, um conjunto urbano e paisagístico se tornam um bem cultural, como que um “objeto” pulsante que se transforma e se renova por ser de uso individual e coletivo, unidades familiares, de grupo ou de toda a comunidade (LEMOS, 2013).

A década de 1980 foi marcada pelo processo que levaria ao fim a ditadura militar no Brasil e, no contex-

1 O IPHAN sofreu alterações de nomenclatura ao longo do tempo, porém sem perder sua função de órgão de preservação do patrimônio cultural, até que na década de 1990 substituiu o Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural e até hoje mantém o nome Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (LEMOS, 2013).

2 Em 1979 o CNRC foi incorporado a Fundação Nacional Pró-Memória dirigida por Aloísio Magalhães (SANTOS, 2006).

to dessa mudança, também nos aspectos ligados ao patrimônio cultural que passaram por transformações. Os processos de tombamento eram debatidos e questionados por intelectuais e grupos sociais que passaram a perguntar para quê e para quem eram tombados edifícios ou monumentos e qual era a função social de um tombamento (SANTOS, 2006).

O debate sobre a função social do patrimônio encontra ressonância na Constituição Federal de 1988, que busca implantar uma política de patrimônio no Brasil. O artigo 216 da Constituição define que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. (BRASIL, 1988 in: OLIVEIRA, 2008, p. 132).

Foram criadas formas de registro para os bens culturais e é importante considerar a necessidade da realização de inventários, porque permite que a sociedade possa reivindicar o reconhecimento de uma prática cultural e seu tombamento e, conseqüentemente, a obrigatoriedade do poder público e da sociedade em preservá-lo e protegê-lo. O inventário “visa ao conhecimento e à proteção do acervo, ajuda a seleção, definição dos critérios que orientam a seleção e o registro” (OLIVEIRA, 2008).

Nos governos pós-redemocratização, a cultura continua sendo tema de interesse do Estado, porém, nitidamente sofrerá os reflexos das posturas políticas e prioridades que se seguiram aos mandatos políticos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.

Collor (de 1990 a 1992) extinguiu o Ministério da Cultura, dando caráter de Secretaria à pasta, esvaziando os investimentos e reestruturando a política cultural do país. (SILVA, 2012). Basicamente, os investimentos na área de cultura eram provenientes de programas de incentivo privado e renúncia fiscal. Ainda no governo Collor é criada o Programa Nacional de Incentivo à Cultura.

No governo Itamar Franco (1992 a 1994), é recriado o IPHAN, porém, num governo curto, de transição – que encerrava o mandato de Collor interrompido pelo “impeachment” e pela renúncia por causa de escândalos de corrupção –, a principal marca foi a troca constante de ministros na área de Cultura e a descontinuidade nas ações da área (SILVA, 2012).

Com Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), o Ministro, nos dois mandatos, é Francisco Weffort quem implanta uma administração na Cultura com viés liberal, estimulando investimentos privados, praticamente tirando o Estado das ações na área, o que provocou a concentração dos investimentos em setores que davam às empresas retorno nos investimentos via ações de marketing e, por conseqüência, concentração nas regiões mais ricas do país (SILVA, 2012).

Em 2003 quando assume Luís Inácio Lula da Silva e tendo à frente do Ministério da Cultura Gilberto

Gil, há uma nítida preocupação em democratizar a cultura por meio das recém-criadas secretarias de Políticas Culturais, de Fomento e Incentivo à Cultura, de Programas e Projetos Culturais, de Audiovisual e de Identidade e Diversidade Cultural, além do Plano Nacional de Cultura com vistas a descentralizar os projetos culturais e permitir o protagonismo de mestres populares e de saberes e fazeres regionais. Os chamados Pontos de Cultura fizeram chegar até aos artistas populares as condições de destacarem-se para a cultura do país, o que não ocorria com políticas culturais anteriores, restritivas, com interesse comercial e com ações regionalizadas (SILVA, 2012).

O IPHAN E A PATRIMONIALIZAÇÃO DE SÃO LUIZ DO PARAITINGA/SP

A cidade de São Luiz do Paraitinga fica localizada no Vale do Paraíba paulista, região compreendida pela bacia do Rio Paraíba do Sul, entre as serras da Mantiqueira e do Mar, na metade do caminho entre as cidades de Taubaté e Ubatuba, distante 182 km da capital.

São Luiz do Paraitinga teve, na segunda metade do século XIX, um importante momento econômico, ligado ao ciclo do café, quando sua população chegou a atingir por volta de 30 mil habitantes. Os “senhores do café” - como demonstração de ostentação e prestígio - construíram casarões na praça central da cidade para passar os fins de semana e as datas importantes, políticas ou religiosas.

O casario preservado após a decadência do ciclo do café tornou-se um importante marco histórico do melhor momento econômico da cidade e, na década de 1980, foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) como patrimônio arquitetônico e cultural de São Paulo, sendo a cidade com maior número de prédios tombados em todo o Estado (SÃO PAULO, 2014).

Após o CONDEPHAAT, o (IPHAN) passou a estudar a possibilidade de dar a São Luiz do Paraitinga um tombamento nacional, incluindo o conjunto histórico-arquitetônico, urbanístico e o cenário paisagístico em todo o entorno do centro histórico. No ano de 2009, a cidade teve o tombamento provisório aprovado para se tornar Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (BRASIL, 2010).

Ainda com o tombamento provisório dado pelo IPHAN, na virada do ano, em 31 de dezembro de 2009, a cidade realizou o réveillon das marchinhas, um dos marcos culturais da cidade. Um fato, porém, era preocupante àquela altura: chovia torrencialmente, num acumulado que vinha de vários dias consecutivos, além de um ano atipicamente chuvoso que culminava naquele dia 31 de dezembro, quando o rio Paraitinga já deixava seu leito.

O 1o. de janeiro foi marcado pela cheia do rio ao longo de todo o dia, que, ao final da tarde, já tomava a praça central e se aproximava das escadarias da Igreja Matriz.

Na madrugada do dia 1o. para o dia 2 de janeiro de 2010, já com a água atingindo dois metros dentro da Igreja Matriz, a população começou a ver casarões da praça desmoronando no intervalo de poucas horas, bem como a própria Igreja Matriz que ficou completamente destruída.

O IPHAN tomou uma importante decisão após a enchente, que foi permitir a continuidade do processo de tombamento, mesmo com a enorme destruição causada ao patrimônio.

A proposta era não abandonar o tombamento da cidade porque, como comprova a fala do Instituto por intermédio de seu entrevistado, já havia a ideia de fazer um tombamento ampliado, diferente do que normalmente acontece quando apenas bens arquitetônicos, isoladamente, recebem o tombamento. A ideia já era a de valorizar o conjunto, a cidade, e não apenas os prédios históricos.

[...] já tinha feito um primeiro estudo, que ia ser colocado pra discussão com a população, estava marcado até, (pra) ser no dia quatro de janeiro de 2010, a primeira audiência pública, acertado com a prefeitura e estava preparado [...] (então) teve a enchente! Daí... ‘e agora?’, como é que a gente faz? Então a gente uniu várias questões aí em jogo, entre elas, se o que tinha sido proposto ainda era preservável; se teria sido algo destruído pela enchente; tudo aquilo que havia, dentro daquela visão de unidade [...], o tombamento proposto aqui, agora era um tombamento de conjunto urbanístico [...], de conjunto urbano, com todos os seus vazios, com todos os seus visuais, com todos os seus cheios, com todas as suas construções, ‘cheios e vazios’, tá? E essa era a unidade, entendeu? Um conjunto de unidades arquitetônicas [...] e essa unidade teria uma área de entorno, pra preservar esse visual, então a gente levou, depois dessa proposta, chegou a discutir daí no conselho de cultura, no conselho de patrimônio que foi criado na semana da enchente (funcionário técnico do IPHAN, entrevista concedida em 26 dez. 2014).

O Ministério da Cultura, por intermédio de órgãos como o IPHAN e por projetos como os Pontos de Cultura, colocou em prática as políticas para trabalhar em conjunto com a Secretaria Estadual de Cultura no esforço pela reconstrução do patrimônio arquitetônico e pela reinvenção da cultura luizense.

O próprio conceito de patrimônio foi revisitado e, além de órgãos de duas instâncias de poder se unirem nas ações, também a sociedade pode participar das deliberações sobre a reconstrução.

As mudanças no conceito de patrimônio e o desenvolvimento de ações políticas para envolver a sociedade nos processos de patrimonialização contribuíram para que um maior número de pessoas, organizações e segmentos da sociedade participassem do debate sobre o patrimônio cultural e a experiência em São Luiz do Paraitinga serve de referencial para outras iniciativas na área.

No caso específico da cidade do Vale do Paraíba, os dois momentos de tombamento ocorridos permitem constatar essa mudança. O tombamento estadual em 1982 teve um caráter restrito a bens imóveis, tombados um a um e não em conjunto, no centro, e visava “presentear” a população da cidade e do Estado de São Paulo com o tombamento. Em 2010, no tombamento nacional feito pelo IPHAN, é o conjunto urbano que é tombado, com a paisagem ao redor, considerando o centro e suas imediações e – por contingência da enchente – todo o processo acabou sendo acompanhado bem de perto por representantes do poder público e outras organizações locais, afinal, tudo o que dizia respeito a São Luiz do Paraitinga era analisado por múltiplos agentes naquele momento.

A reconstrução da cidade permite a aproximação dos dois órgãos de preservação do patrimônio; obriga a aprovação conjunta dos projetos que envolvem investimento público; inova nas audiências públicas para deliberações da comunidade quanto à reconstrução e dá ao patrimônio um caráter de pertencimento, de identidade e de memória. Há uma reinvenção do patrimônio para que São Luiz do Paraitinga possa voltar a ser patrimônio do Brasil.

UM NOVO CONCEITO DE TOMBAMENTO

Os órgãos do patrimônio no Brasil, diante das dificuldades em conseguir colocar o tema do tombamento de bens culturais como prioritários nas ações da área cultural, bem como dificuldades consideráveis em manter ou ampliar o corpo técnico e profissional atuando nos órgãos, acabaram por contribuir bem menos do que seria necessário para a patrimonialização de bens culturais no país.

O IPHAN priorizou determinadas regiões ou estados para sua atuação como Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro (PEREIRA, 2011), com atuação mais discreta em estados como São Paulo, que tinha no órgão estadual uma ação mais efetiva. O órgão federal, por precariedade estrutural, decidiu não atuar diretamente em determinadas regiões, embora no caso da representação regional paulista ela seja uma das mais antigas no IPHAN (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015).

O órgão estadual, padecendo das mesmas precariedades, também limitava sua atuação a alguns casos mais particulares e, quando realizava processos de patrimonialização, priorizava pareceres técnicos (arquitetônicos) e decidia pelo tombamento isolado de determinadas construções. Não há exemplos de patrimonialização de “centros históricos” tombados até 2009 no estado de São Paulo (PEREIRA, 2011).

A região do Vale do Ribeira, em São Paulo, apresenta um dos menores índices de desenvolvimento econômico no estado. Os núcleos urbanos na região preservam as características ainda das primeiras ocupações portuguesas na região, organizados “em torno de população de caiçaras, quilombolas, ribeirinhos e imigrantes, cujas representações e protagonismo como patrimônio cultural pareceram campo fértil para políticas de inclusão e desenvolvimento econômico pela via de preservação” (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 27).

A atuação do IPHAN em São Paulo não havia proposto até 2007 nenhum tombamento de núcleo urbano e a primeira iniciativa nesse sentido deu-se exatamente com Iguape. Desde a década de 1940, Luiz Saia já encomendara estudos para a patrimonialização de Iguape, porém, não propôs o tombamento alegando existir pouco valor nas edificações e alterações constantes na arquitetura e no urbanismo entre os ciclos econômicos do café e do arroz (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015).

A retomada dos estudos e dos procedimentos para o tombamento de Iguape faz parte de um novo momento conceitual na patrimonialização de bens culturais, particularmente a partir da Constituição de 1988. Como procedimento, o IPHAN reconhece o diálogo permanente com a coletividade e a educação para o patrimônio como marcos essenciais e inovadores nessa nova etapa:

O estudo de tombamento passou a compreender seu valor nos processos sociais de urbanização da cidade, contemplando suas muitas expressões materiais, bem como a sua sobreposição. Outro aspecto fundamental do estudo foi sua construção de modo indissociável da educação patrimonial, em diálogo constante com a população local, tendo como parceiro a Prefeitura Municipal apoiando com recursos e logísticas (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 27).

Além da iniciativa de envolver a comunidade e tornar a patrimonialização um compromisso coletivo e não somente técnico, é importante considerar que em décadas anteriores o IPHAN priorizava, no caso de São Paulo, dar sustentação técnica e apoiar o tombamento estadual, o que na prática já significava alguma salvaguarda sobre os bens culturais.

Em 1975, Iguape recebeu patrimonialização estadual pelo CONDEPHAAT com tombamentos isolados ou em “manchas”, considerando assim o valor arquitetônico isolado (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015). Na mesma década o diretor Luiz Saia também trabalhava com uma equipe em São Luiz do Paraitinga, fazendo os estudos que culminariam no tombamento estadual em 1982. Para os moradores de Iguape tinha início uma relação bastante conturbada com o órgão estadual, o que em São Luiz do Paraitinga parece não ter ocorrido de forma tão conflituosa, considerando relatos de proprietários de casarões tombados.

Em 2007, o IPHAN iniciou estudos para o tombamento federal de Iguape levando em conta caracte-

rísticas já citadas de apoiar-se na própria comunidade, envolver o poder municipal, fomentar iniciativas de educação para o patrimônio e realizar plenárias em várias etapas que antecediam a decisão final de tombamento. Havia algo mais no procedimento que era a intenção de tombar o conjunto urbano e paisagístico, experiência até então ocorrida apenas em Laguna/SC e Cuiabá/MT na década de 1980, porém considerada, nesses dois casos, apenas uma experiência inicial (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015).

Considerando a proximidade temporal com São Luiz do Paraitinga, que em 2009 também teve iniciado seu processo de patrimonialização federal, é possível fazer comparações e identificar as similaridades nos dois processos de tombamento.

Em São Luiz do Paraitinga e em Iguape há a similaridade das características de urbanização. Considerando as características de uma urbanização iluminista, no caso luizense, Iguape também teve esse aspecto considerado pelos estudos do IPHAN:

Várias características da urbanização portuguesa são verificáveis na cidade de Iguape, como a localização e escolha do sítio, o arruamento a partir de uma malha conceitual, a estrutura de lotes e quarteirões, bem como o esquema de espaços livres. Identificá-los e tê-los em conta como um valor à preservação legal da cidade foi um importante desafio da produção do Dossiê e da estruturação da proposta de tombamento (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 34).

Outro importante aspecto considerado nos dois tombamentos é a relação entre os moradores e o espaço urbano construído, como parte integrante da cultura produzida no local. A memória e a identidade da comunidade contribuem para a elaboração de um dossiê que forma a base teórica e histórica que chega ao conselho quando este deve decidir se aceita ou não a proposta de tombamento.

A proposta final de tombamento, aprovada pelo Conselho Consultivo do IPHAN, resultou do estudo aprofundado do processo de urbanização do sítio urbano de Iguape, contemplando a complexidade de sua produção social. Ficaram tombados os elementos edificados e naturais e hoje o conformam como memória e identidade, tal como legitimados pela população local durante os processos de Educação Patrimonial, realizados de modo pioneiro e elaboração do dossiê (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 34).

Importante considerar que a iniciativa de audiência pública para decidir sobre o tombamento foi abortada em São Luiz do Paraitinga porque estava prevista para acontecer no dia 5 de janeiro de 2010. No dia 1º e 2 de janeiro a enchente histórica que atingiu a cidade danificou consideravelmente o patrimônio histórico e, obviamente, inviabilizou completamente que o processo seguisse a nova metodologia de conversar diretamente com a comunidade antes de decidir pelo tombamento.

A enchente, não inviabilizou, porém, o prosseguimento na iniciativa de patrimonialização coordenada pelo IPHAN, afinal, já com o tombamento provisório ocorrido em 2009, o órgão federal decidiu atuar diretamente em São Luiz do Paraitinga e passou a dividir com o CONDEPHAAT todas as decisões quanto à reconstrução.

Em Iguape e São Luiz do Paraitinga uma iniciativa comum do IPHAN tem sido importante para confirmar a nova atuação do órgão na relação com a comunidade local que é a instalação de uma Casa do Patrimônio.

A Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira, em Iguape, instalada no mês de junho de 2009 - seis meses antes da decisão do tombamento nacional -, confirmam a importância de ouvir e conscientizar para o pa-

patrimônio e apresentar o tombamento como uma construção coletiva e partilhada e não como uma decisão técnica de um órgão externo que passa a interferir na vida da comunidade.

De acordo com a Carta de Olinda, a proposta de criação das Casas do patrimônio se fundamenta na necessidade de estabelecer uma nova relação entre IPHAN, sociedade e poderes públicos locais, baseada em diálogo constante, esclarecimento de rotinas administrativas resultante do tombamento e de fomento à capacitação e qualificação de agentes que podem atuar no campo do patrimônio. A partir de 2008, algumas superintendências regionais começaram a se organizar neste sentido, criando em suas sedes ou nos escritórios técnicos as respectivas Casas do Patrimônio (NASCIMENTO, SCIFONI, 2015, p. 36).

Em São Luiz do Paraitinga foi instalada, em fevereiro de 2015, a Casa do Patrimônio do Vale do Paraíba que já realizou oficinas com estudantes de escolas públicas do município, coordenou a elaboração de material didático voltado para a educação patrimonial, além de ser um espaço de atuação de diversas instituições, organizações, artistas locais, autores, contadores de história, enfim, um espaço da coletividade buscando conscientizar para a preservação dos bens culturais como marcas autênticas da identidade local e regional.

Os dossiês de São Luiz do Paraitinga e de Iguape, elaborados como documentos prévios para o tombamento, têm em comum a característica de historicar, contribuir com pareceres técnicos, cartográficos, ambientais, paisagísticos, arquitetônicos, urbanísticos e, além dessa inovação de ser mais abrangente, ainda propõe a participação da comunidade como protagonista no debate para a patrimonialização.

A metodologia envolvida da elaboração do dossiê de Iguape deixa como reflexão a necessidade de políticas de patrimônio mais democráticas, abertas à participação social, como condição essencial não para o seu sucesso, mas fundamentalmente para garantir o direito dos sujeitos do patrimônio de não serem apartados de sua memória coletiva (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 36).

Se a experiência em Iguape permitiu inovações como a instalação da Casa do Patrimônio e a patrimonialização federal de bens que já tinham o tombamento estadual – idêntico ao que também ocorreu em São Luiz do Paraitinga – na cidade do Vale do Paraíba há um diferencial importante em relação a Iguape, que é o desafio de atuar numa situação de desastre natural. As decisões quanto à reconstrução eram tomadas em parcerias que envolviam o poder executivo das três esferas (federal, estadual e municipal), além de ministérios, de secretarias e, ainda, o CONDEPHAAT - órgão estadual do patrimônio.

O diálogo e a democratização das decisões dos órgãos do patrimônio, se já eram uma premissa para sua atuação desde a Constituição de 1988, tornaram-se em São Luiz do Paraitinga uma necessidade e possibilitaram exercer na prática o que já existia como uma determinação.

São Luiz do Paraitinga e Iguape tornam-se para o IPHAN exemplos notórios de experiência para a implementação do novo conceito de patrimônio que servirá de referencial para a atuação do órgão em outras cidades brasileiras que merecem ter sua história, memória, identidade e bens culturais estudados e patrimonializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de décadas várias questões ligadas ao Patrimônio Histórico e Cultural e sua preservação fazem parte de uma construção de política pública no Brasil. Dificuldades que vão desde conseguir colocar

a cultura e o patrimônio entre as prioridades chegando ao desafio de ter condições estruturais, técnicas e financeiras para atuar em todas as regiões do país.

Importante enfatizar que em 2015 os desafios ainda são consideráveis. O reconhecimento aos muitos avanços ainda esbarram em questões que são essenciais para que o patrimônio em particular e a cultura em geral façam parte do cotidiano dos brasileiros. Não pode parecer o tema do patrimônio uma conversa de intelectual e de interesse acadêmico, afinal, a cultura e o patrimônio pertencem ao coletivo, à comunidade, aos cidadãos e contam a história, a memória e a identidade de cada brasileiro nas mais diversas regiões do país e em todas as ricas práticas de saberes e fazeres que formam a cultura brasileira.

O caso particular de São Luiz do Paraitinga, iniciado com a experiência do IPHAN em Iguape, serve como referencial para novos procedimentos no debate sobre a patrimonialização de bens culturais no país inteiro.

O debate com a comunidade, antes de decidir pelo tombamento conscientiza, permite ouvir a opinião das pessoas do lugar e, mais importante, favorece o compromisso com a preservação do patrimônio tombado, cria de fato o sentido de pertencimento.

A oportunidade de inventariar as práticas, os saberes e fazeres permite trazer de volta o que ficou no tempo, rememorar práticas, registrar costumes, recontar a história, reviver e reventar o passado, cria de fato o sentido de memória.

A iniciativa de educar para o patrimônio abre portas para que o ele torne-se um tema popular, compartilhado, inventado, solidário. As casas do patrimônio instaladas dizem aos artistas, interessados, pesquisadores, moradores, turistas, enfim, a quem desejar que há um espaço democrático de debate para a cultura e o patrimônio local e regional. Cria, de fato, um novo conceito de patrimônio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Dossiê São Luiz do Paraitinga**. São Paulo: Iphan, 2010. Disponível em: <<https://casadopatrimoniovp.files.wordpress.com/2014/09/dossie-sc3a3o-luiz-do-paraitinga-iphan>>. Acesso em: 20 de março de 2015.
- GONÇALVES, J. R. S. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I.; FILHO, M. (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.
- LEMOS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 51).
- NASCIMENTO, F. B.; SCIFONI, S. **O Tombamento de Iguape como Patrimônio Nacional: Novas Práticas e Políticas de Preservação**. PARC – Pesquisa em Arquitetura e Construção. Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 26-38, jan./mar. 2015.
- OLIVEIRA, L. L. **Cultura é Patrimônio: um guia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- PEREIRA, D. C. **Gestão Patrimonial no Brasil: o caso de São Luiz do Paraitinga**. Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL, p. 1-16, 2011.
- SANTOS, C. M. P. **O reencantamento das cidades: tempo e espaço na Memória do patrimônio cultural de São Luiz do Paraitinga/SP**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2006.
- SILVA, R. M. D. **Políticas Culturais em cidades turísticas brasileiras: um estudo sobre as técnicas de vida contemporânea**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2012.
- SÃO PAULO. **Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico**. Bem Tombado Centro Histórico de São Luiz do Paraitinga. Disponível: <<http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC>>. Acesso: 27 jul. 2014.