



***DISTOPIA,  
BARBÁRIE E  
CONTRAOFENSIVAS  
NO MUNDO  
CONTEMPORÂNEO***

José Rubens Mascarenhas de Almeida  
Luci Mara Bertoni

# **Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo**



**José Rubens Mascarenhas de Almeida  
Luci Mara Bertoni  
(Organizadores)**

**Distopia, barbárie e contraofensivas no  
mundo contemporâneo**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**José Rubens Mascarenhas de Almeida; Luci Mara Bertoni [Orgs.]**

**Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 242p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-806-7 [Impresso]**

**978-65-5869-807-4 [Digital]**

1. Democracia. 2. Educação no Brasil. 3. Política. 4. Museu Pedagógico I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## APRESENTAÇÃO

### **Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo**

Há muito vivemos tempos difíceis... E, por mais que proferir “vivemos tempos difíceis” possa parecer um clichê um tanto replicado, expressa sentido nesse momento vivido, inclusive pela dificuldade de compreendê-lo, vítimas que somos do estupor promovido pelas contradições sistêmicas do capitalismo, impulsionada pela duradoura crise apresentada há bastante tempo.

Nesse cenário, no que diz respeito a esta apresentação, o ano de 2019 é a referência, posto que foi o ambiente de preparação e realização do XIII Colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, não aleatoriamente intitulado “Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo”.

Perceber a atmosfera que respirávamos àquele ano como indicativa da barbárie que nos espreitava naquela quadra de tempo não se tratava de um mero derrotismo, mas do horizonte de aprofundamento da crise capitalista – que alguns insistem em nominar civilizacional. Também nada tinha de sentimento escatológico, pois não prevíamos o elemento avassalador da pandemia de Covid-19, que nos cairia, especialmente no Brasil, como golpe de misericórdia.

Sensivelmente, havia uma inquietação política e social produzida no contexto vivenciado, a contaminar nosso tempo, marcadamente distópico, de forma a não nos permitir ser otimistas. Tempo antropofágico, coroadado por uma crise sanitária sem precedentes neste novo século e milênio, distópico, antiutópico e barbárico, testamentado no seio do sistema capitalista. Assim, esses “tempos difíceis” não dizem respeito apenas ao fenômeno da pandemia, mas, primeiramente à crise da sociedade capitalista, marcada pela deterioração de seus aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais há muito presentes. E quanto

mais se aprofunda a crise sistêmica, mais violência institucional, mais irascibilidade por parte da burguesia, mais barbárie e, conseqüentemente, distopia. Violência que choca, que paralisa e que leva à letargia.

Frente a esse dantesco quadro, o Museu Pedagógico realizou seus colóquios entre os dias 15 e 18 de outubro de 2019, em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, dedicando-os à reflexão acerca daquele momento, marcado pela ocorrência de eventos expressivos, apontando para imprevisibilidades históricas e trazendo consigo o medo das incertezas de um presente e futuro que se veem assolados por fantasmas que antes já assombraram a humanidade e que pensávamos já estivessem mortos e enterrados pela história: irracionalismo, fundamentalismo religioso, terrorismo estatal, xenofobia, totalitarismo, arraigado nacionalismo, fascismo; eugenia racial, social e de gênero; anticientifismo e anti-intelectualismo... Uma conjuntura inconcebível – ou inaceitável – para a história contemporânea e que concorre para um extremo aviltamento humano e social, impondo à imensa maioria da humanidade um pesadelo com propensões totalitárias, reduzindo a existência humana ao caráter instrumental de alienação aos padrões da linha de montagem capitalista.

Naquele cenário – que hoje se vê aprofundado – é que a temática foi pensada, como um momento de reflexão acerca de tão incômoda conjuntura, buscando responder, em uma perspectiva interdisciplinar, a cruciante realidade. E, a convite da dialética, evocamos a rebeldia naquele/nesse momento de colheita dessa sementeira distópica, marcadamente mais contraofensiva que de resistência, para realizar um balanço crítico e propositivo da realidade contemporânea, percebendo que, apesar da letargia reinante, é possível se falar também de utopia. E o fruto dessas reflexões estão aqui representados – não se trata da totalidade das produções desses eventos (os colóquios temáticos), apenas de representações dela, que apresentamos com grande satisfação.

Assim, o texto que inaugura esta obra desenvolve sua análise centrada na conjuntura recente vivida pela sociedade brasileira, abarcando elementos da ordem econômica, política, ideológica e

educacional. Para tanto, **Democracia, violência e anti-intelectualismo**, ensaio escrito por José Luís Sanfelice (publicação póstuma), parte do pressuposto de que a democracia, referenciada no tema, é a da forma burguesa, no seio da qual emergem os períodos mais obscuros em que, por razões várias, mas principalmente econômicas, impõe regimes políticos de exceção, autoritários e ou totalitários. O nazifascismo e as ditaduras latino-americanas – disfarçados ou explícitos – estão aí para testemunhar, quando as próprias instituições burguesas ou práticas democráticas foram ignoradas ou abandonadas. Sanfelice indica que a violência intrínseca do modo de produção capitalista, sistema alicerçado na exploração do trabalho alienado, é o lócus onde se implanta a referida democracia burguesa. Este trata-se de um texto propositivo face aos iminentes riscos de um caminhar para a barbárie e, perante uma distopia avassaladora que se apresenta, busca evidenciar possibilidades de utopias transformadoras, libertadoras, e, portanto, de caráter revolucionário, no sentido de se avançar rumo a uma nova democracia, a diferentes relações sociais de não exploração e a uma sociedade justa, igualitária e livre a se instaurar.

O segundo texto desta obra coletiva trata-se de **Oponerse a la barbarie. Reflexiones sobre la utopía en un mundo (ya) distópico**, de Juan Mainer Baqué, composição emanada da conferência de abertura do evento gerador desta obra, reflete acerca do significado e sentido da utopia, de forma crítica, no qual o autor fundamenta sua elocução sobre duas questões centrais: a primeira configurada no fato de estarmos em meio a um naufrágio civilizatório, um processo irreversível que conduz a humanidade a um possível colapso sistêmico; a segunda se refere à contraofensiva – entendida como práxis para organizar, coletivamente, uma oposição radical contra a barbárie que se nos impõe, a questionar a fatal separação entre natureza e cultura, que tem marcado o desenvolvimento da civilização capitalista e patriarcal ocidental. Para Mainer, o atual quadro de “totalcapitalismo” exprime o fosso entre o que é

ecologicamente necessário e o que é politicamente viável caracterizado por uma gigantesca mutação.

Em **Distopia e barbárie: as múltiplas faces do monstro que devora o século XXI**, José Rubens Mascarenhas de Almeida retoma os conceitos de utopia, distopia e barbárie tendo em perspectiva o atual cenário brasileiro (que também é planetário, guardadas as particularidades), caracterizado, no seu entender, pela realização distópica e trágica de fenômenos sociais, tais como um visceral autoritarismo, retorno a crenças e ideias pseudocientíficas; arraigado e irracional anticientificismo e anti-intelectualismo; falta de perspectiva social etc., resultando em uma sensação de letargia ante a própria distopia reinante. Trata-se de um texto fruto da inquietação política e social que considera utopia e distopia como categorias relacionais que transitam entre a realidade presente vivida e a construção da realidade produzida, tendo o presente como parâmetro fundante de sua construção.

Rita Radl Philipp, em texto intitulado **Desconstrução e construção das identidades de gênero. Considerações teórico-epistemológicas**, debate, à luz do pensamento teórico feminista, questões étnico-raciais em uma realidade considerada pela autora como conservadora, argumentando que a concepção de gênero não pode manter a cisão entre sexo e gênero, e os modelos feminino e masculino empiricamente existentes. Nesse sentido, desperta o leitor evocando um chamamento a um novo contemplar que leve em conta a relação dialética entre fatores biológicos e sociais, e sociais de gênero, com o fito de se entender e solucionar a problemática das mulheres, ainda não resolvida na atualidade.

Em **A realidade brasileira sob a metáfora do “ensaio sobre a lucidez” de Saramago. Democracia, violência, anti-intelectualismo**, Maria Ciavatta interpreta a realidade brasileira no contexto dos acontecimentos políticos que culminaram nas eleições de 2018. A partir da metáfora de um “Ensaio sobre a lucidez”, a autora nos guia na busca de compreensão da realidade da democracia em que se vive, mediante a intuição poética de

Saramago e de alguns conceitos básicos. Trata-se de um texto teoricamente apoiado nos estudos engelsmarxianos do capitalismo, para ocupar-se da historicidade dos acontecimentos e perguntar, no intuito de entender o lugar e seu momento: “onde erramos?”.

Objetivando analisar a barbárie da “era dos agrotóxicos” e as contraofensivas da produção agroecológica que se fazem evidentes na sociedade atual, o artigo intitulado “**AGRO É POP**”: **distopia e barbárie da droga dos agrotóxicos**, Luci Mara Bertoni e Sônia de Souza Mendonça Menezes dedicam-se à temática das drogas, apreendendo a sociedade brasileira como voltada para as denominadas drogas ilícitas, a exemplo da maconha, cocaína e *crack*, entre outras, fruto de interesses políticos e econômicos. Assim, as autoras abordam questões relacionadas ao monopólio da agroindústria e do uso de agrotóxicos cada vez mais potentes e nocivos à saúde, provocando doenças e mortes, gerando um ciclo distópico que faz pensar as relações entre agrotóxicos, doenças e o capital transnacional, tendo a população como alvo desse entrecruzamento de interesses.

Em **Um balanço crítico do papel das ciências exatas e da natureza na atualidade: mais perguntas do que respostas**, Héctor Odetti foca sua preocupação na problemática do Ensino das Ciências Naturais em todos os níveis do sistema educacional, construindo um balanço cujo conteúdo traz mais perguntas do que respostas, como bem indica o título do artigo. Para tanto, fundamenta-se nos três pilares da nova cultura profissional docente do século XXI, o que implica não apenas aspectos do ponto de vista técnico, objetivando significar a base sobre a qual se ancora o prestígio social da profissão de professor, que foi se perdendo, assim como sua autoestima enquanto profissional.

Buscando dar conta de problemas éticos presentes no contexto latino-americano no que concerne à forma adquirida pelas pesquisas em saúde e que supõem a participação de seres humanos como sujeitos de investigação e experimentação, María Eugenia Chartier escreve **La investigación en contexto: reflexiones desde y sobre la bioética**. No texto, que tem como referência o denominado “padrão

duplo”, propõe uma reflexão acerca das exigências metodológicas da produção do conhecimento científico, especialmente no que se refere à necessidade de realização de experimentos como forma de validação das pesquisas em saúde humana. A abordagem é marcada por uma reflexão bioética que, desde seu compromisso político – baseado no reconhecimento da dignidade dos seres humanos e na proteção de seus direitos fundamentais –, possa exercer um olhar crítico sobre uma ordem social injusta e, a partir daí, refletir acerca de possíveis alternativas de superação.

Luciano Alonso busca, de forma propositiva, em **Memorias sociales, estado y contraofensiva neoliberal en la Argentina reciente**, pensar as relações entre memórias sociais e Estado na história recente da Argentina, dando conta do modo no qual se instalou um consenso – ou “memoria dominante” – sobre o terror estatal dos anos 1970, logo posto em questão. Para o autor, a progressiva consolidação social e institucional da memória crítica dos crimes de Estado ocorreu em um contexto social e econômico marcado pelas desigualdades sociais e pelo triunfo do capital empresarial que a ditadura ajudou a estabelecer. Argumenta ele que tal consenso coabitou, em tensão, com o desenvolvimento do neoliberalismo como projeto político e como constituição subjetiva, e que a viabilidade dessa coexistência está, hoje, posta em xeque.

**Política, religião e educação no Brasil**, texto escrito por Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, vê a sociedade brasileira como historicamente marcada pela presença da religião, não apenas como instituição ou crença, mas também na sua forma política, o que significa conceber a impossibilidade de analisar qualquer aspecto da sociedade brasileira sem levar em conta essa presença. Tal condição teria levado à imbricação entre a política e a religião de forma tão notável que se manifesta também na educação escolar pública. O autor se esmera no tratamento dessas três categorias no sentido de fazer o leitor entender a forte presença da religião na vida social, traçando um panorama da relação entre política, religião e educação

no Brasil, com destaque para a análise dos princípios da elaboração da Base Nacional Comum Curricular em vigor.

Em texto que compartilha experiência de pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão, entre cujos objetivos esteve compreender a relação estabelecida entre os poetas e a memória da cidade de São Luís, analisando o modo como suas produções agregam valor e significado ao patrimônio cultural, Silvana Maria Pantoja dos Santos escreve **Memória da cidade na poesia: um patrimônio possível**. Como o próprio título indica, seu conteúdo trata da memória da cidade, o que implica a conservação do passado em torno de vivências individuais e coletivas, arraigada de herança simbólica materializada em documentos, monumentos, edificações, espaços sociais, objetos, ritos, festas religiosas e populares, entendendo a literatura como um espaço privilegiado de materialização dessa memória.

Em **Mundo rural e comunidades tradicionais: contradições da modernização da agricultura**, Ana Elizabeth Santos Alves analisa os fundamentos históricos que, na sua concepção, reproduzem as desigualdades sociais, econômicas, políticas e educacionais de comunidades rurais, universo marcado por pressões dos agentes da agricultura capitalista brasileira, especialmente no que se refere aos sujeitos de comunidades rurais tradicionais. O trabalho é produto de uma pesquisa de campo realizada em comunidades da região de Planalto, Bahia, entre 2012 e 2013, que gerou um conjunto de dados abrangendo as condições de trabalho e experiências educativas vivenciadas no dia a dia de trabalho e sobre a escola e retoma o processo de modernização do campo, destacando as desigualdades que imperam no mundo agrário brasileiro.

Em **A pesquisa documental realizada pelo Museu Pedagógico: primeiras escolas na mesorregião de Vitória da Conquista**, Livia Diana Rocha Magalhães e Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro historicizam a atuação de resistência da equipe do Museu Pedagógico em preservar a memória das escolas por meio da guarda do acervo e da disponibilização de documentos

que servem de fontes para as pesquisas sobre as escolas situadas na mesorregião de Vitória da Conquista, Bahia.

João Carlos da Silva, em **Museu, cidade e educação: alguns apontamentos**, discute as relações entre museu e cidade e o ensino de história, seus desafios e possibilidades, no qual resgata os debates educacionais das décadas de 1980 e 1990 e sua densa crítica à elitização da escola e a luta em favor de sua universalização, chegando ao século XXI marcado pela democratização do acesso, apesar da permanência de profundas desigualdades sociais acumuladas ao longo dos anos. O autor é de opinião que nos últimos anos o ensino de história vem passando por importantes mudanças, mediante a valorização da memória a partir da realidade local, através da organização de seus próprios museus, centros de documentação, reunindo documentos, objetos e relatos voltados à história local, resultado, em grande medida, refletido nas escolas a partir de seus marcos legais, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), da Lei nº 11.645 de 2008 que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar e, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular.

Sem o medo a nos atravessar a garganta, a seu modo, cada autor e autora tentou pensar o momento, investigar e produzir conhecimento, ciência, frente ao obscurantismo, anti-intelectualismo e negacionismo reinantes; pensar a distopia, mas também a utopia, esta como concebida por Fernando Birri na inauguração da Escola Internacional de Cinema de Cuba, em San Antonio de los Baños: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, e ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Então, para que serve a utopia? Serve justamente para isto: para que eu não deixe de caminhar".

José Rubens Mascarenhas de Almeida  
Luci Mara Bertoni

## SUMÁRIO

<b>DEMOCRACIA, VIOLÊNCIA E ANTI-INTELECTUALISMO</b>	<b>15</b>
José Luís Sanfelice	
<b>OPONERSE A LA BARBARIE. REFLEXIONES SOBRE LA UTOPIA EN UN MUNDO (YA) DISTÓPICO</b>	<b>35</b>
Juan Mainer Baqué	
<b>DISTOPIA E BARBÁRIE: AS MÚLTIPLAS FACES DO MONSTRO QUE DEVORA O SÉCULO XXI</b>	<b>51</b>
José Rubens Mascarenhas de Almeida	
<b>DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO. CONSIDERAÇÕES TEÓRICOEPISTEMOLÓGICAS</b>	<b>65</b>
Rita Radl Philipp Fanny Martinez Radl	
<b>A REALIDADE BRASILEIRA SOB A METÁFORA DO “ENSAIO SOBRE A LUCIDEZ” DE SARAMAGO. DEMOCRACIA, VIOLÊNCIA, ANTI-INTELECTUALISMO</b>	<b>85</b>
Maria Ciavatta	
<b>“AGRO É POP”: DISTOPIA E BARBÁRIE DA DROGA DOS AGROTÓXICOS</b>	<b>101</b>
Luci Mara Bertoni Sônia de Souza Mendonça Menezes	

<b>UM BALANÇO CRÍTICO DO PAPEL DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA NA ATUALIDADE: MAIS PERGUNTAS DO QUE RESPOSTAS</b>	<b>117</b>
Héctor Odetti	
<b>LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO: REFLEXIONES DESDE Y SOBRE LA BIOÉTICA</b>	<b>135</b>
María Eugenia Chartier	
<b>MEMORIAS SOCIALES, ESTADO Y CONTRAOFENSIVA NEOLIBERAL EN LA ARGENTINA RECIENTE</b>	<b>151</b>
Luciano Alonso	
<b>POLÍTICA, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>167</b>
Cezar de Alencar Arnaut de Toledo	
<b>MEMÓRIA DA CIDADE NA POESIA: UM PATRIMÔNIO POSSÍVEL</b>	<b>181</b>
Silvana Maria Pantoja dos Santos	
<b>MUNDO RURAL E COMUNIDADES TRADICIONAIS: CONTRADIÇÕES DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA</b>	<b>195</b>
Ana Elizabeth Santos Alves	
<b>A PESQUISA DOCUMENTAL REALIZADA PELO MUSEU PEDAGÓGICO: PRIMEIRAS ESCOLAS NA MESORREGIÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA</b>	<b>211</b>
Lívia Diana Rocha Magalhães	
Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro	
<b>MUSEU, CIDADE E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS</b>	<b>227</b>
João Carlos da Silva	

# DEMOCRACIA, VIOLÊNCIA E ANTI-INTELECTUALISMO<sup>1</sup>

José Luís Sanfelice  
Universidade Estadual de Campinas  
(*In memoriam*)

## I

A palavra democracia etimologicamente resulta de “demos” e “kratein” que, em grego, significam “povo” e “governar”. Houaiss (2001, p.935) apresenta o verbete de forma ampla:

[...] governo do povo; governo em que o povo exerce soberania; sistema político cujas ações atendem os interesses populares; governo no qual o povo toma as decisões importantes a respeito das políticas públicas, não de forma ocasional ou circunstancial, mas segundo princípios permanentes de legalidade; sistema político comprometido com a igualdade ou com a distribuição equitativa de poder entre todos os cidadãos; governo que acata a vontade da maioria da população, embora respeitando os direitos e a livre expressão das minorias...

Tudo se resume na célebre frase do presidente dos EUA, Abraão Lincoln: “Governo do Povo, pelo Povo, para o Povo” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 179). Ribeiro (2013, p. 06-13) pontua que, não se quer dizer governo pelo povo, pois pode “estar no governo uma só pessoa, ou um grupo, e ainda assim se tratar de uma democracia, desde que o poder, em última análise, seja do povo. O fundamental é que o povo escolha o indivíduo ou grupo que governa e que controle como ele governa”. Há referências à democracia direta por oposição à representativa. A primeira designando “a forma de organização política em que o povo controla diretamente a gestão da sociedade, sem delegar poderes

---

<sup>1</sup> Publicação póstuma.

significativos ou conceder autonomia de ação a representantes ou mandatários”, enquanto a segunda configura a “organização social em que o povo, através de eleições, outorga mandatos a representantes que passarão a exercer autoridade em seu nome” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 180). Outra menção é à democracia econômica como:

[...] conjunto de teorias de inspiração socialista, socialdemocrata, anarquista ou cooperativista, que propugnam a extensão das práticas políticas democratizantes das sociedades liberais para o âmbito econômico, abarcando ideias heterogêneas como socialização dos meios de produção, gerenciamento participativo, autogestão, cogestão [...]. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 935).

Por democracia liberal entende-se o “regime político inspirado nos ideais iluministas que guiaram a Revolução Francesa, baseado nas ideias de soberania popular, separação de poderes, representatividade política, liberdade individual, impondo limites ao poder público e multipartidarismo”. A democracia política configura o “sistema de governo comprometido com a preservação de direitos políticos semelhantes para todos os cidadãos, tais como a liberdade de expressão e opinião, de organização política ou de eleição dos governantes”. Registra-se por democracia popular uma menção aos “regimes políticos que se constituíram inspirados no modelo de Estado socialista da antiga União Soviética (monopartidário ou não), tendo como programa a construção da sociedade comunista” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 935).

Observe-se a definição de democracia em (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 179): “[...] sistema político no qual o povo inteiro toma, e tem o direito de tomar, as decisões básicas determinantes a respeito de questões importantes de políticas públicas”. Destaca-se “o direito de tomar” as decisões básicas como distinção entre a democracia e outros sistemas. “Numa democracia, é *devido* ao seu direito de fazê-lo que o povo pode tomar as decisões; esse direito origina-se de um sistema de regras básicas, tais como a

constituição”. E, para conciliar decisões conflitantes, concebe-se a democracia como o domínio da maioria. “[...] a decisão da maioria deve então *contar* como decisão de todo o povo”. Mas, não basta: a decisão da maioria “precisa envolver conciliação e consenso”. Esse é o enunciado fundamental de democracia. Subjaz a ele a conexão com a ideia de igualdade: “um homem, um voto”. Voz igual para todos. Grosso modo, significa uma sociedade na qual existe igualdade e isso deve implicar a democracia social e econômica.

Ribeiro (2013, p. 06-13), ao historicizar o conceito, afirma que sua expressão moderna incorporou as cláusulas pétreas dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos assumida pela Organização das Nações Unidas, desde 1948. Com a Declaração, busca-se preservar o cidadão em sua liberdade individual, o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa, pensamento, fé, o direito à propriedade e justiça. Na preservação de tais garantias devem atuar os Tribunais de Justiça. O cidadão político é eleitor e vota na escolha dos representantes parlamentares ou de outras instâncias. A dimensão social da cidadania implica em participação mínima no bem estar econômico, na garantia de segurança, no direito à educação e aos serviços sociais.

As ideias sobre democracia turvam-se diante das práticas históricas que, chamadas de democracia, compõem grande diversidade de sistemas políticos. Mas, as democracias modernas geralmente são representativas ou indiretas e liberais; têm em comum, após as duas grandes Guerras Mundiais do século XX, aprovação significativa e generalizada. Como democracias representativas ou indiretas incorporam a noção básica de que “os representantes tomam decisões pelo povo que os elege, ou em nome dele, mas assim fazendo eles estão, pelo menos em última análise, subordinados às decisões do próprio povo, expressas nas eleições”. Daí a importância do voto em processos eleitorais e, é fundamental, que todos os adultos tenham direito de voto. Como democracias liberais, incorporam a “preocupação com a proteção das liberdades individuais”, limitando o poder do governo que é regulamentado

por Constituição ou Carta de Direitos. Decorrem daí as ideias que defendem as liberdades essenciais de livre expressão, de associação, eleições livres, sistema multipartidário, partidos de oposição que, se ausentes, não permitiria ao povo escolhas sobre decisões políticas básicas (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 180).

Por violência entende-se a qualidade do que é violento ou a ação ou efeito de violentar. O substantivo expressa o emprego da força física contra alguém ou algo. O mesmo se diz da intimidação moral contra quem quer seja:

exercício injusto ou discricionário, geralmente ilegal, de força ou de poder [...]; cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania [...]; (Juridicamente): constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem [...]. (HOUAISS, 2001. p. 2866).

O sentido comum de violência desperta a atenção para a intencionalidade da ação praticada. A tortura, por exemplo, segundo (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 803) “e uma forma de violência, uma vez que o sofrimento é deliberadamente infligido [...] em detrimento da vítima”. Costuma-se distinguir atos de violência dos atos de força, pois a primeira seria o ato ilegítimo de força. Atos de força da polícia ou dos policiais, dentro das prescrições legais, não são considerados violência. O conceito não é restringível à dimensão da agressão física, pois as torturas modernas produzem completa desorientação dos sentidos e causam danos nas mentes e nos cérebros. Veja-se o apelo propagandístico ao consumismo desenfreado. A violência, necessariamente, não envolve uma agressão física direta, pois pode estar camuflada em políticas (ou na ausência delas) deliberadas e conscientes que levam pessoas à fome, às doenças, ao desemprego e até à morte. O racismo estrutural é um dos exemplos emblemáticos que se expressa para além da violência física direta.

Anti-intelectualismo indica a oposição sistemática ao que é intelectual ou ao que diz respeito aos intelectuais. Na Filosofia, o

mesmo que irracionalismo e não se confunde com o reconhecimento da existência de algo irracional, pois ele simplesmente nega o primado do intelectual. Por decorrência o anti-intelectual é quem contraria um ponto de vista intelectual. Anti-intelectualista é o partidário do anti-intelectualismo (HOUAISS, 2001, p.235; MORA, 1971, p. 977). O não intelectual não é necessariamente anti-intelectual, mas todo anti-intelectual é não intelectual.

## II

A democracia representativa se fundamenta nos princípios da democracia liberal – ideário iluminista que se materializa em práticas da democracia política – sistema político. Não se consolida como democracia direta, econômica ou popular; se constitui em singularidades nas sociedades de modo de produção capitalista, com governos republicanos, presidencialistas ou parlamentares.

A violência – física, moral, ilegal etc. – fere o arcabouço teórico proclamado pela democracia representativa, liberal e política. Violência e democracia são práticas excludentes e contraditórias. Se a sociedade que se alinha no espectro da democracia representativa não exerce a democracia econômica ou racial, algo de substantivo está incongruente.

O anti-intelectualismo, pelos comportamentos e ações que inspira, como a censura, é uma expressão de violência. Pensar como anti-intelectual é um direito de livre expressão, mas agir de forma danosa aos outros, se constitui caso de justiça.

O conceito de democracia, como apresentado é, na visão dos marxistas, a democracia burguesa: sufrágio universal, liberdades políticas, império da lei e competição política. O mesmo se pode dizer quanto ao conceito de violência (BOTTOMORE, 1997, p. 403).

## III

Em se tratando da democracia burguesa na história da sociedade brasileira, muitos percalços lhe são contrapostos. Sem

vivenciar uma revolução industrial como a europeia, a evolução da burguesia daqui “...não é nacional e conquistadora, mas uma burguesia associada, dependente e pró-imperialista” (FERNANDES, 2009, p. 14). O formato assumido por ela, mais o Estado seu subserviente, levou-os a

[...] tratar as classes oprimidas, em geral, e o setor operário, em particular, como um ‘inimigo da ordem’ – travando deliberadamente, assim, o seu desenvolvimento de classe, reprimindo as manifestações de autonomia do movimento operário e convertendo a luta de classes em ‘questão de polícia’- etc. (FERNANDES, 2009, p.15).

Reis (2014, p.167) assinala que foi em nome da liberdade e da democracia que se instaurou uma ditadura em 1964 e que durou longos anos. Foi necessário, na sequência histórica, restaurar o próprio pacto republicano.

A Nova República se principia ao término da ditadura civil-militar em 1985. A conquista foi pela mobilização e resistência da sociedade civil com a reorganização de setores da classe trabalhadora; as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica; a Luta contra a Carestia, das mulheres de periferia e Clubes de Mães; as campanhas populares em prol da Anistia e pela Constituinte; por uma nova Constituição; por eleições Diretas Já e o surgimento do Partido dos Trabalhadores. Duras lutas políticas foram travadas para que se fizesse a passagem lenta e gradual com destino a uma situação democrática burguesa. É necessário ponderar também que sopraram mais fortes os ares da globalização econômica, uma determinante nos ajustes dos países de economia periférica, com consequências no ordenamento político interno e externo.

Com a Constituição de 1988, o Brasil se reencontrava com as normativas da democracia burguesa. Como a legislação de *per si* não é suficiente para alterar a realidade, permaneceram no cotidiano marcas estruturais daqueles “tempos de chumbo”. Exemplo emblemático é a militarização das polícias, problema fulcral nas questões relacionadas à violência nos dias de hoje. Mas, havíamos

caminhado tanto nas trevas com a ditadura que foi possível admitir que a Constituição de 1988 era uma Constituição Cidadã, hoje já vilipendiada pelos ataques sofridos com as reformas neoliberais ocorridas nos anos posteriores. Com os rumos assumidos pelo golpe de 2016, causador do impeachment da legítima presidente Dilma Rousseff, é prudente considerar que

[...] é impossível pensar este país, a história deste país, sem refletir sobre a ditadura, ou sobre as ditaduras. Por incrível que pareça, elas não foram construídas por extraterrestres nem por ‘monstros’, e sim por seres humanos, aliás, eram brasileiros natos. Foram sustentadas por eles, ou uma parte deles, e só duraram o tempo que eles, ou uma parte deles, quiseram que durassem.

Não adianta quebrar o espelho retrovisor. E olhar, inocente e candidamente, para o futuro. A ditadura – ou as ditaduras – não está apenas ‘lá’, no passado, mas ‘aqui’, condicionando o presente e, por seu intermédio, moldando o futuro. E tanto mais suas características terão chances de permanecer quanto mais a sociedade silenciar sobre ela -ou sobre elas- ou fingir ignorá-las. (REIS, 2014, p.171-72).

Os governantes da Nova República não podem ser vistos como uma mera sequência sucessória. Estávamos construindo uma democracia burguesa representativa desde o esgarçamento da ditadura do Movimento de 1964, com o retorno dos presidentes civis e passando pelo marco da Constituição de 1988. Até 2016 delineou-se um período no qual se registra avanços nas políticas sociais, econômicas, educacionais e culturais, mais em decorrência dos governos do Partido dos Trabalhadores do que do PSDB. A eleição para dois mandatos sucessivos de um operário à presidência da República e que ao concluí-los usufruía de elevadíssimo índice de aprovação, a eleição e reeleição da primeira mulher de toda a história da República para o seu cargo executivo maior, se tornaram não só em derrotas sequentes do PSDB, mas também em emblemáticas sinalizações de uma sociedade em marcha construtiva para algo qualitativamente superior aos seus antecedentes históricos. Ainda que a estrutura social não se curvasse perante a vigência das novas leis de forma mecanicista, não faltam

exemplos de que ocorriam avanços: registrem-se os Estatutos da Criança e do Adolescente (1990), do Desarmamento (2003), do Idoso (2003) da Igualdade racial (2010), da Juventude (2013) e da Pessoa com deficiência (2015). E, numa sociedade machista, com um histórico de feminicídio naturalizado, a LEI Maria da Penha (2006) tornou-se um expressivo diferencial. Era a construção de um aparato institucional e legal pró democracia, alicerçada na garantia e consolidação de Direitos Humanos. E, como diz Chauí (2012, p. 150): “É esse o cerne da democracia: a criação de direitos”. E complementa: “[...] a simples declaração do direito ...” não o “institui concretamente, mas abre o campo histórico para a criação desse direito pela prática política”.

Em 2016 se interrompeu a caminhada política democrática. Houve um novo golpe. O então vice-presidente Michael Temer primeiro assumiu como presidente interino e, após o impeachment de Rousseff, se efetivou. Os golpistas rapidamente mostraram os seus reais interesses antidemocráticos.

Em CARTA ABERTA do Fórum Nacional de Educação (2016), reiterou-se a defesa e o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação. Ponderou-se que sem democracia não haveria a garantia dos direitos sociais, especialmente os educacionais. Exigiu-se compromisso com a democracia e o reconhecimento da educação como direito constitucional. Defendeu-se: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade e o piso salarial profissional nacional. A CARTA condicionou a efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, ao banimento do proselitismo, do racismo, do machismo, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia e a transfobia nas instituições educacionais de todos os

níveis, etapas e modalidades. Alicerçando-se no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) clamou-se por uma política nacional de educação cujos objetivos fossem formativos, libertadores e emancipatórios. Reivindicou-se políticas de valorização dos profissionais da Educação que contemplassem a formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional.

Uma onda devastadora de neoliberalismo econômico, conservadorismo ideológico reacionário e fundamentalismo religioso se propagou por todos os nichos da sociedade. Os ataques às instituições e/ou às práticas democráticas passaram a ser executados milimetricamente. O Conselho Nacional de Educação foi um dos primeiros alvos. NOTA PÚBLICA (AMPED, ANPAE, CEDES e outras, 2016) de repúdio foi divulgada pelas entidades da área educacional denunciando o arbítrio que evidenciava o autoritarismo e o descumprimento das normas legais e democráticas.

Providência muito mais radical e geral foi a aprovação da PEC do FIM DO MUNDO, em verdade a Emenda Constitucional 95/2016 que, estabelecendo um teto de limite de gastos, por vinte anos, afetará todos os investimentos em políticas sociais e em especial, as políticas educacionais. Até organismos internacionais reagiram à medida, pois viram nela uma afronta ao princípio de não retrocesso, no que diz respeito aos Direitos Humanos; deixaram claro que a nova medida fiscal causará maior pobreza e impedirá o Brasil de cumprir com as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Editorial da **Revista Educação e Sociedade** (2018) ponderou sobre a necessidade premente de se reverter os retrocessos em curso e que estavam provocando a destruição do Estado Democrático de Direito no Brasil. A Reforma Trabalhista e a liberalização indiscriminada da terceirização viabilizadas pelo governo Temer, compunham novas práticas de espoliação. O editorial defendeu que se cumprisse as resoluções das Conferências Nacionais de Educação (CONAES de 2010 e 2014) e, dentre outros tópicos abordados, apontou que a retirada das humanidades (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), no âmbito da

Reforma do Ensino Médio, era obscurantismo. Alertou, ainda, sobre a estratégia privatizante do ensino.

O novo presidente eleito foi um capitão reformado do Exército e que não escondeu, no transcorrer da sua campanha, a admiração que nutria pela ditadura civil militar do Movimento de 1964. No seu Ministério ocupou a pasta da Educação Vélz Rodrigues que não apresentou qualquer proposta de política para o campo da sua competência, mas se notabilizou noticiando que mudaria o conteúdo dos livros didáticos para revisar como eles tratam a Ditadura Militar e o golpe de 1964; demitiu o presidente do INEP; pediu às escolas que filmassem alunos cantando o Hino Nacional e enviassem o vídeo ao MEC. Proclamou que a universidade não é para todos. Seu substituto, Abraham Weintraub, demonstrou ódio para com as universidades, em especial às federais, desvalorizando a produção científica das instituições e com ênfase às áreas pertencentes às humanidades.

Em novo editorial, a Revista Educação e Sociedade (2019) constatava que se confirmava a radicalização, após a ruptura do processo democrático, com um crescente autoritarismo. O mais grave, sem dúvida, era o corte dos investimentos em pesquisa, com a suspensão dos editais em curso e reduzindo o número ou os valores das bolsas dos pesquisadores. O editorial foi peremptório: os propósitos do presidente Bolsonaro e do ministro Weintraub eram coerentes com as suas convicções obscuras e antidemocráticas. Mas, evidenciava-se que a grande meta perseguida era e é a privatização das universidades públicas, a ser tentada com a proposta denominada Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE –, com o fim da carreira docente estável e a prática dos concursos públicos (SANFELICE, 2016, p. 119-42).

## IV

A história tem demonstrado que declarar o direito à igualdade não faz existir os iguais. Entretanto, é importante que a declaração continue sendo mantida para abrir o campo, aos desiguais subalternos, na luta pela sua efetivação por meio de exigências e reivindicações que unem os desfavorecidos.

Numa forma ampliada, liberdade significa também a liberdade de pensamento, de expressão, de independência para escolher a profissão, o local de moradia, o tipo de educação, o cônjuge etc. E, para além dos limites da concepção burguesa de democracia e liberdade, os movimentos progressistas ou revolucionários acrescentam, à ideia de liberdade, o direito de lutar contra todas as formas de tirania, censura, tortura, bem como se opõem às formas de exploração e dominação social, econômica e política. O modo de produção capitalista está aquém de configurar o direito à liberdade real pois, de *per si*, instaura a desigualdade econômica, social, cultural e política, além de praticar a privatização da informação dominada pelos oligopólios dos meios de comunicação que produzem informações de acordo com os interesses privados de grupos econômicos e políticos (CHAUÍ, 2012, p.149-154). Uma conclusão torna-se compulsória: para se manter a reprodução da desigualdade de forma contínua, necessariamente se deve fazer o uso da violência e o Estado capitalista burguês legalmente pode praticá-la, mas isto não significa, do ponto de vista moral, que tenha legitimidade.

Na particularidade histórica constitutiva da sociedade brasileira se configurou o mito da não violência:

[...] a imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário que desconhece o racismo, o machismo e a homofobia, que respeita as diferenças éticas, religiosas e políticas, não discrimina as pessoas por sua classe social, etnia, religião ou escolha sexual etc. Nossa autoimagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminação étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes,

orgulhoso das diferenças regionais e, evidentemente destinado a um grande futuro. (CHAUI, 2012, p. 155).

Como o mito da não violência brasileira pode persistir face à violência real dos fatos? A miserabilidade social de milhões de pessoas, as comunidades dos favelados e as práticas racistas estruturais, o extermínio da juventude negra pelas polícias, os estupros contra as mulheres, os feminicídios, as discriminações aos portadores de necessidades especiais e o descaso com os velhos, os presídios sub-humanos e a ferocidade do mundo das drogas habitam todas as nossas mídias. “O mito da não violência permanece porque graças a ele admite-se a existência de fato da violência e pode-se, ao mesmo tempo, fabricar explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida. (CHAUI, 2012, p. 155). É como afirmar que por essência os brasileiros não são violentos e, portanto, a violência é algo accidental.

[...] a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade, o crime sendo definido como ataque à propriedade privada (furto, roubo e latrocínio, isto é, roubo seguido de assassinato) e como crime organizados (tráfico de drogas, armas e pessoas). Esse mecanismo permite, por um lado, determinar que são os “agentes violentos” (de modo geral, os pobres – basta ver as prisões e mortes dos membros do crime organizado, isto é, nunca se vê aprisionado alguém verdadeiramente poderoso e opulento) e legitimar a ação (esta sim, violenta) da polícia contra a população pobre, os negros, os índios, as crianças sem infância, os moradores de rua e os favelados. A ação policial pode ser, às vezes considerada violenta, recebendo o nome de “chacina” ou “massacre” quando, de uma só vez e sem motivo, o número de assassinados é muito elevado. No restante das vezes, porém, o assassinato por policiais é considerado normal e natural, uma vez que se trata de proteger o “nós” contra “eles”. (CHAUI, 2012, p. 157).

Há também mecanismos que funcionam como máscaras para dissimular a violência. O machismo, por exemplo, se reveste de uma pretensa proteção

à “frágil” mulher que também deve ser protegida de si mesma, pois como todos sabem o estupro é um ato feminino de provocação e sedução; o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros; a repressão contra os homossexuais é considerada proteção natural aos valores sagrados da família...; a destruição do meio ambiente é orgulhosamente vista como sinal de progresso e civilização etc. (CHAUI, 2012, p. 157).

A sociedade brasileira tem a violência como uma prática naturalizada, uma estrutura de sociedade assentada na violência e não consegue ver a produção da sua violência. As desigualdades de toda ordem, a corrupção, as exclusões, o racismo, a homofobia, a intolerância religiosa e política não são consideradas formas de violência.

A luta de classes não existe: “A polarização entre a carência e o privilégio, expressão acabada da estrutura oligárquica, autoritária e violenta de nossa sociedade nos permitem avaliar o quanto tem sido difícil e complicado instituir uma sociedade democrática no Brasil e dar pleno sentido à cidadania”. (CHAUI, 2012, p. 158-161).

Com o golpe de 2016 vieram à tona todas as dimensões percebidas por Chauí (2012) como características da sociedade brasileira. Assunção (2020), por sua vez, produziu material robusto mostrando quanto o preconceito e o machismo atingiram Dilma Rousseff por ser mulher e submetida a um golpe jurídico, parlamentar e midiático e houve manifestações de votos parlamentares, nos procedimentos para o impeachment, que foram homenagens à ditadura do Movimento de 64 e a seus torturadores. Um exemplo:

Perderam em meia quatro. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve.

Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra a Folha de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim. (BOLSONARO, 2016).

Quanto ao anti-intelectualismo e sua possível relação com o contexto conjuntural, trata-se de divergir de tais ideias em decorrência das consequências práticas que podem advir delas, comprometendo as nossas possibilidades de visão do mundo e do nosso papel na história. “Em tempos de pós-verdade, *Fake News*, teorias da conspiração e desprezo pelo conhecimento científico, a apologia à ignorância humana está definitivamente na moda. Podemos dizer que vivemos a ‘era do anti-intelectualismo’ (LADEIRA, 2019, s. p.). A internet e o espaço virtual viabilizam a palavra de todos que têm acesso a eles. Cada um pode ser promovido a portador de verdades e, teorias esdrúxulas, como a da Terra Plana, vão ganhando adeptos. Teorias científicas são afastadas com argumentos pífios. Anti-intelectuais contestam a eficácia das vacinas e a Teoria da Evolução de Charles Darwin. No terreno pedagógico querem extirpar Paulo Freire das escolas e que acreditemos que as instituições de ensino brasileiras não respeitam os valores tradicionais das famílias, pois promovem a ideologia de gênero, o “cientificismo” e a doutrinação comunista. Todo e qualquer sujeito contrário é rotulado de comunista. Um adjetivo genérico que se soma à denúncia dos efeitos advindos do “marxismo cultural”, algo também pouco definido.

Os anti-intelectuais participam de uma moda do “politicamente incorreto” e negam as obviedades dos acontecimentos históricos, dentre os quais o massacre dos indígenas durante o período colonial e até os dias de hoje, a escravidão dos negros e o golpe civil-militar de 1964, responsável por uma infame ditadura. Querem abolir a realidade empiricamente verificável e que consideram descartável, em troca de narrativas que não se amparam em fundamentos científicos. Autoridades brasileiras, no confronto ideológico que está

sendo travado, afirmaram que o nazismo foi um regime de esquerda e, ao mesmo tempo, bebem lá suas inspirações para difundir mentiras que, de tanto serem repetidas, acabam consideradas verdades acatadas pelo público. Como a internet tem sido o principal canal pelo qual se expande o conjunto das blasfêmias anticientíficas, Ladeira (2019, s. p.) é categórico: “Os idiotas ainda não dominaram o mundo, mas estão dominando as redes sociais”.

O reacionarismo político e o anti-intelectualismo adquiriram expressões em nível mundial. Temos retrocessos neofascistas, neonazistas e governos ditatoriais espalhados em várias partes do mundo e que antecedem à conjuntura local aqui tematizada. No caso brasileiro, como afirma Fleck (2019) o anti-intelectualismo se manifesta com doses de autoritarismo, tem gosto pela incultura, fomenta aprendizagens alternativas com informações de fontes duvidosas, mentiras, notícias falsas e absurdos jamais vistos. Lamenta que, dispondo-se dos recursos tecnológicos de hoje, com imensas possibilidades de difusão das informações e dos conhecimentos, as pessoas acreditem em questões sem o menor fundamento.

Face às indicações apresentadas sobre o anti-intelectualismo, é viável se indagar. Para que ciência? Para que universidades? Elas se tornam dispensáveis. O segundo ministro da educação de Bolsonaro, demonstrou sua fúria no ataque às universidades e institutos federais. Foi acompanhado por parte da mídia que de forma avassaladora desacredita o papel social dos cientistas, pesquisadores, professores e alunos em formação. Acselrad (2018) chama a atenção para a somatória do projeto privatista ao anti-intelectualismo de mercado porque o segundo é hostil ao espírito crítico e criador. Criticar a privatização das universidades ou da educação em todos os seus níveis é uma postura satanizada. Os intelectuais forjadores das críticas são considerados fracassados, pois não demonstram que suas atividades sejam uma oportunidade de negócios. Mas, o embate vai além e Butlher (2018) aprofundou-se na investigação dessas posturas para reivindicar a necessidade da divergência de pensamento na busca da verdade.

Cunha (2019) considera que os ataques do governo Bolsonaro às ciências humanas não são aleatórios, não tem razão econômica ou prática. São ataques essencialmente ideológicos. Exemplifica: a história é atacada pelo negacionismo. O desejo é de falsificá-la e reescrevê-la em favorecimento do papel das elites. A sociologia incomoda sobejamente aos anti-intelectualistas, porque tem uma contribuição vital no esclarecimento das “leis” que regem o funcionamento das sociedades. A filosofia incomoda porque é constituída pela análise, reflexão e crítica das questões fulcrais da humanidade.

Considerando mais uma vez que o anti-intelectualismo, agora conectado com o autoritarismo, são práticas de expressão global, observa-se que se constituem em ensaios atuantes em prol da morte da democracia, mesmo que seja ela na sua forma burguesa. Têm em comum o ataque aos direitos humanos e criam a narrativa de que a defesa deles é a defesa dos criminosos e não a proteção de todos, dos mais fracos e dos vulneráveis.

Em sintonia com as reflexões acima, Chauí (2019) analisa as consequências desse novo totalitarismo social, político e ideológico. Ela ressalta que se apropriando da expressão “marxismo cultural”, os gestores perseguem todas as formas e manifestações do pensamento crítico e com justificativas para práticas de censura e extermínio. Sugiro, como ilustração, que visualizem o curta-metragem “Alternativa math” (2019).

Kowaltowski (2019) se mostra pasma perante o sucesso popular do negacionismo científico e conclama os cientistas a se erguerem nessa era internética e falar mais e mais alto, para reverter as consequências daí advindas.

## V

Pondero, finalizando, que as vivências passadas da democracia burguesa na sociedade brasileira, sempre colapsada pelos interstícios de golpes e ditaduras, nos alertam para os riscos antidemocráticos que se avolumam no presente. O avanço do

autoritarismo, somado ao anti-intelectualismo, prognostica tempos obscurantistas. É hora, portanto, de reavivar e fortalecer o mote **Não ao esquecimento**: as ditaduras não garantem os direitos humanos e, na vigência delas, naturaliza-se a violência, as pessoas são torturadas, mortas e desaparecem. A censura impõe-se à toda ciência e cultura. As instituições, principalmente universitárias, os cientistas, os intelectuais, os professores, os estudantes e outros cidadãos que não se alinham ao poder são considerados e tratados como inimigos. A resistência, portanto, é um sim à democracia e contra a violência. Quanto ao anti-intelectualismo, é preciso combatê-lo em prol da produção do livre saber. Não é possível avançar, no mundo da ciência, da cultura e das artes quando os sujeitos que as produzem são submetidos a constrangimentos morais, emocionais ou mágicos, pois o anti-intelectualismo inspira-se no desencanto moderno da emancipação racional humana.

Encerro assumindo a postura de Mészáros (2005) que ao se referir às sociedades comandadas pelo capital, as identifica como incorrigíveis. Ou seja, não há como reformar esse tipo de sociedade. Não há como salvar o capitalismo que, enquanto vigente, impõe a sua lógica sobre a totalidade. Trata-se de romper com a lógica do capital, ir além dela se quisermos vislumbrar a alternativa de uma sociedade significativamente diferente e de qualidade superior. De tal constatação decorre a possibilidade utópica que luta e alimenta a esperança de uma democracia socialista contra todas as formas de tirania, censura, tortura, exploração e dominação social, econômica ou política. E, por último, me amparo em Manacorda (1989, p. 360) que considera que a utopia positiva, ou seja, aquela que nos move para algum lugar, que nos faz transcender às determinações do presente, não consiste em elaborar soluções ou invenções, mas consiste em “fazer de tudo para que cada passo, por pequeno que seja, proceda rumo ao futuro: sem excluir *a priori* passos mais largos e tomadas de consciência mais radicais”.

## Referências

ACSELRAD, Henri. Espectros do anti-intelectualismo tropical. **Le Monde Diplomatique-Brasil**. Disponível em: <https://www.diplomatique.org.br>. 21/09/2018. Acesso em: 06 out. 2019.

ANPAE; ANPED; CEDES; ANFOPE; FORUNDIR; ABAC; ANPG. **Nota Pública de repúdio**. ANPED. Disponível em: [www.wnped.org.br/news/nota-publica-de-repudio-revogacao-pelo-governo-interino-das-nomeacoes-para-o-conselho](http://www.wnped.org.br/news/nota-publica-de-repudio-revogacao-pelo-governo-interino-das-nomeacoes-para-o-conselho). Acesso em 23 set. 2016.

ASSUNÇÃO, Clara. **Impeachment de Dilma abriu a ‘caixa de Pandora’ que hoje legitima o machismo**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br>. Acesso em 10 ago. 2020.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BUTLER, Judith. A criminalização do conhecimento. **Diário do Centro do Mundo**, Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br>. Acesso em: 05 jun. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (PPGECOM) UFG**: v. 15, n.2, p.149-161, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24574>. Acesso em 10 ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. O que é a nova ultradireita? **Outraspalavras.net**, 08/10/2019. Disponível em: <https://www.outraspalavras.net>. Acesso em 13 out. 2019.

CUNHA, Diogo. Anti-intelectualismo, culto à ignorância e autoritarismo: Bolsonaro e o ataque às universidades federais. **Carta Maior**, 02/05/2019. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br>. Acesso em 08 out. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FLECK, Fábio. O anti-intelectualismo brasileiro. **Filosofia e cultura**. Coletivo de autores. 2019. Disponível em: <https://www.filosofia.pro.br>. 02/032019. Acesso em 06 out. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Carta Aberta**. ANPED. Disponível em: [www.anped.or/news/carta-aberta-do-forum-nacional-de-educacao-fne-23/09/2016](http://www.anped.or/news/carta-aberta-do-forum-nacional-de-educacao-fne-23/09/2016). Acesso em 10 set. 2016.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOWALTOWSKI, Alicia. Usando a ciência para negar a ciência. **Nexo Jornal**, 09/10/2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br> Acesso em 11 jan. 2020.

LADEIRA, Francisco F. A era do anti-intelectualismo. **Observatório da Imprensa**, ed. N. 1057, 15/01/2019. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em 15 out. 2019.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

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

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires: SUDAMERICANA, 1971.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

REIS, Daniel A. **Ditadura e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Editorial**. CEDES/Campinas, v. 39, n. 144, p.515-521, Campinas, jul. -set./ 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Editorial**. CEDES/Campinas, v. 40, p. 1-2, Campinas, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2013.

SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. *In*: SANFELICE, José Luís.; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2016. p. 119-42.



## OPONERSE A LA BARBARIE. REFLEXIONES SOBRE LA UTOPIÍA EN UN MUNDO (YA) DISTÓPICO

Juan Mainer Baqué  
Federación Icaria  
juanmainer@gmail.com

¡Despertemos, despertemos Humanidad! Ya no hay tiempo. Nuestras conciencias serán sacudidas por el hecho de estar sólo contemplando la destrucción basada en la depredación capitalista, racista y patriarcal.  
Berta Cáceres Flores (1971-2016)

### **El desplome del horizonte utópico y la vida en la distopía del “totalcapitalismo”**

El historiador italiano Enzo Traverso (2018) sostiene en su **Melancolía de izquierda** que la diferencia del siglo XXI respecto a los dos que le precedieron es que se levanta sobre el eclipse general de las utopías, un fenómeno que se hizo patente en la pasada década de los años 90. La caída del muro de Berlín fue el hito simbólico de una mutación profunda que, por supuesto, no operó de la noche a la mañana, sino que culminó y acrisoló procesos previos. La principal consecuencia de todo ello fue la liquidación de la idea de revolución; al menos de un cierta conceptualización y práctica revolucionaria. Históricamente las revoluciones habían sido fábricas de utopías, proyectaban las sociedades al futuro. Lo cierto es que en 1979 asistimos a la última revolución del siglo XX, la sandinista, al tiempo que conocimos, con gran despliegue informativo, el genocidio practicado por el régimen de Pol-Pot durante la revolución de los Jemeres Rojos.

Al menos durante buena parte del “corto” siglo XX, la utopía de otro mundo posible y de otro sistema de relaciones sociales diferente al capitalismo siempre estuvo presente en el imaginario

colectivo de la humanidad. Es cierto que partir de los años cincuenta del siglo XX, la Unión Soviética había empezado a dejar de provocar entusiasmos al desvelarse como un régimen dictatorial y cuestionable desde muchos puntos de vista. Pero la Guerra Fría, entendida como enfrentamiento entre dos bloques, indicaba que aún existía una alternativa posible al capital, e incluso alternativas diferentes a la representada por la Unión Soviética y al llamado "socialismo real". Empero, después de 1989, el comunismo dejó de ser un horizonte de espera y una utopía movilizadora para millones de personas; una gran parte de la izquierda mundial. De la mano del desplome del horizonte utópico se produjo una suerte de naturalización del capitalismo que incluso llegó a augurar que la globalización del mercado y del liberalismo dejaría enormes cantidades de riqueza, libertad y bienestar por todo el planeta. Hoy, ya (casi) nadie cree esas estupideces, pero todavía estamos prisioneros de ese mundo bloqueado, sin alternativas posibles ni dialéctica histórica. Esta dialéctica, esta relación simbiótica entre el pasado – como "campo de experiencias" – y el futuro – como "horizonte de espera"–, que en cierta medida alumbró la "estructura de sentir" de la propia Modernidad, es lo que saltó en pedazos en 1989 para ingresar en un mundo prisionero del presente, sin "estructura pronóstica", sin capacidad de proyectarse al futuro. Esta suerte de nuevo régimen de historicidad presentista que inaugura el siglo XXI, es una temporalidad que absorbe el pasado y aniquila el futuro: un auténtico presente perpetuo y dilatado que sitúa nuestras vidas en un mundo de estructuras inmóviles en las que, paradójicamente, todo parece mutar sin control a un ritmo "velociferino", vertiginoso y extenuante.

Si pensamos en perspectiva histórica, frente a todo ello, las llamadas "revoluciones de terciopelo" de los años 90, el altermundialismo, los foros mundiales, Occupy Wall Street, el 15M español, las "primaveras árabes" de 2010 o los "gillets jaunes" en Francia, han sido movimientos de resistencia y confrontación potentes, explosivos, con una enorme capacidad creadora, más o

menos efímeros y certeros en el diagnóstico, han llegado incluso a terminar con dictaduras..., pero no han producido ninguna utopía, ni han sido incapaces de proyectarse hacia el futuro. Han carecido de proyectos alternativos de sociedad y ni tan siquiera han propugnado cambios radicales en las instituciones. Lo hemos comprobado con claridad, por ejemplo, en Argelia, en Túnez o en Egipto: los movimientos de protesta no articularon alternativas, ni formas de liderazgo, ni programas de gobierno. Lo cierto es que han carecido de la ilusión futurista que hizo tan fuertes al comunismo o al anarquismo, esa que permitía a sus militantes percibirse enraizados en un proyecto histórico como partes de un colectivo que trascendía su propia existencia y su propio tiempo y que anticipaba el porvenir emancipado.

Algo semejante podríamos decir que ocurre en el campo de la producción teórica entre los intelectuales de izquierda. Hoy el pensamiento crítico es seguramente mucho más sofisticado, elaborado y diverso que hace un siglo – eso sí: no necesariamente más rico, radical, ni mejor argumentado – y, sin embargo, paradójicamente, es mucho más incapaz de conectarse a un movimiento real de lucha y de contribuir a fraguar proyectos, experiencias y realidades de cambio social. Evidentemente, hay excepciones; podemos encontrarlas en algunos de los llamados nuevos movimientos sociales como el zapatismo, el movimiento de los “sin tierra” o la revolución de Rojava..., y en ellos tendremos que fijar nuestra atención más adelante. Un ejemplo muy sintomático de lo que estamos diciendo lo encontramos en que buena parte de las propuestas de cambio político que hoy se formulan desde el campo de la economía política – piénsese en Piketty, Stiglitz o Krugman –, redunden en perspectivas graduales y reformistas en la más pura ortodoxia de la socialdemocracia liberal (social-liberalismo keynesiano) y eviten a toda costa formulaciones radicales que entren a cuestionar a fondo el modo de producción extractivista y depredadora existente, la lógica patriarcal, la propiedad privada, etc., tal y como reclaman los movimientos a los que antes aludíamos

y exigirían las actuales condiciones de dominación y explotación en (y del) Planeta. Conviene no olvidar que la socialdemocracia fue la herramienta que el capitalismo eligió para humanizarse cuando se enfrentó al gran desafío de las revoluciones: prueba de ello es que, caído el desafío, el capitalismo ha podido prescindir del “rostro humano” y mostrarse tal cual es, igual de salvaje que en el siglo XIX... En los 90, la socialdemocracia, en tanto que sucedáneo o subproducto de las revoluciones otrora triunfantes, se desplomó y deslegitimó definitivamente como alternativa de “izquierda”, al extremo de que sus restos vinieron a convertirse en los pilares del neoliberalismo que nos ha traído hasta aquí. Esta es, si se quiere, una paradoja histórica, acaso perturbadora e inquietante para millones de votantes de opciones socialdemócratas en todo el mundo, que se olvida con demasiada frecuencia en muchos análisis políticos y que permite explicar, al menos en parte, la deriva de muchas políticas y gobiernos progresistas tanto europeos como latinoamericanos a lo largo de la última década (GAUDICHAUD *et al*, 2019).

En fin. El desplome del horizonte utópico ha contribuido a dibujar un mundo que se asemeja bastante al de una distopía: entendiendo por esta, una representación ficticia de una sociedad de características negativas, causantes de la alienación humana. Al punto de que, en mi opinión, cabría decir que, en los amenes del año 2020, la distopía del capitalismo ya nos habita, piensa y desea por nosotros. Nunca un sistema económico logró en la historia de la humanidad un despliegue a tal escala como el capitalismo a partir de los años 80 y 90 del pasado siglo. Acaso Bradbury, Huxley u Orwell se quedaron muy cortos en sus premoniciones y presagios. El auténtico totalitarismo de hoy es el “totalcapitalismo”. Y empleo este término para referirme no sólo a la propagación planetaria del mercado, al incesante consumo de bienes y servicios o a la extensión de una nueva escala de explotación y precarización del trabajo humano de proporciones desconocidas, sino a la difusión de todo un modelo social y antropológico devastador presidido por la racionalidad del *homo oeconomicus*. En definitiva, una forma de ser,

estar, desear y razonar en el mundo que invade y penetra, como un virus letal, las entrañas y subjetividades de miles de millones de seres humanos en cualquier punto del Planeta. Esto es una realidad nueva y profundamente distópica: el capitalismo está a punto de culminar un auténtico epistemicidio, muerte por uniformización, de formas de conocimiento, culturas, formas y modos de vida originariamente muy alejadas de la “occidental”. Así pues, desde mi punto de vista, el totalcapitalismo no sería propiamente una nueva fase histórica del modo de producción, cuanto una desviación distópica y bárbara que despliega formas de dominación extraordinariamente sofisticados y eficaces en un momento muy preciso y crítico de su desarrollo.

La pandemia de la COVID-19 que en el momento de escribir estas páginas asola nuestro Planeta no es ajena en absoluto a este horizonte distópico que estamos dibujando. De hecho, no podemos perder de vista que la catástrofe sanitaria forma parte de algo mucho más complejo y sistémico, de procesos que han venido sucediéndose e intensificándose en el tiempo: no es posible comprender esta pandemia al margen de la profunda crisis medioambiental y civilizatoria en que vivimos. Esta pandemia y sus consecuencias constituyen un acontecimiento inseparable de la evolución y desarrollo de la “globalización” y del totalcapitalismo. Alienadas, enajenadas, enfermas, embrutecidas, empobrecidas y esclavas, así nos quiere el capitalismo y así ahorma y somete nuestras subjetividades. Así pues, si distópica es la representación de una humanidad alienada, podemos afirmar que la distopía, de la mano del totalcapitalismo, ya está aquí.

### **Facetas y dimensiones de la barbarie en que vivimos**

Utilizaré el término “barbarie” en su doble sentido y significado: como falta de cultura y civilidad pero también como manifestación de fiereza y crueldad, en el convencimiento absoluto de que la barbarie, como certeramente nos mostró Walter Benjamin,

no sólo es hija inseparable de la civilización, sino que constituye una de sus inapelables caras. Fijaremos nuestra atención en tres facetas o dimensiones de la barbarie en que vivimos; las más alarmantes, a mi modo de ver:

### **Dimensión ecológica de la barbarie**

La economía capitalista depreda, destruye y mata. El capitalismo es un modelo de civilización incompatible con la vida. La razón es, hasta cierto punto, muy simple: se trata de un sistema que requiere de un crecimiento constante en un planeta que, de suyo, es finito. Para mantener su constante tasa de crecimiento – sólo posible con crecientes usos de materia y energía –, ha destruido tanto y en tan poco espacio de tiempo que se halla ante una situación de no retorno. Los índices de contaminación del aire, de los suelos y de las aguas continentales y marinas; los manifiestos efectos del cambio climático; la pérdida de diversidad biológica y la extinción de millones de especies del reino vegetal y animal – hoy, en términos globales, la tasa de extinción de especies es de 100 a 1.000 veces mayor que en períodos preindustriales –; el agotamiento de recursos fósiles y de otros muchos tipos de materias primas, son algunas de las variables que configuran la magnitud de la barbarie desatada en los últimos ciento cincuenta años. Sin ir más lejos, el “pico” o cénit de producción del petróleo de mejor calidad se alcanzó ya en 2005 y la propia Agencia Internacional de la Energía calcula que hacia 2025 la producción será superada por los hidrocarburos llamados “no convencionales”; para esa misma fecha está previsto el inicio de un proceso de desabastecimiento severo del combustible diésel, con caídas del 20% por debajo de la demanda. Un panorama ciertamente sombrío habida cuenta del alto grado de “dieselización” que presenta la economía mundial (FERNÁNDEZ DURÁN; GONZÁLEZ REYES, 2014).

Desde este punto de vista, el capitalismo no tiene futuro o, al menos, no está en condiciones de salir adelante de manera cómoda

y fácil. En su momento actual el capitalismo es un proyecto aberrantemente cortoplacista y desbocado, sin frenos y sin control, que no busca otra cosa que la maximización del beneficio más inmediato. Posiblemente el único proyecto de futuro que el capitalismo actual tiene ante sí consistiría en encaminarse hacia un tipo de "ecofascismo" – una suerte de traumático darwinismo social extremadamente militarizado y bajo el control de grandes oligopolios – que podría permitir al sistema recuperar alguna vitalidad a costa de acelerar unos índices de barbarie mucho más criminales aún que los actuales. Hay que subrayar que esta "respuesta de futuro", exigiría la marginación de buena parte de la población planetaria – en puridad, esto ya se hace – y, llegado el caso, planificar el exterminio de aquella que se considerara sobrante. Estaríamos ante una forma de colapso en modo alguno inverosímil a la que no le faltan partidarios que, de hecho, se encuentran ya al frente de alguno de los Estados –Brasil, USA – más importantes del mundo, llevando a cabo políticas netamente ecofascistas.

El capitalismo es hoy, en suma, una fantasía autodestructiva que destruye al mismo tiempo la naturaleza, la sociedad y la sustancia antropológica del ser humano. El capitalismo es, de hecho, una especie de broma milenarista: vivir como si la entropía no existiera, como si los recursos naturales fueran infinitos, como si estuviéramos a punto de ser infinitos e inmortales gracias a la tecnociencia.

### **La dimensión política de la barbarie**

El neoliberalismo no es solamente un conjunto de políticas económicas (recortes sociales, desaparición de derechos laborales y de libertades públicas e incluso individuales...), ha supuesto también, como no podía ser de otro modo, un proceso de reconversión autoritaria del papel del Estado en la sociedad y un debilitamiento progresivo de las instituciones representativas y del funcionamiento de las democracias liberales burguesas; todo esto,

en los privilegiados lugares del Planeta donde estas fórmulas políticas existían en mayor o menor grado de perfectibilidad.

Conviene no olvidar que el papel del Estado en el neoliberalismo es clave y fundamental, no solo en tanto que agente que mantiene en su poder el uso de la violencia o limita y controla la redistribución de las rentas (es decir, garantiza y legitima las desigualdades de base), sino como un actor clave que fomenta la privatización, la competitividad y el hiperconsumo de la población. Por encima de todo, los Estados del totalcapitalismo son correas de transmisión e instituciones facilitadoras de la globalización capitalista y de la *lex mercatoria* que imponen las grandes corporaciones. Aquí reside una aporía importante que, sin ser en absoluto nueva, se ha profundizado y agudizado considerablemente desde el final de la guerra fría: las ciudadanías nos movemos en los marcos de los Estados-nación y sin embargo el capital, que se mueve globalmente, es quien realmente decide nuestros destinos, marca los límites de las políticas institucionales e impone su *lex*: la crisis económica de 2008 nos dejó claras evidencias de esta nueva y barbárica gobernanza planetaria – el caso de Grecia en la UE fue particularmente sangrante; pero ¿qué decir de Brasil, Bolivia, Chile o Ecuador?

Paralelamente, los Estados en el totalcapitalismo han mantenido el monopolio del uso de la violencia, la coerción y la fuerza a través de aparatos y cuerpos represivos cada vez más impunes ante la ley y mejor armados. Por si fuera poco, los Estados, a través de cada vez más sofisticadas y sutiles tecnologías de comunicación y vigilancia sobre sus poblaciones han dado lugar a sociedades de control muy intensivo impensables tan sólo hace una década, propiciando lo que algunos autores han bautizado como el salto de la biopolítica a la psicopolítica (HAN, 2014). Se trata de formas de autoritarismo más o menos explícito que se abren camino con total impudicia en el marco de una suerte de “sociedad medusa”, traslúcida y tóxica, como acertadamente la ha denominado Raimundo Cuesta.

La distopía del totalcapitalismo en que vivimos es, definitivamente, incompatible con una democracia radical y

realmente participativa. Precisamente por ello, tampoco es ajena a la degradación de la calidad de nuestras democracias liberales burguesas y al espectacular crecimiento, tanto en Europa como en América o en Asia, de movimientos políticos de extrema derecha radical, xenófoba, ultranacionalista, reaccionaria e islamófoba, que, en poco tiempo, se han convertido en actores políticos fundamentales, cuando no en partidos de gobierno, en muchos Estados del planeta. La era de los postfascismos que presentan diversas morfologías de fascismo social, capaces de convivir, incluso, con democracias formales de bajísima intensidad, representa un escenario político desasosegante y bárbaro que ya ha empezado a resultarnos familiar y ha comenzado a naturalizarse entre importantes sectores de la población.

Un sistema que incentiva el egoísmo, la avaricia, la competencia, la desconfianza entre los seres y el miedo, es caldo de cultivo para que prospere la tiranía y la barbarie por muchos “contrapesos” ceremoniales que se le interpongan: nos lo enseñó Étienne de La Boétie hace siglos. La democracia participativa necesita asentarse sobre la amistad, la cooperación, la solidaridad, el desprendimiento, la confianza, la libertad, la reciprocidad..., mientras que la ideología imperante en la civilización occidental no sólo considera dominantes e invariables las propiedades más perversas de la naturaleza humana sino que las incentiva: el resultado no puede ser otro que el actual “despotismo democrático” en que vivimos.

### **La dimensión antropológica de la barbarie**

Desde el comienzo de estas líneas hemos venido hablando del capitalismo como un modelo de civilización y no sólo como un sistema económico, es decir, como una forma de producción y distribución de bienes basada en la propiedad privada de los medios de producción, la explotación de la fuerza de trabajo y en la apropiación desigual del producto de esta (plusvalía y beneficio). El

capitalismo es todo eso, pero también un conjunto de “estructuras de sentimiento”, de formas de entender, pensar, estar y actuar en el mundo, que nos construye a todas las personas que vivimos (unos pocos muy bien, otros bien y la inmensa mayoría regular, mal o peor...) bajo su manto protector. Cual auténtico virus, el capitalismo manufactura nuestras vidas bárbaras, las dota de sentido, por acción u omisión, de forma cotidiana y permanente y casi siempre infraconsciente. Existe toda una pedagogía de los deseos, anhelos y aspiraciones individuales – inspirada en la idea de una naturaleza humana intrínsecamente perversa, gobernada por el egoísmo y la insolidaridad y alimentada por los axiomas del progreso, el crecimiento sin tasa, la competencia y las bondades del consumo individual y compulsivo –, con la que nos proyectamos como individuos de la especie humana, adaptados para sobrevivir en la barbarie (NAREDO, 2015). Con frecuencia se suele olvidar que el triunfo del *ethos* del *homo oeconomicus* – que se define por su capacidad de compra – es en buena medida más fruto del consentimiento que de la coerción. Por eso, entre otras cosas, es tan plausible aquello de que es más fácil imaginar el fin del mundo que el del capitalismo.

En opinión del filósofo español Santiago Alba Rico (2017), lo que caracterizaría al capitalismo como proceso civilizatorio ha sido justamente su irreductible rebelión contra los límites. Prometeo se rebeló contra los dioses y fue castigado por ello; para los antiguos griegos, la rebelión contra los límites definía una conducta individual tentadora pero delictiva que amenaza al orden cósmico y al humano. Esa conducta, que podía traer consecuencias nefastas, es la que los griegos llamaron *hybris* – una desmesura, un impulso irracional y desmedido, egoísta, propio de tiranos y de la tiranía, que pretende saltar los límites, ir más allá de lo “posible” y que, por tanto, debía ser castigada.

El capitalismo para Alba se comportaría, en este sentido, como una suerte de *hybris* estructural y autolegitimada; no estrictamente individual. Un desatado impulso tiránico que llama a la rebelión

permanentemente contra todos los límites y nos destina a ser "esclavos de su rebeldía" a cambio de la obtención de la felicidad merced al consumo perpetuo e incesante de bienes que no necesitamos. Tres serían los límites que el capitalismo, en su locura extractivista, productivista y destructiva, precisa franquear de manera sistémica para satisfacer la *hybris* insaciable que le impulsa: la Tierra, los cuerpos y la memoria. Tres límites contra los que, sin embargo y en buena lid, no debería haber rebelión posible – somos Tierra y pensamos con la Tierra; somos cuerpo e imaginamos con el cuerpo; somos memoria y convivimos gracias a ella –; tres límites cuya conservación acaso deberíamos defender contra viento y marea y como condición *sine qua non* para garantizar la supervivencia colectiva de la especie.

Si nos fijamos bien, los campos científico-tecnológicos más mimados y mejor financiados por el entramado empresarial-académico – biotecnología, bioinformática, nanotecnología y biología sintética – ya no siguen el viejo programa baconiano consistente en conocer la naturaleza para dominarla mejor..., sino que se orientan fundamentalmente a transformar, controlar y dominar a las sociedades y a los seres humanos. Una *hybris* contra los límites de la Tierra (biotecnología), de los cuerpos (bioinformática) y de la memoria (biología sintética). Una nueva modalidad de saber-poder que está vinculada estrechamente al poder político, económico y militar.

Si el lema comercial de la sociedad de la mercancía es *no limits*, el primer mandamiento de una sociedad que quiere tener futuro en el tercer planeta del sistema solar debería consistir justamente en lo contrario: aprender a asumir racionalmente los límites.

### **Contraofensivas para “colapsar” mejor**

No soy un entusiasta defensor del término colapso y ello por varios motivos: el primero, porque parece reducir el problema a una suerte de catástrofe natural, ocultando las dimensiones

fundamentalmente económicas, políticas y sociales de la crisis global y civilizatoria que afrontamos. En segundo lugar, es harto sospechoso que las referencias al colapso se hayan convertido casi en un lugar común, ¿por qué ahora?, ¿por qué hace "cuatro días" se negaba oficialmente el cambio climático y ahora todo el mundo habla de él: desde la ONU hasta el panadero de mi barrio?, ¿qué tanto de estrategia milenarista, de *carpe diem*, de estrategia desactivadora y desmovilizadora hay tras la idea de un futuro sin futuro...? Lo dejo aquí. En tercer lugar, el término colapso contiene un cierto sesgo eurocéntrico e imperialista – hablamos de colapso en esa parte del norte opulento que damos por sobreentendido que aún no estamos inmersos en él..., no los miles de millones de seres humanos para quienes el colapso es su realidad cotidiana y su visión del mundo desde que nacieron.

Lo cierto es que, a pesar de todo y puestos a buscarle alguna ventaja, hay que convenir que la noción de colapso tiene una innegable fuerza y atracción mediática y al menos está logrando situar en el centro del debate político los límites biofísicos del planeta. Y es que ciertamente estamos ya ante una catástrofe civilizatoria que se encuentra en un estadio avanzado aunque no sepamos hasta qué punto terminal. Una catástrofe civilizatoria que puede ser percibida como una guerra (emergencia y excepcionalidad sanitaria, reconfiguración de equilibrios geopolíticos y geoestratégicos – China, Rusia, EEUU, Europa–), o como una crisis abierta (económica, política, agudización de la lucha de clases...); probablemente sea las dos cosas y, posiblemente, “algo” más. Nuestro análisis del colapso debe evitar poner la atención en un solo foco. La realidad de una catástrofe es, por definición, compleja y caótica. Por eso es necesario penetrar en ella con una mirada casi cubista: superponiendo en el análisis todos los puntos de vista, todas esas dimensiones y facetas de la realidad tratándolas de integrar en un todo; una civilización que se descompone es lo más cercano a la barbarie. De ahí que el dilema que Rosa Luxemburgo presentaba en 1914 – socialismo o barbarie – tenga hoy buena parte de su sentido en términos de supervivencia o colapso.

Así pues, aceptado el colapso como certeza y como acontecer procesual de la entropía en el totalcapitalismo, se trataría, como afirma Jorge Riechman (2018), de organizar contraofensivas para “colapsar mejor” o para “fracasar mejor”, evitando males mayores. La revolución ya no es una meta, un anhelo o un destino seguro que llegará de la mano de la agudización de la lucha de clases..., la revolución es hoy más que nunca el “freno de emergencia” para evitar que la barbarie termine con todo. El anticapitalismo es la única salida. Huelga decir, en todo caso, que el compromiso para actuar colectivamente en la transformación del mundo no es únicamente un proyecto racional; requiere de la movilización de las esperanzas y sentimientos de fraternidad que, obviamente, se derivan de la acción colectiva revolucionaria. Me pregunto: ¿por dónde enfocar la contraofensiva?

Sin que sirva de precedente, quizá nos podría servir para orientarnos hacer uso de un análisis académico. Aun a riesgo de simplificar el debate sobre el cambio político en el seno de la izquierda “transformadora”, me gustaría señalar con Massimo Modonesi, la existencia de una evidente tensión teórica, nada nueva por cierto, entre una tendencia “hegemonista” – centrada en la toma del poder del Estado desde arriba, a partir de alianzas interclasistas y/o mediante reformas dosificadas en el marco de las instituciones existentes orientadas a conseguir un mejor reparto y redistribución de la riqueza – y otra “autonomista”, defensora de la adopción de iniciativas desde abajo a partir de la perspectiva de un sistemático radicalismo antisistémico.

En las líneas que siguen, referiré telegráficamente alguna idea que nos ayude a cartografiar y a dotar de horizonte de futuro (utópico) las contraofensivas y formas de oposición a la barbarie en que vivimos: lo haré desde una perspectiva precisa que se identifica con el segundo de los polos expuestos. La elección obedece no sólo a razones de coherencia intelectual con el análisis realizado hasta aquí, sino también a consideraciones de naturaleza política. El trabajo político en el marco estrictamente institucional *hic et nunc* no sólo es manifiestamente insuficiente sino que, en el actual estado de

cosas, se torna especialmente ineficaz y acaso contraproducente. En primer lugar porque las instituciones del totalcapitalismo capturan, neutralizan y normalizan a quienes las ocupan – “ponerse en las instituciones es como despojarse”, afirmaba recientemente la pensadora y activista del feminismo, Silvia Federici. En segundo lugar, porque estoy plenamente convencido de que los dos modelos históricos de la izquierda – la socialdemocracia y el socialismo de Estado – están completamente agotados. La idea de una suerte de *Welfare State* planetario – como parecen proponer los dirigentes de Syriza, Podemos, la France Insoumise o el propio Partido del Trabajo brasileño –, o la salida “verde”, una especie de *Green New Deal*, ecosocialismo *high-tech* con “transición energética” incorporada, como proponen los partidos ecologistas europeos, ya no llegan a tiempo.

Si como venimos defendiendo el colapso civilizatorio es ya una variable inevitable y medular en el análisis, el decrecimiento ha de ser el escenario de oposición y de lucha para el que deberíamos trabajar y prepararnos. Las alternativas, desde la perspectiva “autonomista” en la que nos situamos pasan más bien por un cambio radical, una suerte de “ecologismo descalzo” en la línea planteada por el ecosocialismo y el ecofeminismo de tecnologías simples (BASCHET, 2015). Con la propuesta del decrecimiento en modo alguno se pretende sustituir a las contestaciones históricas contra el capitalismo, se trata de un complemento importante, pero no pretende suprimir ni sustituir a nada ni a nadie. Eso sí, como suele afirmar con vehemencia Carlos Taibo (2015), cualquier oposición frontalmente hostil a la lógica del totalcapitalismo en que vivimos, hecha desde el mundo opulento y en el siglo XXI, debería conjugar ocho verbos fundamentales. Si le falta alguno de estos ocho elementos, es más que probable que estará haciendo el juego al sistema al que dice o pretende oponerse:

\*Decrecer; repartir/redistribuir; despatriarcalizar: empezar a vivir de otro modo. \*Comenzar a borrar la huella ecológica: desurbanizar; destecnologizar; descomplejizar. \*Recuperar el

trabajo humano como reflejo real de lo que somos, no como mercancía: desmercantilizar nuestras vidas y nuestras sociedades.

\*Educar al deseo a “desear” de otra manera, en coherencia con principios y valores impugnadores de la racionalidad económica neoliberal.

Termino. ¿Oponerse a la barbarie?, ¿prepararse para colapsar mejor? En el fondo es algo muy simple y al tiempo extremadamente costoso y difícil. Tan sencillo como comenzar por combatir el sentido común dominante; tan difícil como educar (y autoeducarnos) el deseo para “desear” otras “cosas” y de otro modo. Por eso, olvídense de Europa. La distopía totalcapitalista del libre mercado se nos ha metido ya demasiado honda en los huesos. Y por eso quiero finalizar compartiendo un fragmento de las conclusiones de esa obra seminal, emblema de la lucha anticolonial, *Los condenados de la tierra*, que Frantz Fanon (1961, p. 89) escribió hace ya más de medio siglo y que, sin embargo, sigue teniendo la fuerza de la palabra generadora.

Dejemos a esa Europa que no deja de hablar del hombre al mismo tiempo que lo asesina dondequiera que lo encuentra [...].

Si queremos que la humanidad avance con audacia, si queremos elevarla a un nivel distinto del que le ha impuesto Europa, entonces hay que inventar, hay que descubrir. [...]

Por Europa, por nosotros y por la humanidad, compañeros, hay que cambiar de piel, desarrollar un pensamiento nuevo, tratar de crear una humanidad nueva.

## Referencias

ALBA RICO, S. **Ser o no ser (un cuerpo)**. Barcelona: Seix Barral, 2017.

BASCHET, J. **Adiós al capitalismo**. Autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos. Barcelona: NED, 2015.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

FERNÁNDEZ DURÁN, R.; GONZÁLEZ REYES, L. **En la espiral de la energía**. Madrid: Libros en Acción y Baladre, 2014.

GAUDICHAUD, F.; WEBBER, J.; MODONESI, M. **Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI**. Ensayos de interpretación histórica. México: UNAM, 2019.

HAN, B. C. **Psicopolítica**. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder, 2014.

NAREDO, J. M. **Economía, poder y política**. Crisis y cambio de paradigma. Madrid: Díaz & Pons, 2015.

RIECHMANN, J.; MATARÁN, A.; CARPINTERO, Ó. **Para evitar la barbarie**. Trayectorias de transición ecosocial y de colapso. Granada: Universidad de Granada, 2018.

TRAVERSO, E. **Melancolía de izquierda**. Marxismo, historia y memoria. Buenos Aires: FCE, 2018.

TAIBO, C. **¿Tomar el poder o construir la sociedad desde abajo?** Un manual para asaltar los infiernos. Madrid: Catarata, 2015.

## DISTOPIA E BARBÁRIE: AS MÚLTIPLAS FACES DO MONSTRO QUE DEVORA O SÉCULO XXI

José Rubens Mascarenhas de Almeida  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
rubens.mascarenhas@uesb.edu.br

### **“Vivemos tempos difíceis!”**

O presente texto, ao contrário do que possa parecer, derrotista, é fruto da inquietação política e social produzida no atual contexto histórico vivido, que contamina nosso tempo, marcadamente distópico. Realmente, não é um texto otimista, mas é teimoso ante o anti-intelectualismo reinante, pela esperança na emancipação humana de todos os grilhões que atualmente nos aprisiona. Para tentar isso, retoma os conceitos de utopia, distopia e barbárie, tendo em perspectiva o atual cenário brasileiro (que também é planetário), caracterizado, no entender deste autor, pela realização distópica e trágica de fenômenos sociais testamentada pelo sistema do capital. De tal herança, a distopia vigente é própria das crises e ajustes produzidos no interior desse sistema, resultando no presentimento de letargia social que caracteriza o momento em que vivemos.

Proferir que “vivemos tempos difíceis” pode parecer um clichê um tanto replicado, mas expressa sentido nesse momento vivido, inclusive pela dificuldade de compreendê-lo quando diversas análises têm restringido o atual quadro de crise sistêmica à pandemia, negligenciando seus aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais há muito presentes. Nada mais parcial. A crise sanitária que assola o mundo contemporâneo é a “cereja do bolo”, não merecendo ser desprezada, no entanto trata-se apenas de mais um aspecto da crise sistêmica geral (que alguns insistem em afirmar “civilizacional”, baseados no “choque de civilizações” de

Huntington (2007)), esquecendo-se de que se trata de uma crise do próprio sistema capitalista, de amplitude planetária. E quanto mais crise sistêmica, mais violência institucional, mais irascibilidade por parte da burguesia.

Entendendo que o fazer acadêmico-científico, a produção de ciência e a universidade não estão acima das relações sociais, o XIII Colóquio do Museu Pedagógico (2019) acabou tornando-se o ambiente e momento de realização de um balanço crítico acerca dos desafios sociais e políticos contemporaneamente apresentados, a partir de diversos olhares. Foi o espaço de ensaio daqueles que lá estiveram, ponderando acerca do contexto que os cercavam/cercam, e que definiam suas vidas e seus fazeres. Sua convocatória refletiu a preocupação com a conjuntura, nacional e internacional, que apontava, mesmo um ano e meio antes da pandemia, para o aprofundamento da crise econômica, que se refletia nas esferas política, social, energética, ambiental e cultural.

Ao reunir professores, estudantes, pesquisadores nacionais e internacionais, de diversos campos do conhecimento para confrontar/debater/refletir acerca de candentes demandas de nosso tempo, buscou também oferecer pistas no sentido de superação dos problemas identificados e, quem sabe presunçosos, apontar na direção de uma profunda transformação social, como sugerido por algumas reflexões elaboradas em seu interior.

Na esteira de seu desenrolar, percebeu-se o crescimento de fenômenos e elementos considerados constitutivos de barbárie a espreitar e a espriar-se em escala mundial – a mesma do sistema do capital, e também da pandemia de coronavírus – permeando seu tecido social de relações, elementos e valores retrógrados e nefastos e que julgávamos já superados pela humanidade em sua história: obscurantismo, ignorância, anti-intelectualismo, anticientificismo, mitos, valores e ideias pseudocientíficas que rondaram a Idade Média, retornando com grande pujança. No encaço, aprofundamento das assimetrias sociais, fome e miséria; imigração e xenofobia; banalização e descontrole da violência (desde a individual até o âmbito da estatal-

burguesa contra as classes trabalhadoras); práticas totalitárias, eugenistas, autoritárias, fascistas, militaristas, ditatoriais e persecutórias; avanço desenfreado da cultura do patriarcado e do machismo, a cometer feminicídio contra milhares de mulheres; homofobia e extremo conservadorismo oportunizado por ideais religiosos-fundamentalistas e potencializados pela manipulação das informações, com a disseminação massiva de mentiras, *fake news*... e o que é dantesco, por parte de instituições, autoridades e grupos sociais.

Todos esses eventos levam à constituição, desenho desse cenário distópico, marcado por fenomenais e expressivos retrocessos ocorridos de forma acelerada nesse primeiro quartel do século XXI, apontando para imponderabilidades históricas, trazendo consigo o medo das incertezas de um presente e futuro assolados por fantasmas que antes já terrificaram a humanidade e agora retornam faticamente.

Nas várias formas de se analisar este momento, uma delas pode defini-lo como expressão da barbárie sobre a civilização (assente como de característica ocidental, eurocentrada, com todos os atributos pertinentes: sociedade, cultura, religião, economia, que se opõe a características da também semimítica construção de cultura oriental, tal qual preconizado por Said (2007), em contraposição a Huntington (1997), que concebe vivermos um choque entre barbárie e civilização, tendo esta sido esgotada pelas forças da reação, o que teria gerado esse ambiente distópico e doentio.

Trilhando em outra perspectiva, o atual ambiente distópico aponta para a desistência da transformação radical, nos levando à letargia, pela incerteza acerca do presente e do futuro; por vezes pela certeza de que o caminho seguido não nos levará a nada de novo, mas ao aviltamento social, impondo a grande parte da humanidade um tormento de propensões totalitárias, reduzindo a existência humana ao caráter instrumental de alienação aos padrões da linha de montagem capitalista. É nesse cenário de espírito distópico que se percebe a instauração da barbárie, em suas mais diversas facetas possíveis, e que Rosa Luxemburgo (1977, p. 195) expusera sua

convicção contundentemente, como anunciado em sua célebre frase: “socialismo ou barbárie”. E que, talvez, tenha sido as percepções distópicas de Huxley (2014) e Orwell (2009), ao enxergar essas mesmas evidências quando escreveram suas clássicas obras.

## **De utopia, distopia e barbárie no atual contexto de crise capitalista**

Utopia e distopia consistem-se em categorias relacionais que transitam entre a realidade presente vivida e a construção da existência produzida, tendo o presente como parâmetro fundante dessa idealização. Parte dos pressupostos de utopia<sup>1</sup> – cuja etimologia advém do grego, significando, literalmente, “nenhum lugar” –, construção de uma realidade imaginária em perspectiva (podendo ser também imaginada no passado), na qual elementos indesejáveis são substituídos por outros, quiméricos e prototípicos, constituindo-se num sentido diametralmente oposto ao da realidade vivida, embora possuindo relação direta com esta, por tê-la como referência. Assim, utopia trata-se de uma construção idealizada, tanto do futuro quanto do passado, posto que este, assim como o presente, é a referência para se pensar aquele. Geralmente, quando se trata da idealização do futuro, esta conforma-se como substituto à do passado, com todos os percalços ideológicos que comportam tal construção. Tentando exemplificar, crê-se que não é exagero afirmar que, senão a totalidade dos humanos, grande parte deles desejam a tão propalada “felicidade”, seja lá qual for a percepção que cada indivíduo tenha dela. Não sendo objeto de nossa preocupação nesse momento, no entanto cabe perguntar: tal felicidade (harmoniosa e programada, de forma incompatível com a existência coletiva humana, é verdade) não se encontra no campo de utopia individual? Por sua vez, é concebível a definição de utopia em uma esfera que não seja a coletiva? Ou, tal qual a memória, na compreensão de Halbwachs (2006), é possível considerar a utopia concebida pelo indivíduo como ancorada na

---

<sup>1</sup> Expressão surgida no século XVI com a publicação de “A Utopia”, de autoria do filósofo e humanista renascentista inglês, Thomas Morus (1478-1535).

esfera social, posto que, mesmo os construtos individuais, respondem ao vivido e apreendido socialmente?

Não se pretendendo responder a estas indagações neste ensaio, por questões óbvias, compreende-se que utopia, por mais que a literalidade de sua acepção original aponte para um não-lugar, trata-se, ao mesmo tempo, de um *locus* do porvir, imaginado como estratégia, ponto de chegada que, uma vez alcançada, deixa de ser utopia, pois passa a horizonte atingido, realizado. Nessa concepção, não se trata utopia de uma mera concepção idealista de um não-lugar, mas uma ideia calcada pela vontade de impulso rumo à frente, que ninguém conseguiu ainda definir melhor que Fernando Birri quando, na inauguração da Escola Internacional de Cinema de Cuba, em San Antonio de los Baños, disse: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Então, para que serve a utopia? Serve justamente para isso: para que eu não deixe de caminhar" (Apud GALEANO, 2001, p. 230). Assim, utopia tem um sentido implícito de movimento em direção a um porvir, pressuposto da luta contra a ectopia reinante.

Na contramão, a distopia tem uma acepção antiutópica (antítese da utopia), descrente de qualquer construção de realidade que vislumbre algo que não seja ameaçador, hostil, agressivo, desastroso, carcomido, insolvente... A distopia, tal qual a utopia, tem a perspectiva assentada na realidade vivida presente a erigir um futuro a partir dos elementos e relações tipificadores dessa conjunção, para remanescer sua negatividade, inviabilizando as possibilidades de construção de um mundo tido como utópico. Assim, a distopia (ou antiutopia), contrariamente à utopia, trata-se de um "lugar" (talvez um "não-lugar" de utopia), marcado pela obscuridade e pela incoerência, um estado caótico do presente, permeado de privações, de extrema opressão, desesperador, indesejado, violento, em suma, marcado pela barbárie.

Dessa perspectiva, distopia e barbárie nutrem uma relação de profunda proximidade que, concebida dialeticamente, são fenômenos que se complementam, sucedendo à utopia na história, de forma que utopia, distopia e barbárie sejam faces de um só processo, único e inseparável, apesar de paradoxal. No âmbito de ambientes e momentos distópicos, novas utopias irrompem no horizonte, grávidas de desejos de construções sociais novas e distintas. Assim, distopia e barbárie evocam, dialeticamente, a utopia, nessa dinâmica de luta intestina de contrários que abraça a humanidade, sendo acirrada nos momentos de crise como o atual.

Nesse sentido, o ambiente pandêmico que já sepultou mais de seis milhões de corpos, potencializou a ectopia que já imperava na atual conjuntura, fruto do naufrágio social, da barbárie à qual o capitalismo em crise profunda empurra a humanidade, afogando-a em ideias, discursos de ódio, valores e práticas negacionistas, obscuras, anticientificistas, pseudocientíficas, irracionais, desarrazoadas, artificiais, autodestrutivas, religioso-fundamentalistas, estatal-terroristas, xenofóbicas, nacional-chovinistas, eugênicas (social, racial e generificada), num teatro dantesco e farsesco a um só tempo. Tal estupidez paramenta essa atmosfera de barbárie que se espraia em escala, permeando o tecido social de elementos e valores retrógrados e nefastos que se julgava já superados e enterrados pela humanidade em sua história, subvertendo muitas das conquistas por ela produzidas. Muitos desses valores e ideias rondaram a Idade Média, e hoje circundam distopicamente a atual sociedade, como a profetizar, tal qual Orwell (2009, p. 263): “Se você quer formar uma imagem do futuro, imagine uma bota pisoteando um rosto humano – para sempre”.

Esse dilema (utopia ou barbárie), produzido pela sociedade capitalista atual, tem em Rosa Luxemburgo (1871-1919) um nome sem o qual não se poderia fazer menção. No início do século XX, ela já visualizava o horizonte que o capitalismo prometia para a humanidade: socialismo ou barbárie (LUXEMBURGO, 1977, p. 195). O socialismo ficou pelo caminho da história da humanidade,

restando a barbárie legada pelas relações capitalistas. Atualmente, sua evocação é imprescindível, pela dramaticidade que se tornou a vida humana sob a pernóstica relação capital/trabalho, fazendo-se dramático e urgente questionar a sociedade que arquivou a utopia, pôs na agenda do dia a distopia, instalando a barbárie.

Ao se recorrer à história mundial dos três últimos quartéis de século (mania de historiador de querer recordar o que tantos querem esquecer), depara-se com o movimento simbiótico entre utopia, distopia e barbárie, marcados por guerras, revoluções, violência, democracia burguesa, fascismo, ditaduras, e crises e ajustes relacionados a esses elementos. E não representa grande mérito perceber que vivemos uma conjuntura distópica, bastando para isto consultar as fontes de informação confiáveis para nos depararmos com manifestações sociais marcadas por caráter retrógrado, conservantista, anacrônico, reacionário: retorno de crenças e ideias pseudocientíficas; arraigado e irracional anticientificismo e anti-intelectualismo, etc., resultando numa letargia ante a própria distopia. E a história tem mostrado que essa ambiência tem maior contundência nos momentos de crise sistêmica, no qual as classes dominantes, dotadas pelo monopólio da violência, não se esquivam de apelar para ela – em todos os seus âmbitos – no intuito de manter o *status quo*, seus privilégios, criando e recriando cenários distópicos e marcados pela barbárie, atentando até mesmo contra os logros políticos que, ao longo de sua existência, construíram, sendo a democracia burguesa um deles. Na ânsia de dominar para oprimir, buscam controlar suas contradições evocando instrumentos obscuros, ignorando ou abandonando, mesmo que transitoriamente, os princípios fundantes de sua própria dominação de classe.

Na sociedade do capital as contradições sociais soçobram, explodindo de forma irreconciliável, irresoluta, numa crua violência por uma acumulação irracional e desenfreada, cujas consequências socioambientais poderão levar à destruição da própria humanidade. Para coroar sua mais longa e estrutural crise, produto de sua inerente lógica e estupidez, advém uma pandemia, ameaçando acelerar o

processo de destruição da humanidade. O sistema do capital se estarrece ante a possibilidade de frear sua sanha ambiciosa de acumulação e, ensandecido, joga nas costas daqueles a quem explora as mazelas de sua sociedade em degenerescência, não se esquivando mesmo de culpar a própria vítima: “excedente populacional”. Suas classes dominantes transformam o momento de pandemia numa extraordinária ocasião de concentração de riquezas, apelando para a violência como sua principal arma de controle<sup>2</sup>.

### **Da violência como arma da opressão**

Antes de versar sobre a violência, necessário se faz entender do que se fala, o que se tentará aqui sem ater-se à parafernália teórico-científica, buscando nas definições mais simples o sentido do termo, de forma concreta. O Dicionário Online de Português (Dicio, 2009-2021) sintetiza (dicionários são suscintos por excelência) a definição do substantivo feminino “violência” como a qualidade ou caráter do que é violento, tratando-se da ação agressiva que faz uso da força bruta, podendo ser também de ordem psicológica, política, entre as diversas e multifacetadas formas de sua manifestação.

Aliás, a violência, há muito é tema social de grande interesse. Desde o metafórico debate entre os filósofos contratualistas (especialmente Hobbes, Locke e Rousseau), para explicar a relação entre os seres humanos em sociedade e o Estado, usaram da figura de linguagem do “contrato social” até os dias atuais. Os filósofos

---

<sup>2</sup> Acerca ver “10 mais ricos do mundo dobram fortuna na pandemia, diz Oxfam”. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/economia/10-mais-ricos-do-mundo-dobram-fortuna-na-pandemia-diz-oxfam/>

Acessado em 24/03/2022. No relatório apresentado na reportagem, se dá conta de que, no mesmo período, 163 milhões ficaram pobres. A mesma fonte deu conta de que “Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos”. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/> Acessado em 24/03/2022.

contratualistas equivocaram-se por enxergarem no ente político (Estado) uma instituição acima das relações sociais de produção. Assim, a história o mostrou, aquilo que apresentado fora como antídoto contra a barbárie acabou por mostrar-se o que sempre foi: parte de sua promoção, detendo o monopólio da violência (que o digam os moradores de favelas e da periferia das grandes cidades brasileiras, endereçados das “balas perdidas”, das visitas noturnas das forças repressivas do Estado). Sendo um ente classista, tornou-se cúmplice da beligerante ordem social capitalista, semeando opressão e barbárie, representando o poder e interesses dos opressores no campo econômico, político e, conseqüentemente, social.

Dessa forma, a violência é parte constitutiva dessa sociedade, dilacerando-a em todo o seu tecido social, mas não atingindo indistintamente a todos e da mesma forma. Ela devora, preferencialmente, a carne humana que alimenta o monstro de mil cabeças da acumulação de capital. A violência, de todas as estirpes, ronda principalmente os pobres e miseráveis, negros, indígenas (o que na América Latina implica, maiormente, os pobres), dizimando, diariamente, aqueles da periferia. Assim, não é exagero afirmar que a violência é mesmo uma instituição do sistema capitalista desde suas origens – a Acumulação Primitiva de Capitais (MARX, 1984): roubo das terras dos servos, do Estado e dos bens da Igreja, cercamentos, separação do trabalhador de seus meios de produção, a legislação sanguinária (vista como a pedagogia da violência, praticada no mundo fabril com o intuito de assegurar a compulsoriedade do suposto trabalho livre (assalariado), representando também o controle jurídico do Estado sobre as relações de produção), a existência estrutural do exército de reserva, a imposição do tempo industrial, o genocídio dos nativos da América e África, escravidão e tráfico de escravos, espoliação de riquezas, pirataria, invasões, guerras, golpes... são exemplos da estrutural violência das relações capitalistas.

Ao escrever a “Era dos extremos”, Hobsbawm (1995) destacou a violência como, talvez, a maior marca do século XX. E tem razão no

sentido de sua extensão, proporção e intensidade, no número de vítimas, provocado principalmente por duas guerras mundiais, entre outros fenômenos desfraldados nesse século, de marcada ferocidade. Acreditando tenha razão esse autor, a violência perpetrada no século XX antecede-o, tendo relação direta com a expansão do capital, que adentra este século devastando o planeta e as relações humanas e sociais existentes até ali, para transformá-las na sua imagem e semelhança. Isso para afirmar que o sistema capitalista é violento por essência. No âmbito de suas relações de produção, a opressão é um elemento inexorável, e sua estrutura só se impõe mediante forças coativas e coercitivas: polícias, forças armadas, Direito etc... coagindo os trabalhadores para controlá-los, mantendo-os na situação de vendedores de sua força de trabalho sob as condições impostas pelas classes dominantes. Sem apelar para a violência de classe (coberta com o manto do Direito burguês), as massas de trabalhadores não seriam forçadas a vender sua força de trabalho nas condições exigidas pelos proprietários dos meios de produção. Dessa forma, talvez o ato de furor mais contundente promovido pelas classes dominantes do capitalismo seja a expropriação da mais-valia das classes trabalhadoras, sob a imposição, prolongamento e intensificação da jornada de trabalho alienado massacrante, diurno e noturno de homens, mulheres e crianças.

Outro ato violento característico de tais relações é o submetimento das populações periféricas, representado pela conquista e colonização da América. Desde a chegada do europeu (homem branco, cristão, mercantilista, de cultura ocidental) ao Novo Mundo, um rastro de sangue e opressão, legado pela *civilization* europeia, foi regando as terras do continente que seria denominado América. Tratou-se, proporcionalmente, do mais violento genocídio perpetrado contra seres humanos na história da humanidade. Foi o preço cobrado pela inserção desse continente, no século XVI, na Divisão Internacional do Trabalho, num momento em que a burguesia europeia aspirava à condição de classe social. Para alçar-se internacionalmente, não se esquivou em genocidar grande

contingente populacional, em qualquer espaço geográfico que fosse, desde a África até a América, fazendo verter um rio de sangue e lágrimas, extinguindo negros, índios e asiáticos.

Assim, sob o capitalismo, a divisão do trabalho é altamente violenta em todas as suas dimensões: racial, de gênero, geográfica, política, internacional, sendo reproduzida em grandes e pequenos atos opressores, como os do assassinato diário de negros no Brasil e Estados Unidos, de indígenas em grande parte da América Latina e de pobres na periferia de todo o planeta e, por que não exprimir, de mulheres e homossexuais. Instrumentos apropriados e/ou forjados no seio do capitalismo se responsabilizaram/responsabilizam por esse quadro violento, como o patriarcalismo, o racismo e o machismo.

### **Da contraofensiva**

À altura de Eduardo Galeano, definimo-nos principalmente pelo que fazemos para mudar o que somos e, nesta perspectiva definidora, temos que, na história do mundo há seres de todas as espécies: os que se resignam de joelhos diante da opressão e os que se contrapõem a ela, resistem e lutam dignamente contra a ignomínia da dominação, por um presente e futuro dignos para os que agora vivem e para as futuras gerações. Tal perspectiva requer múltiplas participações com distintas responsabilidades.

Na dialética relação entre utopia (o que implica contraofensiva) /distopia e barbárie, o momento distópico em que se vive exige de todos um posicionamento político. Contra o obscurantismo e o negacionismo, a humanidade forjou a ciência, com o intuito de desvendar a realidade que a cerca e apontar caminhos, alimentar forças contraofensivas, transgredir a ordem.

Assim, por conta do grotesco quadro de distopia marcado por profunda alienação e conseqüente letargia social que tem potencializado e promovido o individualismo e a despolitização numa realidade ausente de utopia (na perspectiva histórico-dialética), dramático e urgente se faz questionar a sociedade que

arquivou a utopia, pôs na agenda do dia a distopia e implementou relações de barbárie. Cabe a esta geração, atuar na vanguarda da resistência, partindo para a contraofensiva, apontar em direção a um horizonte utópico como combate à distopia e à barbárie. Em outras palavras, ter na utopia um construto social que nutre e impulsiona o porvir, incitando contraofensivas.

### **Considerações finais**

Não é fácil falar desses “tempos difíceis”, quando se faz vivendo-os. Inda mais tratando-se de um cenário marcadamente distópico. Traçar um quadro, mesmo que sucinto, buscando sacar dele forças para rumar em direção à utopia da construção de um mundo sem tantas mazelas certifica-nos de que ainda há esperanças de reversão de tal realidade.

A história tem mostrado, o capitalismo, em seu desenvolvimento, promoveu e promove profundas assimetrias sociais em todos os níveis e dimensões, recaindo sobre os despossuídos – a infinita maioria populacional planetária – opressão, exploração, pobreza, condição que se vem ampliando e se aprofundando com certa contundência, apesar de todo avanço técnico e científico que a humanidade tem alcançado.

Frente à crise sistêmica e à anomia promovida pelas relações capitalistas, o Estado burguês e suas classes dominantes têm apresentado questionáveis “soluções” e justificativas dentro da ordem (burguesa) para ponderar sobre o imponderável: as inconciliáveis contradições produzidas no seio do sistema do capital. Assim, o Estado capitalista e os governos representativos da burguesia, mesmo os autointitulados “de esquerda”, reformistas que foram e são, privaram o conflito social do seu sentido político, alimentando quimeras no próprio processo de exploração sistematicamente regulada. Foram ideias e políticas levadas a cabo por interesses econômicos e sociais vinculados ao processo de espoliação capitalista, o que tem sido aprofundado, arquivando as utopias, como se tentou aqui expressar.

No entanto, elementos de um só processo e expressões de suas próprias contradições, utopia, distopia e barbárie são pauta das lutas de classes das quais o sistema do capital não consegue se deslindar, chegando mesmo a um despotismo de aspectos democrático-burgueses, coroado pelo histórico monopólio da violência detido pelo Estado.

Preocupados com a colheita distópica dessa sementeira, e sem o medo a atravessar a garganta, um balanço crítico e propositivo da realidade contemporânea nessa perspectiva foi realizado no XIII Colóquio do Museu Pedagógico, embalado pela poesia, por rebeldia e pela salutar resistência e contraofensiva. Mais esta que aquela.

## Referências

DICIO, **Dicionário Online de Português, definições e significados**, 2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/violencia/> e acessado em 01/03/2021.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos, 2001,

HUNTINGTON, Samuel. **O choque das civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Éric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2014.

LUXEMBURG, Rosa. A crise da social-democracia. In: LUXEMBURG, Rosa. **Textos escolhidos**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1977.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia política**. Seção IV, capítulo XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



# DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO. CONSIDERAÇÕES TEÓRICOEPISTEMOLÓGICAS

Rita Radl Philipp  
Universidade de Santiago de Compostela  
ritam.radl@usc.es

Fanny Martinez Radl  
Universität Frankfurt  
fanny\_ralf@hotmail.com

## Introdução

A presente contribuição tem sua referência no marco temático que compõe o ponto específico desse espaço dedicado ao pensamento teórico feminista em relação com questões étnico-raciais em uma realidade conservadora. Nesse sentido, esse espaço ao falar de **Feminismo, Gênero e questões étnico-raciais em tempos conservadores: questões epistemológicas, sociais e humanitárias** coloca, do nosso ponto de vista, três elementos no centro do debate. Em primeiro lugar, a questão epistemológica, mas também política, do pensamento e da teoria feminista na atualidade que, no presente contexto, é situado em tempos conservadores. Em segundo lugar, a relação do gênero e, além disso, da teoria de gênero com o feminismo e, em terceiro lugar, sua conexão com questões étnico-raciais que apontam para questões que postulam uma inter-relação entre aspectos biológico-genético-hormonais com o gênero em sua dimensão cultural e social.

O debate epistemológico mais atual sobre gênero e as identidades de gênero, entende cada vez mais o gênero como um constructo autônomo, voluntário dos sujeitos à base de definições

sociais que já não precisam de uma relação com as características do sexo. Essa concepção vai se distanciando da concepção inicial que entende o gênero e a identidade de gênero ligado à constelação das relações intergênero (especialmente feminino-masculino) e sua configuração em estruturas de poder patriarcais. Na época tecnológica pós-moderna, tudo é relativo e apenas depende da vontade dos sujeitos e das possibilidades tecnológicas. As teorias feministas pós-modernistas, tecnológicas e desconstrucionistas entendem assim a identidade de gênero como um ente imposto ao sujeito desde uma estrutura social patriarcal androcêntrica, que precisa de uma capacidade individual e/ou de grupo dos indivíduos. Esta pode conseguir conforme Radl Philipp (2019, p.171), uma

[...] desconstrução dos constructos de identidade feminina ou masculina como algo historicamente superável. Abrindo possibilidades para os sujeitos elaborarem suas identidades em forma híbrida, queer e voluntária, também usando estratégias subversivas e possibilidades que ofereceram, entre outras coisas, as novas tecnologias da informação e comunicação, questionando os modelos hegemônicos binomiais, isso é, o modelo masculino e feminino e o modelo heterossexual do fundo.

Tais posições negam a importância das diferenças biológicas de sexo para a construção das identidades de gênero contemplando como elemento decisivo a própria vontade e as capacidades performativas do sujeito, pensando que assim já são possíveis novos modelos de gênero situados fora dos conceitos cisgênero ou binômicos de gênero. Entendem que ter em conta aspectos relacionados com as diferenças biológicas indica manejar constructos conservadores e binômicos cisgênero.

Segundo essa visão, são cada vez menos importantes os mecanismos de discriminação em função do gênero que sofrem as mulheres. Na realidade, já não têm importância. Não são determinantes para a situação social das pessoas e suas características de classificação. Trata-se de constructos e

autoclassificações que dependem da própria pessoa sem vínculo com sua pertença de sexo, quando menos hipoteticamente, e das possibilidades tecnológicas. Autores como Preciado (2012; 2018) defendem que o mesmo corpo é apenas tecnologia ou ferramenta tecnológica na era tecnológica, e é mesmo linguisticamente permeável sem intervenções biológico-hormonais.

Aplicando essa argumentação da permeabilidade tecnológica à questão da etnia ou raça como elementos ligados a diferença genética biológica e fisiológica, ainda que seu significado dependa também, por lógica, de acordos e das definições sociais e culturais múltiplas, estamos nos referindo a categorias superáveis, sem substância e consequência para a vida das pessoas e para a organização social. Contemplando a realidade política e social nas nossas sociedades, no entanto, percebemos uma realidade empírica diferente. Na maior parte do mundo as mulheres são o grupo mais perseguido e discriminado e não podem desenvolver-se de forma livre; sofrem perseguições, feminicídios, violações físicas, psíquicas, econômicas e educacionais na família e nas distintas esferas da sociedade em decorrência de sua pertença material do sexo.

Essa visão não nega a importância de perseguições ou discriminações baseadas em outros fatores, como por exemplo, pelas orientações sexuais, sendo, porém, as discriminações das mulheres em função da sua pertença de sexo uma questão que afeta seu status como sujeitos mais além da sua condição de classe, de raça e de etnia, e, na realidade atinge a todo o coletivo feminino pela sua pertença de sexo-gênero, mais do 50% das pessoas que vivem no mundo.

Ante a esse panorama, cabe-se perguntar então, se estamos falando de questões sem importância, sem implicações sociais, sem implicações desde a ótica epistemológica teórica feminista específica, ou contrariamente precisamos, de novo, voltar a uma concepção do gênero que não pode manter esse desligamento entre sexo e gênero e os modelos feminino e masculino empiricamente existentes. Em outras palavras, é preciso de novo contemplar a relação dialética entre fatores biológicos e sociais e sociais de gênero

para entender, analisar e apontar epistemologicamente para soluções da problemática que afeta coletivamente as mulheres, independentemente do seu *status* concreto, ainda também com evidentes diferenças pessoais e grupais; uma problemática de subalternidade, discriminação e de submissão delas, ante tudo na constelação intergênero, ligada no sentido empírico material a condição sexual biológica binômica do corpo feminino, da identidade de gênero feminina, que não está resolvida na atualidade e que transcende às características individuais ou de grupo específicas das mulheres enquanto coletivo discriminado tanto quanto coletivo sexuado. E, nesse sentido, a importância da questão das definições que partem de constructos cisgênero ou binômicos é certamente secundária, também está presente nas relações não heterossexuais e nos gêneros fragilizados, pela sua parte sempre considerados com significados vinculados ao gênero feminino. E mais, o discurso do “*genderismo performativo voluntarista exclusivo*” impede e encobre a situação real das mulheres na época pós-modernista tecnológica.

E perfilando ainda mais, colocamos no centro do debate sim, é realmente imprescindível a teoria feminista clássica, isso é, os paradigmas teóricos feministas que partem da constelação intergênero feminino-masculino ou masculino-feminino, de uma constelação binômica, não necessariamente entendida de forma dicotômica, também em termos de relação dialética, da igualdade e da diferença e as propostas teóricas que partem das mesmas (BEAUVOIR, 1979; MURARO, 1991; 1994, IRIGARAY, 1989; 1992; FRASER, 1992; 1996; 2001; RADL PHILIPP, 1993; 1996; 2001; 2010a; BRAIDOTTI, 2004; 2013; BENHABIB, 1992; 2018). Ou, contrariamente, seguem sendo necessários esses enfoques teóricos feministas clássicas e as propostas integrativas em sentido estrito, como paradigmas epistêmicos que vinculam sexo e gênero feminino/masculino com a questão da dominação das mulheres nas sociedades atuais.

No presente contexto defendemos e argumentamos essa última posição e vamos ver os erros epistemológicos que apresenta a primeira postura.

### **A origem do debate sexo-gênero**

Em seu livro de 1982, M<sup>a</sup> Jesus Izquierdo explica a origem conservadora do conceito gênero, como ela diz, argumentando sobre a posição clássica da diferenciação conceitual introduzida por Robert Stoller e John Money. A autora explica que o sexo aponta para o biológico e o gênero para a construção das nossas identidades, baseada na diferença binômica, diferença, que, segundo entendemos, pode ser precisada no sentido dicotômico ou incluso como um contínuo como defendem Nancy Fraser e Linda Nicholson (1992) que seguindo um discurso teórico pós modernista singular, com especial crítica para a postura de Jean François Lyotard, propõem, em concreto, que *“Las teorías sociales deberían construir genealogías de las categorías de sexualidad, reproducción y crianza antes de dar por sentada su significación universal”* (FRASER;NICHOLSON, 1992, p. 22).

Para M<sup>a</sup> Jesus Izquierdo, a posição de Stoller e Money incide em uma visão que retoma a problemática vivida pelas pessoas com sua ambivalência sexual e de gênero desde a ótica estrutural, ainda que reconheçam a esta, escutam e denunciam ao mesmo tempo essa problemática, mas não de forma completa e adequada. Ela diz literalmente:

La salida que tomaron Stoller y Money contiene sordera y censura a la vez que escucha y denuncia. La queja que recibían – “mi cuerpo está equivocado”, o al menos una parte del mismo- la tomaron como el problema y no como el síntoma de un problema, y sin embargo debemos admitir que el síntoma tiene suficiente entidad como para ser tomado como problema. (IZQUIERDO, 1982, p. 31).

A autora entende que essa postura defende a estrutura social existente, aquela que obriga por exemplo, a pessoas transexuais e transgênero para *“corregir el error, cambiar el cuerpo”* (IZQUIERDO, 1982, p. 32). Sublinha que, em vez de colocar como variável e mutável a estrutura social, essa concepção entende que a estrutura social é um ente constante, isso é, a *“Estructura de la sociedad no se toma como variable, sino como constante”* (IZQUIERDO, 1982, p. 31).

Ou seja, a autora supracitada ressalta no que concerne à diferença conceitual, que na realidade o que é posto como variável é o sujeito e não a sociedade. A diferenciação sexo-gênero introduzida por Stoller e o Money defende, nas palavras da autora, como *“variable el individuo y esencial el género, siendo el sexo lo contingente”* (IZQUIERDO, 1982, p. 32). No entanto, sua análise aponta para uma visão teórica diferente no sentido social do constructo gênero. Uma interpretação sociológica chegaria, em definitivo, a uma conclusão diferente: o constructo social variável é o gênero. Assim sendo, ela planeja considerar a estrutura da sociedade e o gênero como variável, fato que permitiria ao sujeito viver sua idiosincrasia tal e como é na sociedade e mudar a estrutura dessa e suas significações. Nesse caso o sexo (o corpo) já não seria o problema, já que as definições sociais reconheceriam as diferentes formas de ser em função do sexo. As mesmas definições de gênero seriam abertas e flexíveis.

Agora bem, segundo parece, essa ideia ainda lógica, não tem fácil assimilação desde a ótica das idiosincrasias das pessoas que são as que atuam, são elas que assumindo as definições (e obrigações) sociais e, possivelmente, também psicológicas ou sociopsicológicas em função do gênero, de forma consciente ou inconsciente, adaptam usualmente seu corpo biológico mediante transformações corporais às características sociais, empíricas e materiais de gênero, presentes na realidade e nas pautas sociais e culturais.

## Teorias feministas da desconstrução, tecnofeminismo e transfeminismo

As posturas teóricas feministas da desconstrução, do tecnofeminismo, e transfeministas introduzem uma visão que dá importância ao sujeito como elemento pessoal ativo em um processo constante de performance de gênero, que pode ser entendido como um processo de construção e desconstrução social permanente da sua identidade.

Já falamos, em outro lugar, das teorias da desconstrução e tecnofeministas que conectam com o debate teórico pós-modernista<sup>1</sup>. Uma das teóricas mais importantes é Judith Butler (1990; 1992; 2002; 2007; 2019), cujas contribuições teóricas evoluíram até uma postura desconstrucionista, sendo uma referência para a teoria *queer* (POSADA KUBISSA, 2006). Ela considera todas as correntes teóricas dessa abordagem na linha pós modernista, da *desconstrução*, *cyber* e *queer*, como correntes de teoria social crítica.

Butler rejeita a tradição do pensamento do iluminismo, como uma categoria fundadora de ser mulher, que serve apenas para a ideologia do domínio heterossexual, excluindo outras formas de ser uma mulher, ou melhor, mulheres.

Por esta razão, apresentando uma “*crítica genealógica*”, propõe desconstruir os conceitos gênero e sexo. Ela entende que mesmo as categorias do sexo masculino e feminino já constituem construções culturais da ideologia reprodutiva heterossexual. A autora salienta a

---

<sup>1</sup> Veja o nosso debate nesse sentido em: Radl Philipp, Rita: Perspectivas Epistemológicas Científicas atuais no campo das Teorias Feministas, 2019, In: Mascarenhas de Almeida, José Rubens e Bertoni, Luci Mara: Estado, política e sociedade: Está o Mundo de ponta-Cabeça? Brasília: Tecnopolitik, 2019, especialmente pp. 175-179 e também remito a nossa argumentação respeito ao uso tecnológico e dos meios da comunicação e da informação modernos, exposta no artigo: Radl Philipp, Rita: “Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación”, In: GARCÍA MARÍN, JORGE (ed.) Postmodernidade e novas redes sociais. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2012, págs. 21-34.

necessidade de “*uma genealogia crítica das categorias de gênero (gender categories)*”, entendendo a “*heterossexualidade obrigada’ e o falocentrismo como um sistema de discurso/poder*” (BUTLER, 1992, p. 91). Aporta uma abordagem teórica da desconstrução para libertação das mulheres, do feminismo e do conhecimento das mulheres e põe em dúvida se as abordagens da igualdade e da diferença realmente representam uma proposta adequada por estar ancoradas em um esforço de reconstruir, o que Seyla Benhabib (1992) chama da “tradição teórica filosófica ocidental”, enquanto enfoques teóricos da reconstrução que conectam com o grande projeto e legado teórico do pensamento do Iluminismo. Butler propõe assim, concernente ao problema que colocamos no centro das nossas reflexões, o debate sexo-gênero, a dissolução desses constructos.

Nessa linha situam-se as diferentes concepções da Teoria *Queer* que representam, segundo suas autotaxonomias, tradições teóricas críticas, com visões sexuais supostamente “normais” e “heterossexuais” referindo-se à dissidência sexual e à desconstrução da identidade estigmatizada. Propõem ressignificações, acima de tudo referente ao comportamento sexual e de gênero efetivo, com vista para as práticas de desestabilização das normas heterossexuais aparentemente fixadas, enquanto subversivo e transgressor (MÉRIDA, 2002).

Especialmente as primeiras Teorias *Queer* conectam com as teorias sobre a sexualidade de Foucault (1976), Weeks (1998) e o trabalho de Adrienne Rich (1996), sobre a heterossexualidade compulsória e a existência de lésbicas (GALLOWAY, 1997; WILDING, 1997; WAJCMAN, 2004).

Quanto as teorias ciberfeministas, estas dão ao sujeito um poder performativo e virtual extraordinário. O *Ciberfeminismo*, termo introduzido, em 1987, por Donna Haraway, propõe para mulheres e homens uma nova identidade baseada na tecnologia como sujeitos híbridos e quimeras através do uso de redes, um modelo virtual para novas identidades de gênero, ou seja, uma visão teórica feminista tecnológica. A saber, manejando os meios tecnológicos, cada vez

mais complexos e sofisticados, os sujeitos constroem sua identidade de gênero de modo virtual fazendo uso desses meios e dos instrumentos informáticos e da tecnologia moderna da informação como ferramentas na construção e desconstrução das identidades de gênero. As relações sociais diretas têm cada vez menor importância para vida das pessoas, e assim quase de forma necessária, graças às tecnologias mais avançadas, as pessoas vão superar os modelos binômicos cisgênero tradicionais de gênero.

Visões como as de Sadie Plant (1997) que falam diretamente do corpo das mulheres. Ela concebe o ciberfeminismo como cooperação entre mulher, máquina e novas tecnologias, sublinhando a ligação especial da identidade feminina com a tecnologia e o mundo das máquinas, entendendo que as novas tecnologias puderam liberar, finalmente, as fêmeas das identidades tradicionais, da opressão e das cargas que suporta o corpo feminino.

Essa perspectiva defende novas possibilidades de identidade de gênero, através do uso tecnológico que apontam para um sujeito e um futuro pós-humano onde o gênero é um constructo tecnológico desligado da pertença do sexo, ou entendido em sentido de transcender os constructos sexo gênero para permitir maiores possibilidades de realização como pessoa, fato que também abrange a questão das identidades de gênero (BRAIDOTTI, 2013<sup>2</sup>). As tecnologias também permitem a transformação do corpo, inclusive o corpo pode apresentar características dos dois sexos biológicos, não tem de ter referência com um sexo biológico e as categorias cisgênero, é fundamental a indiferença entre o natural e o artificial-tecnológico, ideia que ressalta, em concreto, a contrassexualidade que tem um sentido subversivo no referente a heterossexualidade e os conceitos binômicos sexo-gênero (PRECIADO, 2002, 2014, 2018).

---

<sup>2</sup> A autora supracitada defende uma abordagem singular de ética pós-humana, uma visão teórica tecnológica, em seu livro: *O pós-humano* (Polity Press, Cambridge, 2013; em espanhol: *Lo Posthumano*, Gedisa Barcelona, 2015), e argumenta o sujeito "pós-humano", para quem as novas tecnologías abram possibilidades através do uso tecnológico, no sentido de uma nova ética que também afeta a questão das novas identidades de gênero. Veja também Radl Philipp, Rita, 2019, o.c.

As concepções teóricas transfeministas, termo introduzido por Emi Koyama, que aponta para "um movimento por e para mulheres trans" e também para "outras pessoas queer" (KOYAMA, 2003, p. 1), e as contrassexuais, como é o caso da proposta da contrassexualidade de Preciado (2002) referida, na linha da paródia e performance do gênero, de Judith Butler e outras/os, mesmo quando insiste mais sobre o recurso e a prática de subversão (sexo como tecnologia, o *dildo* – vibrador, objeto tecnológico – como ferramenta da contra ciência etc.), apontam também para essas possibilidades performativas dos sujeitos, inclusive sem base corporal biológica. Relevante nesse processo é a autotransclassificação e definição do sujeito em reação com seu corpo. Com o *dildo* não é preciso ter a presença material e lidar com corpo masculino, e um objeto tecnológico mais, inclusive pode ser considerado como neutro no sentido sexo gênero, não é necessário a referência e presença do corpo masculino em relação ao prazer sexual, redefine-se a mesma visão do corpo e se chega a uma ressignificação do corpo masculino. O objeto tecnológico desprende-se desse corpo supostamente natural e dessa forma transformam-se os termos do sistema heterossexual masculino/feminino, da dicotomia ativo/passivo etc., que não são mais que elementos (técnicos e convertíveis), construídos e significados, entre muitos outros de um sistema arbitrário de significação.

Assim, o modelo da contrassexualidade de Preciado contempla as autotransclassificações e autodefinições dos sujeitos enquanto sua pertença sexual e de gênero como essencial para sua identidade e pertença identitária. Essa é suficiente, as intervenções biológicas hormonais da pessoa não é necessário, o corpo e seu significado encontra-se de forma constante em um processo de performance de gênero, inclusive é uma questão semântica (PRECIADO, 2002; 2014), isso sim, as possibilidades técnico-químicas na "era ou regime farmacopornográfico" (PRECIADO, 2018) tem relevância especial já que vivemos em uma conjuntura marcada pela transformação do

corpo, das identidades, do sexo, do gênero e da sexualidade que dependem da tecnologia, mas também da gestão política da vida.

Chegado a esse ponto e voltando para uma perspectiva sociológica da inter-relação sexo-gênero, perguntamos que acontece com os constructos binômicos empírico-sociais feminino/masculino ou masculino/feminino e seu significado nos atos performativos e para as identidades de gênero e os processos da sua construção e desconstrução? Esses constructos ainda têm valor, seguem sendo elementos centrais, ou também colaterais, ou não, nesses processos do esboçar constante da identidade de gênero? A questão central aponta, em efeito, sobre o significado do debate dessas posições teóricas feministas da desconstrução, contrassexualidade, tecnofeministas e transfeministas com vistas para o debate das novas identidades de gênero. Integram-se os elementos binômicos feminino/masculino ou se dissolvem com vistas para as novas identidades de gênero? Que acontece na realidade material e empírica das pessoas enquanto aos processos de constituição, construção e desconstrução da sua identidade de gênero?

Na realidade empírica material dos corpos, os elementos binômicos de gênero sempre estão presentes, também na tecnologia performativa do gênero, que porém, também é sempre desconstrução e construção criativa nova da ótica do sujeito. Nesse sentido, então, as visões desconstrutivistas e tecnológicas de gênero, certamente, se movem não em um modelo afastado da lógica binômica, ainda que contemplem a capacidade performativa pessoal dos sujeitos, combinações, e especialmente valorações, que supostamente diluem as noções clássicas das identidades de gênero feminina e masculina e suas combinações possíveis. Mas, o que acontece com as hierarquias em função do gênero, e ante tudo, com as constelações de domínio presentes nas relações sociais de gênero dos sistemas sociais e das sociedades conhecidas, também atuais, não apenas definidas na lógica binômica e cisgênero no sentido material estrito, que mesmo transpassam e ultrapassam as relações manifestamente pertencentes a tais estruturas, com respeito à

identidade feminina? Seu significado é o significado de domínio, submissão e de subalternidade para o elemento feminino, feminizado ou fragilizado que não vai ser dissolvido e resolvido mediante os atos identitários de gênero performativos pessoais ou de grupo. Ficam constringidos de uma ótica estrutural para esse contexto pessoal ou de grupo, com pouca relevância social.

O seja, a problemática da discriminação, opressão e de submissão das mulheres quanto mulheres, em sentido de pertença a um coletivo mais além das características e diferenças pessoais e grupais, que aponta antes de tudo para a constelação vertical intergênero que está ligada no sentido empírico material à condição sexual biológica do corpo feminino, da identidade de gênero feminina, dessa constelação binômica intergênero. E esse extremo não está resolvido na atualidade pós-modernista do século XXI e transcende, em definitivo, às características individuais ou de grupo específicas e, também interseccionais (com os elementos de classe, raça e etnia), das mulheres enquanto coletivo discriminado e coletivo sexuado.

### **Neutralidade de gênero e a derrogação da perspectiva teórica feminista clássica da discriminação das mulheres**

As combinações e valorações de gênero fundamentado nas teorias tecnologistas pós modernistas, transfeministas (KOYAMA, 2003; SOLÁ, 2013) e desconstrutivistas que diluem as noções de hierarquias e as constelações de domínio com respeito às identidades de gênero, colocam em um mesmo plano quaisquer performance de gênero, assim, já não existe mais a exploração e discriminação das mulheres ou do coletivo feminino ou feminizado, tudo existe em um mesmo plano. Também diluem e fazem desaparecer o valor do fator da submissão, exploração e discriminação das mulheres nas intersecções do gênero e sexo com a raça, etnia e classe. As condições das relações históricas materiais

de poder não têm relevância para vida das pessoas em época tecnológica da desconstrução de gênero e gêneros.

Assim, a teoria feminista, epistemologicamente, já não é teoria feminista, se transforma em **teoria axiologicamente neutral de gênero**. Situa-se fora do contexto da tradição dos *Women`s studies* como conhecimento crítico-ideológico<sup>3</sup> referente às mulheres e do sistema e das relações de domínio sexo-gênero no sentido clássico. Categorias como de raça e etnia, que remetem a uma base genética biológica a qual, no contexto social estabelece diferenças negativas, seguindo também modelos de hierarquias entre raças e etnias, de superioridade e de subalternidade, inclusive do chamado primeiro mundo com supostos outros mundos, mostram, contudo, de maneira clara a falácia dessas suposições de gênero desvinculadas da pertença de sexo que estabelecem as hierarquias e relações de poder político, econômico, social e cultural manifestas entre as identidades e definições de gênero, diga-se de feminino e masculino,

---

<sup>3</sup> Remetemos sobre a questão da neutralidade epistemológica e sua importância, ao debate no contexto dos *Women`s studies*, e sobre o mesmo transcurso e vínculo do movimento pelos direitos das mulheres com o conhecimento das mulheres e de gênero de uma ótica epistemológica, as nossas obras ao respeito, por razões lógicas, aqui não é possível aprofundar mais no tema. Veja: RADL PHILIPP, Rita. "Conocimiento de las mujeres y del género y Ciencia moderna: Una visión epistemológica", In: MARA BERTONI, Luci, PIO MORORÓ, Leila Y CAMARGO SANTÀNA, Claudinei (eds.): Desafios epistemológicos das Ciências na atualidade, Canal6 Editora, Bauru, Sao Paolo, 2013, págs. 39-58.

RADL PHILIPP, Rita. Acerca del estatus epistemológico crítico de las investigaciones de género. In: Radl Philipp, R. (ed.) Cuestiones Actuales de Sociología del Género, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS, 2001.

RADL PHILIPP, Rita. Investigaciones Actuales de las Mujeres y del Género. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2010a.

RADL PHILIPP, Rita. "Feminismo y conocimiento de género: rememorando su história particular", In: CLAUDINEI LOMBARDI, José, BITTENCOURT Ana y ROCHA MAGALHÃES, Livia (eds.): História, Memória e Educação. Campinas Sao Paolo: Alínea Editora, 2011, p. 175-194. Também: Radl Philipp, Rita e Martinez Radl, Fanny, 2019 o.c.

ainda no mundo de hoje e também desde uma perspectiva interseccional e trans-social.

As teorias feministas clássicas com sua diferenciação e seu debate das identidades de gênero que parte da diferenciação binômica e da inter-relação sexo-gênero como constelação de poder intergênero que está empiricamente presente em todas as sociedades, permitem uma visão sócio histórica das relações de gênero como constelações de poder e domínio intergênero. Desta forma aportam uma ferramenta analítica fundamental para a denúncia da subalternidade e do domínio do gênero feminino ao mesmo tempo que a luta pelos direitos das mulheres e sua libertação que ainda hoje é altamente necessária.

Então, seguindo nessa lógica da argumentação, os constructos binômicos ou binários clássicos não estão superados, tem ainda valor explicativo para as identidades de gênero. Em vez de dissolver as categorias sexo gênero e o vínculo do conceito gênero com a categoria sexo precisamos de novas propostas, concepções e planejamentos abertos, flexíveis e integradores que partem da importância empírica das definições binômicas clássicas de gênero e seu valor social, cultural, psicológico e sócio psicológico para as identidades das pessoas e os processos de construção das suas identidades de gênero. Pensar que uma simples negação e desconstrução das categorias sexo/gênero com performances individuais ou de grupo, traz uma solução da problemática, é simplesmente uma simplificação da problemática em excesso, simplificação que nega as condições sócio-históricas das pessoas, dos processos identitários de construção e, em definitivo, das suas identidades de gênero, e mas além disso, das constelações estruturais sociais de poder das relações intergênero nas sociedades atuais, pós-modernas, e sua interseção com outros elementos centrais como é o caso da raça e da etnia.

O fator fundamental de poder e de domínio segue residindo ainda hoje, no século XXI em época quase **pós humana** (BRAIDOTTI, 2013), no **Sistema Sexo- gênero** como sistema de

poder, denunciado no seu momento por tantas mulheres, autoras feministas históricas e autoras científicas e lutadoras feministas há muitos séculos nas suas obras, não necessariamente com uma linguagem teórico-feminista expressa, mas, posto de manifesto de esta forma explícita e terminológica pelas elucubrações de Gayle Rubin (1975) no sentido epistémico teórico feminista conceitual. Isso é, o fator chave de subjugação, submissão e subordinação segue sendo a pertença ao grupo de gênero feminino ou feminizado pela simples questão da diferença de sexo.

## Conclusões

No presente contexto focamos o debate epistemológico teórico feminista sobre gênero, e concretamente sobre a desconstrução e construção das identidades de gênero e a disputa sexo-gênero, partindo de uma análise da origem do debate sexo-gênero. Perfilamos uma análise das propostas teóricas feministas da desconstrução, tecno-feministas e transfeministas e seu significado na ótica epistemológica da perspectiva epistêmica teórica feminista clássica, no sentido crítico ideológico dos *Women's studies*.

Sublinhamos especialmente que as condições estruturais, políticas, econômicas, culturais e sociais nos contextos público-políticos e privados-domésticos em todas as sociedades mostram ainda hoje a importância dos constructos binômicos e binários clássicos para a explicação das identidades de gênero. Eles possibilitam uma visão social histórica das relações de gênero como constelações de poder intergênero que permitem a denúncia da subalternidade, submissão, exploração, discriminação e do domínio que sofrem as mulheres em função da sua pertença de gênero, baseada na diferença de sexo, e assim, a luta pelos direitos das mulheres e sua libertação que ainda hoje é altamente necessário.

Em vez de dissolver as categorias sexo e gênero e o vínculo do conceito gênero com a categoria de sexo, ainda que essa questão pode ser intelectual e analiticamente atraente e interessante, nesses

momentos precisamos de análises segundo essas categorias, de novas concepções e planejamentos abertos, flexíveis e integradores que partem da importância empírica das definições binômicas clássicas de gênero e seu valor para os processos de construção e desconstrução das identidades de gênero.

De uma perspectiva crítica epistemológica do conhecimento das mulheres e de gênero é preciso contemplar a relação dialética entre fatores biológicos e sociais e sociais de gênero para entender, analisar e trazer soluções políticas e sociais à problemática das mulheres que não está resolvida na atualidade, soluções políticas e sociais baseadas no conhecimento, o qual não pode prescindir das teorias e categorias epistêmicas das teorias feministas clássicas no referente as concepções sexo-gênero. E mais, essa ligação tem de considerar ao mesmo tempo questões de interseccionalidade com as categorias de raça, classe e de etnia, que reforçam a constelação discriminatória inicial para o grupo das mulheres ou do gênero fragilizado (vinculado geralmente a elementos femininos) e, de forma preponderante e quase exclusiva para este grupo, em todas as sociedades. Argumentamos que o discurso do *“genderismo performativo voluntarista exclusivo”* contém erros epistemológicos relevantes que levam a encobrir a situação real das mulheres na época pós-modernista tecnológica e pós humana (BRAIDOTTI, 2013). Neste sentido, a teoria feminista clássica, concretamente, os paradigmas teóricos feministas da igualdade e da diferença e as propostas teóricas que partem dos enfoques epistêmicos referidos (BEAUVOIR, 1979; IRIGARAY, 1989; 1992; FRASER; NICHOLSON 1992, 1996; 2001; RADL PHILIPP, 1993; 1996; 2001; 2010a; 2013, BRAIDOTTI, 2004; 2013; BENHABIB, 1992; 2018), seguem sendo necessários como paradigmas epistêmicos que vinculam sexo e gênero feminino/masculino com a questão da dominação e do exercício do poder nas sociedades atuais em seus espaços diversos.

## Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 1. Fatos e Mitos. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1970.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 2. A Experiência Vivida. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.

BENHABIB, Sheyla. Feminismo e pós-modernismo: uma aliança complicada. In: BENHABIB, Sheyla; BUTLER, Judith; CORNELL, Drucilla; FRASER, Nancy: **Debates Feministas**: um intercâmbio filosófico. São Paulo: EdUnesp, 2018.

BENHABIB, Sheyla. Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral, **ISEGORIA**, núm. 6, 1992, págs. 37-63.

BRAIDOTTI, Rosi. **Feminismo, Diferencia y Subjetividad Nómade**. Barcelona: Gedisa 2004.

BRAIDOTTI, Rosi. **The posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2013. Em espanhol: **Lo Posthumano**, Barcelona: Gedisa. 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, Guacira. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós. 2007. Original em inglês, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2019.

BUTLER, Judith. Problemas de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico. In: NICHOLSON, Linda. (comp.). **Feminismo y Postmodernismo**. Buenos Aires: Feminaria, 1992.

FRASER, Nancy; NICHOLSON, Linda. Crítica social sin Filosofía: un encuentro entre el Feminismo y el Posmodernismo. In: NICHOLSON, Linda (comp.): **Feminismo y Postmodernismo**. Buenos Aires: Feminaria, 1992.

GALLOWAY, Alex. Un informe sobre ciberfeminismo. Sadie Plant y VNS Matrix: análisis comparativo. **Mujeres en red: el periódico**

**feminista**. Disponível em: <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1531>

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1995.

IRIGARAY, Luce. **Genealogie der Geschlechter**. Freiburg: Kore, 1989.

IRIGARAY, Luce. **Yo, Tú, Nosotras**. Valencia: Cátedra, 1992.

IZQUIERDO, M<sup>a</sup> Jesus. **El malestar en la desigualdad**. Valencia: Instituto de la Mujer; Cátedra, 1998.

IZQUIERDO, M<sup>a</sup> Jesus. El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo. In: RADL PHILIPP, Rita; GARCÍA NEGRO, María do Carmo. **A Muller e a súa Imaxe**. Santiago de Compostela: Servizo Publicacións, Universidade de Santiago, 1993.

KOYAMA, Emi. The transfeminist manifesto. In: DICKER, Rory / PIEPMEIER, Alison. **Catching a wave: reclaiming feminism for the 21st century**. Boston: Northeastern University, 2003, p. 244-59.

MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria, 2002.

MURARO, Luisa. **Le ordine simbólico della madre**. Torino: Riuniti, 1991. Em espanhol: El orden simbólico de la madre. Madrid: Horas y Horas, 1994.

PLANT, Sadie. **Ceros más os: mujeres digitales más la nueva tecnocultura**. Barcelona: Destino, 1997.

POSADA KUBISSA, Luisa. De la diferencia como identidad: génesis y postulados contemporáneos del pensamiento de la diferencia sexual. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, Universidad de Sevilla. n. 16, 2006, p. 108-33.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contrasexual**. Prácticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1, 2014, original em francês, 2000. Em espanhol: Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidade sexual. Madrid: Opera Prima, 2002.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**. Sexo, drogas, e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1, 2018, original em francês, 2008.

RADL PHILIPP, Rita. Acerca del estatus epistemológico crítico de las investigaciones de género. In: RADL PHILIPP, Rita. (ed.). **Cuestiones actuales de Sociología del género**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS, 2001.

RADL PHILIPP, Rita. Conocimiento de las mujeres y del género y Ciencia moderna: Una visión epistemológica. In: BERTONI, Luci Mara; MORORÓ, Leila Pio; SANT'ANA, Claudinei Camargo. (Org.). **Desafios epistemológicos das Ciências na atualidade**. Bauru: Canal 6, 2013.

RADL PHILIPP, Rita. Derechos Humanos y Género, **Cadernos CEDES**, São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, No. 81, Maio-Agosto, 2010b, págs. 135-55.

RADL PHILIPP, Rita. Feminismo y conocimiento de género: rememorando su historia particular. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História, memória e educação**. Campinas-SP: Alínea, 2011. p. 175-94.

RADL PHILIPP, Rita. Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación. In: GARCÍA MARÍN, Jorge. (ed.). **Postmodernidade e novas redes sociais**. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2012. p. 21-34.

RADL PHILIPP, Rita. **Investigaciones actuales de las mujeres y del género**. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2010a.

RADL PHILIPP, Rita. La discusión epistemológica acerca del conocimiento científico moderno. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; BERTONI, Luci Mara. (Org.). **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

RADL PHILIPP, Rita. La nueva definición del rol femenino. In: RADL PHILIPP, Rita; GARCÍA NEGRO, María do Carmo. **A muller**

e a **súa imaxe**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1993. p. 29-52.

RADL PHILIPP, Rita. Perspectivas epistemológicas científicas atuais no campo das teorias feministas. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; BERTONI, Luci Mara: **Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta-cabeça?** Brasília: Tecnopolitik, 2019.

RADL PHILIPP, Rita; MARTÍNEZ RADL, Fanny. Conocimiento y producción científica de mujeres. Mujeres científicas en la Edad Media. In: GÓMEZ VÁZQUEZ, Begoña; MOSTEIRO GARCÍA, Josefa. (Org.). **Identidades de género, trabajo, conocimiento y educación: desafíos y retos en el contexto transnacional**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2017. p. 17-39.

RICH, Adrienne. **Nacemos de mujer**. La maternidad como experiencia e institución. Madrid: Cátedra, 1996.

SEILMAN, Steven; NICHOLSON, Linda. Introduction. In: SEILMAN, Steven; NICHOLSON, Linda. **Postmodernism: Beyond Identity Politics**. Cambridge: Cambridge University, 1995.

SOLÁ, Miriam. Pre-textos, con-textos y textos. In: SOLÁ, Miriam; URKO, Elena (ed.). **Transfeminismos**. Epistemes, fricciones y flujos. Tafalla: Txalaparta, 2013.

WAJCMAN, Judy. **Technofeminism**. London: Polity, 2004.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality and its discontents: meanings, myths, and modern sexualities**. Nueva York/Londres: Routledge, 1985.

WILDING, Faith; CRITICAL ART ENSEMBLE. **Notes on the Political Condition of Cyberfeminism**. 1997. Disponível em: <http://mailer.fsu.edu/~sbarne>.

**A REALIDADE BRASILEIRA SOB A METÁFORA DO  
“ENSAIO SOBRE A LUCIDEZ” DE SARAMAGO.  
DEMOCRACIA, VIOLÊNCIA, ANTI-INTELECTUALISMO**

Maria Ciavatta  
Universidade Federal Fluminense  
maria.ciavatta@gmail.com

[...] o universo não tem só suas leis, todas elas  
estranhas aos contraditórios desejos da  
humanidade, e na formulação das quais não  
metemos mais prego e mais estopa que as  
palavras com as quais as nomeamos [...].  
(SARAMAGO, 2012, p. 23).

## **Introdução**

Quem lê José Saramago e consegue atravessar um livro de parágrafos de página inteira ou de várias páginas, de uma prosa despojada e alegórica, percebe como a lucidez de que fala o autor não é um estado, não é uma permanência. É um movimento em torno das palavras e dos acontecimentos.

Neste texto<sup>1</sup>, buscamos interpretar a realidade brasileira no contexto dos acontecimentos políticos que culminaram nas eleições de 2018. A metáfora de um **Ensaio sobre a lucidez** nos guia na busca da

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi escrito e apresentado durante o XIII Colóquio Nacional e VI Internacional do Museu Pedagógico “Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo”, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, Bahia, de 15 a 18 de outubro de 2019. Embora o tema do Colóquio pudesse se aplicar à situação que estamos vivendo em meados de 2020, o trabalho é anterior ao início deste ano. Por isso, não contempla o contexto da pandemia do Covid19 que se tornou uma grave questão nacional e internacional, com tratamento e consequências particulares ao Brasil.

compreensão da realidade brasileira no claro-escuro da democracia e buscar alguma lucidez sobre as sombras e luzes que podem ser percebidas no movimento do discurso da violência, do anti-intelectualismo, da política e de seus sujeitos sociais. Guia-nos a intuição poética de Saramago (2012, p. 23) e alguns conceitos básicos.

Teoricamente, apoiamo-nos nos estudos do capitalismo e das relações capital e trabalho de Marx e Engels (1980 e outros), nos conceitos dos “historiadores de ofício”, na historicidade dos acontecimentos e em análises de conjuntura da violência, das *fake news* e do anti-intelectualismo no país. Para Marx e Engels (1979), os atos históricos se concretizam na forma como os seres humanos interagem para a produção dos meios de vida. Pensar historicamente, como ensina Raymond Williams (1992), significa buscar compreender o real no dinamismo dos acontecimentos.

No primeiro momento, tratamos da historicidade dos acontecimentos que têm uma relação de semelhança subentendida entre seu sentido próprio, a eleição do ex-capitão para a Presidência da República do Brasil, e o sentido figurado da pequena cidade de Saramago. A seguir, tomamos algumas questões da metáfora que se aplicam à situação no Brasil: “Onde erramos”, já que uma série de mudanças levaram o país de volta ao início do século passado. A terceira questão é “Como vamos sair dessa?” diante das luzes e sombras das estultices presidenciais, verdades, meias verdades, *fake news* que alimentam um jogo contra os direitos. A quarta questão, “Um passo a mais, o abismo” são as questões econômicas e políticas, culturais e o avanço do pensamento autoritário.

## **A historicidade dos acontecimentos**

O desconcerto, a estupefacção, mas também a troça  
e o sarcasmo, varreram o país de lés a lés.  
(SARAMAGO, 2012, p. 27).

A fábula da pequena cidade em um processo eleitoral envolvendo ocultas conversações entre os políticos locais serve-nos

de motivo para refletir sobre a realidade brasileira. Além do escritor e poeta, recorremos a Pierre Vilar e a Raymond Williams para o exercício deste ensaio sobre a lucidez histórica possível diante dos acontecimentos que se desencadearam como surpresa em 2013, como espanto e tristeza em 2016 e com sentimentos controvertidos de “não pode ser verdade” em 2018! Mas era a verdade, a meia verdade da opção de milhões “pelo novo”, “pelo fim da corrupção”, fenômenos tão antigos quanto a humanidade.

Pensar historicamente<sup>2</sup>, como ensina Raymond Williams (1992), significa buscar compreender a realidade na totalidade social e nas múltiplas determinações que a constituem, identificar seus sujeitos sociais, no espaço-tempo em que trabalham, vivem, e se educam para a vida social em toda a sua complexidade.

Para Marx e Engels (1979), pensar historicamente é abrir mão da fabulação em torno da vida dos príncipes, reis, majestades e imperadores, para ver a vida de todos os dias. Ver como os seres humanos, na dinâmica da vida social interagem com a natureza de que eles são parte e com os demais seres. A história é a produção social da existência que toma forma nos atos de comer, abrigar-se, reproduzir-se, criar os meios de vida na interação com a natureza e com os seres humanos. Assim a vida se produz e se reproduz, cria-se a cultura em todas as formas que conhecemos.

Passado e futuro se expressam no presente, no instante de cada momento em que se celebra ou se deplora a vida. Para Antoine Prost (2008, p. 96), o historiador olha o passado em função das questões do presente: “A história faz-se a partir do tempo, um tempo complexo, construído e multifacetado”. A dimensão social dos fenômenos deve ser buscada no espaço-tempo social complexo dos fenômenos da vida humana.

O que nos leva a ver que a historicidade do momento em que vivemos supõe uma concepção dialética do espaço-tempo e o tratamento dos fenômenos sociais na temporalidade múltipla de que fala Braudel (1982). O autor desenvolveu os conceitos de longa

---

<sup>2</sup> Parte destas reflexões constam de Ciavatta (2019).

duração das bases estruturais das sociedades, dos países e seus sistemas econômicos e culturais; da média duração das conjunturas políticas e da alternância de poderes; e do tempo breve dos acontecimentos, dos fatos que, pela sua relevância, se constituem em marcos simbólicos, delimitando as fases ou as épocas.

O sentido dialético da historicidade está relacionado à mudança da concepção de um tempo linear, o tempo newtoniano do relógio, aproveitado pelo positivismo do século XIX como a história dos feitos políticos, do Estado Nação, da sucessão dos acontecimentos e da sua homogeneização pelo tratamento quantitativo dos fenômenos. Mas a quantificação e a experimentação dos fenômenos pertencem a ciências diferentes do mundo das sociedades humanas cujo tempo não está sujeito à fragmentação, nem as experiências podem ser repetidas tal e qual aconteceram uma vez.

Esta concepção da história dos fenômenos da vida no planeta supõe, também, o pensamento histórico crítico que não se limita à superfície dos acontecimentos, à sua aparência como as imagens em um espelho. Antes, busca o conjunto de relações que estão em sua gênese, em sua formação, constituindo o conjunto de relações presentes em todo e qualquer objeto.

Historicamente, a sociedade brasileira tem as marcas da violência de quatro séculos de colonização e exploração das riquezas naturais e humanas, da escravização. Primeiro, foram as tentativas de escravizar os índios; depois a escravização brutal dos negros da África e seus descendentes. O ser humano a serviço dos brancos, dos potentes, donos de títulos de nobreza comprados com a iniquidade de quem enriquece de bens materiais extraídos por todos os tipos de servidão.

Além da violência da escravização do trabalho, o não-lugar da educação da população sempre foi uma mostra de violência e anti-intelectualismo em uma sociedade de letrados mirando a Europa. A educação de seus filhos, ao contrário dos escravos e dos trabalhadores livres, ocorria nos melhores colégios confessionais e nas universidades de Portugal.

A educação do povo sempre foi um assunto secundário, salvo de interesse manifesto de ensinar a trabalhar a serviço dos proprietários de fazendas e de fábricas, titulados de empresários ao longo do século XX. Sempre a viram como instrumento para preparar mão de obra dócil à disciplina das plantações e da produção fabril. Nas últimas décadas, impuseram-se as restrições salariais sob o pretexto do corte de custos, a busca da produtividade e da lucratividade, adaptada às necessidades produtivas<sup>3</sup>.

### **Onde erramos?**

No mais rigoroso sentido dos termos, não se pode comparar esta ação a um exercício de tiro ao alvo, o que daqui se espera é que o azar, o destino, a sorte, ou como o diabo se lhe queira chamar, faça pôr o alvo diante do tiro. (SARAMAGO, 2012, p. 33).

Diante da forma como ocorreram as eleições na pequena cidade de Saramago, as pessoas se perguntavam se estaria aí “a porta de salvação para a difícil situação social e política em que o país se encontra[va] mergulhado [...]” (SARAMAGO, 2012, p. 35). Uma série de reformas trouxeram o Brasil para o século XX, para o início dos anos 1900, com a perda da regulamentação das relações de trabalho, com a reforma trabalhista, com lei da terceirização não apenas dos meios, mas também dos fins. Há uma volta aos anos 1940 pela contrarreforma do ensino médio<sup>4</sup>. A Lei do Teto dos Gastos (EC n. 95/2016) impede os investimentos e a geração de empregos por 20 anos. O número de desempregados chega a 13 milhões. Ampliados duas ou três vezes pela dependência de seus familiares, chegamos ao número aproximado de 40 milhões de pessoas em estado de necessidade.

---

<sup>3</sup> Em entrevista, Freitas (2015) chamava a atenção para os grupos empresariais que, no presente dos anos 2000, se constituíram como “reformadores” junto ao governo, com suas propostas de privatização da gestão e pelas práticas mercantis.

<sup>4</sup> Lei da reforma do Ensino Médio, n. 13.415/2017.

As pessoas que buscam empregos, encontram o trabalho intermitente, trabalhando horas aqui, horas lá, fazendo entrega de comida em motos ou bicicletas com caixas coloridas, penduradas, “*uber foods*” oscilantes entre os carros apressados guiados por “*uber drivers*”.

Em um tempo em que, por todo o planeta, desde o início do modo de produção capitalista, nos séculos XVII e XVIII, os seres humanos perderam o domínio dos meios de produção, a eles só resta a venda da força de trabalho para obter os meios de sobrevivência. É o trabalho em que o trabalhador não recebe parte de seu tempo de trabalho (o mais-valor). Além o produto, não lhe é dado o conhecimento pleno sobre o trabalho, e a sociabilidade gerada nos processos produtivos esgarça-se sempre mais. A nova organização do trabalho centra-se nos supervisores e nos proprietários dos meios de produção, incentivando e premiando a produtividade e a competitividade entre os trabalhadores. Os sindicatos perdem filiados e a força de representar o coletivo na homologação das demissões.

A história não é uma abstração, é a narrativa<sup>5</sup> desses processos fundamentais da existência humana. Malerba (2006, p. 12), resgatando o trabalho metódico de pesquisa e a reflexão teórica dos historiadores ao longo dos séculos, entre outros, cita Marx que vai buscar as leis da evolução histórica das sociedades “na observação das contradições internas inerentes à vida material das sociedades de classes”. Pela contribuição original de Marx e Engels (1979, p. 70), “A história nada mais é que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidos pelas gerações anteriores [...]”.

A perplexidade de “um alvo buscando um tiro” foi encontrada nas relações de 2018, para a Presidência da República, elegendo um chefe de família, seus filhos e “amigos” com processos na Justiça,

---

<sup>5</sup> O termo narrativa pode ser entendido apenas no sentido de discurso, ou como narrativa histórica referindo-se ao modo como a realidade é representada em cada sociedade (oral, escrita, iconográfica etc.) ou aos modos de pensar a história e de escrevê-la (TRAVERSO, 2012).

para o que eles pareciam acreditar que seria uma sucessão ampliada do condomínio da Barra da Tijuca (Rio de Janeiro) onde residiam.

Muitos que o elegeram não compreenderam que hábitos de vida, comportamentos, atitudes, discursos e a relação entre o trabalho e a educação se enraízam nas condições de vida, educação e trabalho da sociedade em que vivemos. No caso, o Brasil, uma sociedade de classes baseada na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, expresso na riqueza social concentrada em bens e serviços (educação, cultura, ciência, tecnologia, arte, comunicação etc.) distribuídos de forma diferenciada e, no Brasil, extremamente desigual entre as classes sociais, excluindo os mais pobres de direitos duramente conquistados ao longo do século XX.

A compreensão histórica de como as políticas conduzem a esses resultados implica, também, o conhecimento de como são representados, na história escrita ou oral, os discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos e/ou nos relatos e narrativas sobre tão grave desacerto na incerta democracia brasileira.

Um projeto sério de escolarização da população, desde a educação infantil até ensino superior, não tem, historicamente, acontecido no país. Projetos reformistas neoliberais, desde a eleição do Presidente F. H. Cardoso (1995-1998-2002), passando pelos governos Lula da Silva (2003-2006-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014-2016), com ressalva para os programas sociais, drenaram os direitos e aumentaram a pobreza, senão a indigência, de grande parte da população brasileira.

Mas uma economia de consumo fácil e atraente, levou em módicas prestações, aos fogões, às geladeiras, às televisões, aos celulares renovados pela aparência das mais atuais tecnologias, e fez sua parte junto a uma população esperançosa de vencer na vida. Uma publicidade de *fake news*, multiplicada por algoritmos poderosos, e as promessas divinas sob a administração de padres e pastores bem treinados em uma retórica convincente, parece que

responderam ao desalento dos que perderam a esperança “de chegar lá” pelas mãos dos políticos locais.

### **Como vamos sair dessa?**

As pessoas que aguardavam a iminente demonstração oratória do chefe do estado não poderiam, nem por sombra imaginar o esforço que os assessores literários da presidência da república lhes havia custado preparar o discurso [...]. (SARAMAGO, 2012, p. 104).

Há luzes e sombras sobre as estultices presidenciais diante dos pobres e dos poderosos. A verdade sobre onde nos conduz o Presidente e seu séquito militarizado, protagonizando fatos e discursos que não condizem com quem representa um país<sup>6</sup>. Verdades, meias-verdades, inverdades, mentiras e seu mais atual e glamuroso nome, *fake news*, pós-verdades são “variações sobre um tema banal” como disse um compositor. Mas não são banais as condições de vida das pessoas que ansiavam um outro mundo votando no Presidente eleito, ou se abstendo de votar e abrindo espaço para o desequilíbrio da proporção de votos para elegê-lo.

Virgínia Fontes (2001, p. 108) inicia sua reflexão sobre história e verdade no quadro do relativismo cultural onde nos movemos. A verdade é um relato (ou narrativa), uma reprodução fiel dos fatos? Ou as inúmeras versões contadas são verdadeiras, evidenciando quanto a verdade é sempre relativa? A autora distingue a verdade ou absoluta ou dogmática, como a verdade religiosa, a verdade de fé que não está sujeita a provas, não é explicável nem verificável. É uma questão de crença, do que se entende como a relação do indivíduo com as divindades. “Historicamente, a suposição de uma única verdade foi o lastro que sustentou todas as religiões monoteístas”.

---

<sup>6</sup> Entre tantos outros articulistas, Ruth de Aquino (2019, p. 6) assim o descreve: “Cada vez mais o presidente se mostra como é: intolerante, censor, brigão, obcecado por controle, assediador, autoritário. Espalha dissensão e sai dividindo tanto que um dia o resultado será zero. Amigos se tornam desafetos. Aliados se tornam adversários”.

No mesmo nível, mas com outros referentes, está a verdade universal, como a lei da gravidade, acessível a todos os seres humanos que tenham esse conhecimento ou que tenham argumentos para contestá-la. Neste momento, tem sido objeto de riso a defesa do “terraplanismo”, pensamento esposado por aqueles da base do Presidente, à revelia de todas as provas existentes sobre a esfericidade da terra. Fontes (2001) distingue também a verdade relativa que chega até a inexistência de qualquer forma de verdade.

Estamos aqui no terreno do anti-intelectualismo, da negação do conhecimento científico, tal como presenciamos nos termos do “Escola Sem Partido”, na demissão sumária o Presidente do INPE (Instituto de Pesquisas Espaciais), na acusação de “balbúrdia” nas universidades públicas. Na mesma linha de censura e dogmatismo anti-intelectual está a secundarização, senão a extinção dos conhecimentos de filosofia e de sociologia dos currículos do ensino médio.

O passo seguinte, para a relativização da verdade, é sua relação com o poder, as práticas sociais, as disputas nos diversos níveis da sociedade, as ideologias que, nos termos gramscianos, (GRAMSCI, 1978, p. 64-66) sustentam os interesses materiais, historicamente, orgânicas a uma certa estrutura de relações sociais. Nos termos de Marx e Engels (1979), as ideologias são afirmações, reivindicações e suas justificativas, segundo o ponto de vista dos interesses de classe.

Se nos perguntamos “como vamos sair dessa?”, não podemos esperar a iluminação de uma reza ou verdade de fé, nem a convicção de uma verdade universal. Mas podemos pensar que o relativismo de que “cada um tem a sua verdade” pode ter induzido muitos a um voto arbitrado pelos seus sentimentos, pelas crenças e emoções. Mathew d’Ancona (2018), ao falar sobre a pós-verdade, analisa o fenômeno de um combate às instituições democráticas e uma versão atual de um “populismo ameaçador” na forma como tem sido conduzido o Brexit (no Reino Unido, a favor da saída da União Europeia), a eleição de Trump nos Estados Unidos e, acrescentamos, a chegada de Jair Bolsonaro a Presidente do Brasil.

## Um passo a mais, o abismo

Tudo isso me faz recordar a velha história do aprendiz de feiticeiro, aquele que não soube conter as forças mágicas que tinha posto em movimento.  
(SARAMAGO, 2012, p. 146).

Nós nos perguntamos como vamos sair dessa, mas parece que ainda falta muita compreensão dos limites do abismo que nos ameaça, “o mal-estar no mundo” que nos atinge, assim como a outros países do planeta, todos sujeitos que estamos ao contexto global. São questões econômicas e políticas como a globalização, a mundialização, as guerras, a militarização, a destruição da natureza; questões epistemológicas como o alto desenvolvimento científico-tecnológico e o acesso à informação; o avanço do pensamento autoritário e as rupturas democráticas. Não podemos nos apegar à ideia de um feiticeiro salvador que viria salvar os aprendizes de seres humanos que somos. Mas a humanidade tem uma história milenar de tentativas de aprendizado de formas de vida culturalmente mais alentadoras. que a “produção destrutiva”<sup>7</sup> do capitalismo implacável. Vamos percorrer alguns dos autores que se empenham no desvelamento dos paradoxos do presente.

Em sua participação em uma Assembleia das Nações Unidas, acompanhamos o pronunciamento tosco e ostensivamente agressivo no trato público, do Presidente do Brasil. Muito embora, seus expoentes estariam “muito aquém da emergência de forças arcaicas e fanáticas, dos vagalhões migratórios, dos uivos de guerra e dos incêndios amazônicos”. Estariam “à margem do que é essencial na desordem planetária: a economia e a força militar” (CONTI, 2019, p. C8)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Conforme a análise crítica do capitalismo de Mészáros (1996).

<sup>8</sup> Alguns dados ilustram essa afirmação: “Os Estados Unidos têm 1,3 milhão de homens e mulheres nas forças armadas. O contingente chinês é maior: 2 milhões de soldados. O orçamento militar americano, porém, beira US\$ 693 bilhões e o de Pequim e de US\$ 177 bilhões” (CONTI, 2019, p. C8).

Os Estados Unidos “são uma polícia imperial”, expansionista, com 160 mil militares em 150 países. “São senhores de guerra *high tech* dos mísseis disparados por jatos e drones”. A globalização expande-se na economia e nas formas culturais, mas há um empobrecimento das classes médias e enriquecimento maior das classes ricas (CONTI, 2019).

A República Popular da China “é uma força de dissuasão interna” e “seu Exército da Libertação vigia os vizinhos”. Tem alta “tecnologia de reconhecimento facial de câmaras de segurança” (CONTI, 2019). Com uma população de 1,4 bilhão de habitantes, estudos conduzidos pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a agência europeia de estatísticas, Eurostat, indicam que houve um aumento salarial, de forma a aumentar o poder de consumo da população. São salários menores do que na União Europeia, mas superiores à média dos países da América Latina. Mas, à semelhança do Japão e da Coreia, os chineses, fiéis a uma tradição do trabalho duro, têm sido levados a morte por excesso de trabalho, movidos pela busca da produtividade (SAKAMOTO, 2019).

Outra questão que está na gênese de “aprendiz de feitiçeiro” que nos conduziu a um estado geral de perplexidade, é o anti-intelectualismo e sua face oficial nos poderes constituídos e cotidiana na vida da população, pela imersão nas mídias sociais, a “pós-verdade” (D’ANCONA, 2018).

George Orwell, em 1942, diante da propaganda fascista, pergunta qual a memória histórica que ficaria da Guerra Civil Espanhola (apud D’ANCONA, 2018, p. 15-16). No Brasil, no tempo presente desta segunda década do século XXI, já ’presenciamos os discursos e os currículos escolares refazendo versões e alterando o significado dos fatos, que são do conhecimento de milhões de pessoas, como é o caso da Ditadura empresarial-militar de 1964 a 1985.

E, com o desenvolvimento tecnológico atual, diariamente, debatemo-nos com nossos celulares, sobre a verdade das informações, em uma república instalada sobre locuções banais,

senão chulas, acusações improváveis, ameaças anunciadas pela mídia, algumas cumpridas, outras revogadas.

Ao convivermos nestes dias e meses do governo Bolsonaro com a mobilização da intolerância, do ódio, da violência, da autorização para oprimir e matar, surpreendemo-nos ao pensar sobre a sintonia que tais ideias encontram em cidadãos comuns, bons pais de famílias, parentes e amigos próximos.

Na esteira desse pensamento que destrói os padrões da convivência em torno dos direitos e dos deveres, o governo atual alardeia seus feitos com base no autoritarismo. Lilian Moritz Schwarcz (2019, p. 40) fez um painel histórico das raízes do autoritarismo no Brasil, contribuindo também para a compreensão da gênese da adesão a um ideário da intolerância e da violência: “A escravidão, na escala em que a conhecemos aqui, foi e continua sendo uma especificidade incontornável da história brasileira. Herdamos um contencioso pesado e estamos tendendo a perpetuá-lo no momento presente [...]”.

Marilena Chauí (2019), tratando do autoritarismo, considera “o neoliberalismo a nova forma de totalitarismo: privatiza direitos, destrói solidariedades e desencadeia extermínios”. Nele se encontram elementos próprios do fascismo: “a relação direta com o ‘povo’ sem mediações institucionais”; “o discurso do ódio ao outro – racismo, homofobia, misoginia”; as tecnologias de informação; “as práticas de vigilância, controle e censura, o cinismo e a recusa de distinção entre verdade e mentira como arte canônica de governar”.

### **Considerações finais**

Pensamos que o ser humano não regride no seu uso da inteligência e da criação. Vai continuar inventando novos objetos, novas tecnologias, umas úteis, outras destrutivas. Apenas a política diante da evidência das necessidades, a força de coletivos pode gerar limites à ganância da produção e reprodução do capital. Precisamos de projetos coletivos movidos por necessidades inadiáveis.

Talvez tenhamos chegado a elas na ocupação das florestas pelo agronegócio sem limites, no uso de sementes geneticamente modificadas e de agrotóxicos, nas mudanças climáticas, na produção intensiva do lixo, na primarização da economia em nossos países em favor da produção de tecnologias nos países ricos. Registre-se ainda o ataque à cultura e à educação nos países com governos neofacistas (como o Brasil, os Estados Unidos, a Hungria, a Turquia), a proliferação e a defesa da violência, das armas e das guerras nos países “dos outros”, com a venda de armas pelas grandes potências.

A resistência a esses processos existe, mas as iniciativas são tímidas e isoladas diante das forças sociais estruturadas pelo capitalismo. Para Ailton Krenak (2019, p. 27-28) “adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim”. Ele fala sobre “a colonização que queria acabar com seu mundo. Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes?” Cabe-nos refletir é sobre o pertencimento do ser humano à natureza. Ele tem sido destacado por antropólogos, mas seus principais formuladores são os povos indígenas que vivem essa realidade e estão em permanente confronto com os colonizadores no passado e agora com seus sucessores.

## Referências

AQUINO, R. de. Bolsonaro contra Deus e o mundo. **O Globo**. Segundo Caderno, 11 de outubro de 2019, p. 6.

BRASIL. Presidência da República. Lei da reforma do Ensino Médio n. 13.415/2017. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2017/lei/113415.htm)

BRAUDEL, F. A longa duração. *In*: BRAUDEL, F. **História e ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1982.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo: a nova forma de totalitarismo. 07/10/2019, 19:30 h. Site: [www.viomundo.com.br](http://www.viomundo.com.br) Acesso em 15/10/2019.

CIAVATTA, M. Política e história da Educação Profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa da UFMA** (Universidade Federal do Maranhão), v. 26, n. 4, out./dez. 2019, p. 30-44.

CONTI, M. S. Mal-estar no mundo. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, sábado, 21 de setembro de 2019, p. C8.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**. A nova guerra contra os fatos em tempo de *fake news*. Barueri: Fato Editorial, 2018.

FONTES, V. História e verdade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p.167-89.

FREITAS, L. C. de. "A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor". In: MEIRELLES, E. Entrevista em 01 de junho de 2015.

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-de-freitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor> Acesso em: 31 jul. 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALERBA, J. Teoria e história da historiografia. In: MALERBA, J. (Org.). **A história escrita**. Teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006, p. 11-26.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I - Feuerhach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista**. (Cadernos Ensaio) 2ª. ed. São Paulo: Ensaio, 1996.

PROST, A. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a lucidez**. São Paulo: Media Fashion, 2012.
- SAKAMOTO, C. **Mercado de trabalho na China**: transformações e avanços? Disponível em: <https://www.chinalinktrading.com/blog/mercado-de-trabalho-na-china/>. Acesso em 15 out. 2019.
- SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- TRAVERSO, E. **Il secolo armato**. Interpretare le violenze del Novecento. Milano: Feltrinelli, 2012.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



## “AGRO É POP”: DISTOPIA E BARBÁRIE DA DROGA DOS AGROTÓXICOS

Luci Mara Bertoni  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
profaluci@uesb.edu.br

Sônia de Souza Mendonça Menezes  
Universidade Federal de Sergipe  
soniamenezes@academico.ufs.br

Ao dedicarmos nossos estudos à temática das drogas, vemos que a preocupação da sociedade brasileira está nas denominadas drogas ilícitas, a exemplo da maconha, cocaína e *crack*, entre outras. É importante lembrarmos que a ilicitude de uma droga depende muito mais de opções políticas e econômicas, sendo pouco considerado seu potencial de nocividade à saúde. Ou seja, o lucro acumulado em poucas mãos é que vai determinar a legalidade de uma substância e não de outra. Assim, abordamos, neste artigo, questões relacionadas ao monopólio da agroindústria e do uso de produtos (agrotóxicos) cada vez mais potentes e nocivos à saúde, que provocam doenças e mortes. No combate das enfermidades desenvolvidas pelo uso desses produtos são utilizados medicamentos registrados pelas transnacionais vinculadas à produção dos agrotóxicos, gerando um ciclo distópico que nos faz pensar as relações entre agrotóxicos, doenças e o capital transnacional, tendo a população como alvo desse entrecruzamento de interesses. Isso justificado, nosso objetivo é fazer um estudo bibliográfico analisando a barbárie da era dos agrotóxicos e as contraofensivas com a produção agroecológica que se fazem evidentes na sociedade na luta por mais qualidade de vida e de saúde.

Mundialmente, vivemos muitas contradições, mas abordamos aqui duas que são caras em nossos estudos e pesquisas, como posto

anteriormente. Ambas estereotipadas e difundidas sob a alegação primeira de que devemos banir as drogas e a segunda é que o investimento no agronegócio vai acabar com a fome.

Com relação às drogas há muita confusão e pouco entendimento sobre seus conceitos que estão cercados de representações sociais, o que apresentamos na primeira parte deste artigo, inclusive com o intuito de desmistificarmos o que a própria palavra suscita e sua relação com a alimentação. O segundo tema, relacionado ao primeiro, pode soar ainda mais complexo, pois, defendendo a ideia de que o investimento no agronegócio tem como objetivo acabar com a fome no mundo, estamos esgotando recursos naturais, devastando o meio ambiente, envenenando as plantas, os animais e as pessoas. Portanto, tanto a chamada “guerra às drogas” como a “revolução verde” estão produzindo morte. E sobre isso paira nossa reflexão neste artigo.

### **Mas o que chamamos de drogas?**

A palavra droga pode ter originado do holandês *droog* que quer dizer folha seca e servia para designar diversos tipos de alimentos ou remédios (LAPATE, 2001; CARNEIRO, 2005). Ao longo do tempo, porém, fomos associando a palavra droga às substâncias psicoativas, particularmente, àquelas proibidas em nossa sociedade. Por substâncias psicoativas designamos as que são utilizadas para alterar nosso organismo. Seus efeitos podem ser estimulantes, depressores ou perturbadores do sistema nervoso central.

É comum, também, para os autores supracitados, a afirmação de que a história da humanidade sempre esteve atrelada à história das drogas. Sendo parte do ser humano a busca pelo prazer e o afastamento da dor. O que, muitas vezes, é suprido pelo alimento, seja este considerado droga ou não. Mesmo consideradas desta perspectiva, as transformações da palavra ou do conceito sobre drogas fez com que atrelássemos seu significado ao que é proibido

e ilícito. Lapate (2001) nos lembra que a licitude de uma droga não está atrelada a seus efeitos e sim a questões políticas e econômicas.

Quando acompanhamos a história do proibicionismo (CARNEIRO, 2018; ESCOTAHADO, 1998a; HARI, 2018), notamos cada vez mais explícita esta constatação pois os interesses de mercado se sobrepõem a qualquer conceito ou (pre)conceito. No Brasil, são consideradas drogas ilícitas, substâncias como: maconha, cocaína, crack, LSD, entre outras. As legalizadas contemplam, especialmente, as bebidas alcoólicas e o tabaco. Também regulamentados e, nem sempre, considerados como drogas, temos uma gama de medicamentos tão perigosos como as consideradas ilícitas, mas que pelo *status* de licitude não denominamos como drogas.

Aliás, em termos de representações sociais (MOSCOVICI, [2000] 2005), a palavra droga, em diversas de nossas pesquisas (BERTONI, 2015; OLIVEIRA, 2017; BATISTA, 2018; MEIRELES, 2016), aparece como algo ruim, que traz danos à saúde etc. Contrariamente, Oliveira (2019), em pesquisa com adolescentes aponta que seu comércio é lucrativo. Esses dados reforçam, em escala micro, o que podemos verificar na dimensão macrosocial na dilacerada “guerra às drogas” que ceifa vidas em nome da moral monopolizada por uma parcela composta de políticos e religiosos.

O poder sobre as drogas (lícitas ou ilícitas) desencadeou as decisões por quem pode usar e por quem deve morrer. Isto verificado nas estatísticas de extermínio de populações pobres e negras (FERRUGEM, 2019; KUCINSKI *et al.*, 2015, DANTAS, 2020). É importante lembramos, também, que a mesma droga que cura pode ser aquela que mata. A palavra fármaco, vem do grego *phármakon* que significa remédio e veneno. Assim registra Escotado (1998b, p. 20): “*La frontera entre el perjuicio y el beneficio no existe en la droga, sino en su uso por parte del vivoiente*”.

Ainda que os alimentos não estejam, nas representações sociais, atrelados às drogas, estamos vivenciando um novo tempo na relação com a alimentação, sob a égide da nutrição saudável. Entendendo que a saúde está no consumo de determinados alimentos,

especialmente, vegetais. Embora estes estejam sendo produzidos em grande escala, com o *marketing* de que são a solução para a fome no mundo. E continuamos a matar (ou a deixar morrer) de fome os que seguem sem condições de se alimentar e, igualmente, provoca doenças e até mata os que consomem tais alimentos que são carregados de drogas potencialmente nocivas e que, no entanto, são legalizadas e aceitas, inclusive por parte da população que brada nas ruas pela continuidade do proibicionismo de drogas que podem ser consumidas por prazer e/ou que possuem potencial para amenizar o sofrimento causado por doenças crônicas.

### **A droga dos agrotóxicos ou a “revolução verde” das drogas**

Nos idos dos anos 1960, a agricultura brasileira foi redesenhada e alterou profundamente o espaço rural com a implementação da chamada “revolução verde”, propagada como paradigma fundamental para o aumento da produtividade dos alimentos. Silva (1982) alude a esse paradigma como a modernização conservadora que consolida essas alterações que estão centradas no avanço da mecanização e no uso de insumos agroquímicos, na transformação do uso da terra e na expansão dos monocultivos. Esse modelo de produção expande, utiliza elevada tecnologia e provoca externalidades negativas relativas à apropriação, exploração e expropriação dos recursos naturais bem como da força de trabalho. Não obstante, esse paradigma produtivo foi intensificado com a produção em larga escala, alicerçada pelos incentivos fiscais oferecidos pelos governos brasileiros para o aumento da produção agrícola.

Para fomentar a ampliação do agronegócio, evidenciamos a expansão desmedida do consumo de agrotóxicos no Brasil. Todavia, o avanço do consumo desses produtos químicos de forma desmesurada retrata o apoio do Estado, ao liberar crédito agrícola atrelado ao pacote tecnológico, com o uso dos agrotóxicos, bem como apoio à implantação das subsidiárias internacionais e

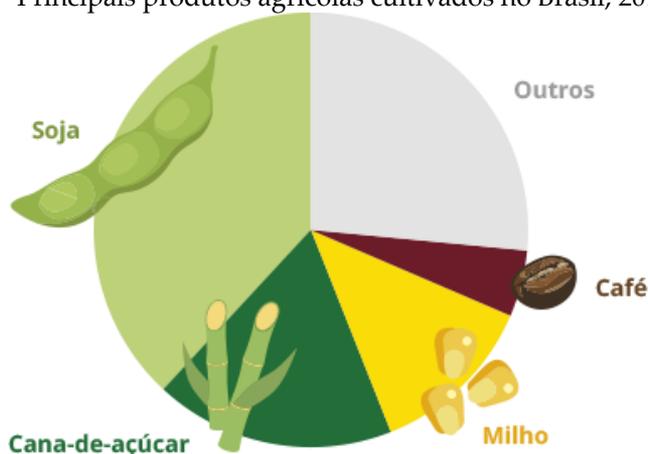
empresas nacionais como as de extensão e pesquisa direcionadas ao campo as quais difundiram a chamada “Revolução Verde”.

No limiar dessas transformações ocorreu a expansão das fronteiras agrícolas direcionadas à produção de mercadorias ou *commodities*, para atenderem ao mercado externo, fundamentadas na modernização conservadora que causa desequilíbrios no meio ambiente, expulsão da população do campo, e uso acelerado de máquinas, insumos e agrotóxicos, como mencionado anteriormente. “O agrotóxico é uma expressão de seu potencial morbígeno e mortífero, que transforma os recursos públicos e os bens naturais em janelas de negócios” (CARNEIRO *et al.*, 2015, p. 96).

O avanço do agronegócio no Brasil está enlaçado com a expansão horizontal das lavouras destinadas ao mercado externo e pela ativação e intensificação do uso de recursos tecnológicos com o objetivo de fomentar o comércio no setor primário. Esse é um projeto hegemônico atrelado à mundialização do capitalismo e como alude Oliveira (2016), está estruturado em uma tríade: a produção de *commodities*, as bolsas de mercadorias e de futuro, e o domínio das empresas monopolistas mundiais. Essas *commodities*: a soja, a cana de açúcar, o milho, o café, algodão, a laranja, têm como destino o mercado mundial, comercializado nos pregões das bolsas de mercadorias, sob o controle dos grupos nacionais e internacionais.

O avanço dos citados cultivos denota a reprimarização da economia, a afirmação do modelo da modernização agrícola conservadora e da monocultura químico-dependente. Tal fato foi explicitado no último censo agropecuário (IBGE, 2017), o qual apresenta o domínio dessas *commodities* no uso da terra no Brasil (Figura 1).

**Figura 1** – Principais produtos agrícolas cultivados no Brasil, 2017



Fonte: IBGE, 2017.

Esse modelo avança, seus reflexos são constatados no agravamento da degradação dos recursos naturais, da concentração fundiária e na redução da população rural. Verificamos a concentração das empresas capitalistas no campo, as fusões e aquisições de empresas da agroindústria, assim como para a aquisição privada da terra agricultável, conforme aponta Carvalho (2012). Por outro lado, estão agrupados os setores oligopolizados da indústria química, máquinas, sementes; grandes proprietários de terra e participação do setor financeiro. O poder desses setores representados pela bancada ruralista, aliada ao Estado, logra “a destinação do crédito público para os complexos agroindustriais, a desregulamentação e a flexibilização da legislação” (RIGOTTO, 2014, p. 2). Nessa direção, de acordo com as informações divulgadas pela Rádio Agência Nacional (BRASIL, 2020), foi constatada a liberação de recursos federais para o Plano Safra (2020/2021) nas três linhas de crédito. Estão sendo liberados para o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), ou seja, recursos direcionados à agricultura familiar, o valor de R\$ 33 bilhões em créditos, alta de 5,7% em relação à safra atual. Para os médios agricultores relacionados ao Programa Nacional de Apoio ao Médio

Produtor Rural (Pronamp), serão disponibilizados o montante de R\$ 33,2 bilhões. Enquanto isso, nos créditos destinados para os grandes produtores e cooperativas, foi evidenciado um crescimento de 3%, resultando na liberação do montante de R\$ 170 bilhões. Assim, constatamos a contradição no campo brasileiro e a aliança do agronegócio com o Estado. Portanto, o Brasil se afirma como um dos principais provedores de bens primários, de mercadorias com cultivos que avançam sobretudo, nos biomas cerrado e Amazônia, bandeira levantada pelos “donos” do agronegócio e, contraditoriamente aumenta a fome em nosso país.

Como supracitamos, esse modelo está alicerçado no uso de insumos sob o domínio do capital internacional. O mercado de agrotóxicos é controlado por seis grandes grupos transnacionais, a saber: Syngenta, Bayer, Basf, Dow, DuPont e Monsanto. Bombardi (2012) aponta que essas seis empresas estrangeiras controlam mais de 70% do mercado de agrotóxicos no Brasil. Desde a década de 1970, as legislações brasileiras regulamentam o registro, a produção, o uso e o comércio dessas substâncias. Entretanto, vários autores (BOMBARDI, 2012; RIGOTTO, 2014; CARNEIRO, 2015; PIGNATTI, 2014) alertam para a relativa fragilidade nos processos implementados para a liberação de produtos químicos, inclusive, várias dessas substâncias são proibidas em países da União Europeia.

Nos últimos anos, de acordo com os números do Sindicato das Indústrias de defensivos agrícolas (Sindiveg), este cenário aponta para a continuidade acelerada dessas permissões. Não obstante os movimentos sociais e ambientalistas denunciarem a problemática do uso exacerbado dessas substâncias químicas e o descontrole do uso no campo, a política de liberação tem sido ampliada, como podemos observar nas informações de registro do Sindiveg (Tabela 01).

**Tabela 1** – Registro de agroquímicos no Brasil, 2019

Ano	Quantidade
2019	433
2018	397
2017	364
2016	238
2015	109

Fonte: <https://sindiveg.org.br/registro-de-agroquimicos-no-brasil/>

Identificamos no Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2017), o uso dos agrotóxicos nos estabelecimentos agrícolas, do total de 5.073.324 unidades agropecuárias recenseadas em 2017, 36% declararam utilizar os agrotóxicos, a despeito de em 2006, totalizavam 5.175.636 unidades e 30% tinham declarado o uso naquele período. A análise das informações dos dois censos aponta para o crescimento do uso dos agrotóxicos em todos os estratos dos estabelecimentos rurais. Tal fato é também comprovado com os dados disponíveis pelo Sindiveg que apontam terem sido utilizados agrotóxicos em 1.465.022 hectares no ano de 2018, enquanto isso, em 2019, ocorreu um aumento de 6,6% no uso desses produtos atingindo cerca de 1.561.366 hectares.

Segundo informações do Sindiveg (2020), em 2019, os cultivos que mais utilizam agrotóxicos são as *commodities*, cultivadas em extensas áreas sob a forma de monocultivo e destinadas ao mercado externo: a soja, que é responsável por 54% do volume total de agrotóxicos comercializados, seguido pelo milho que consumiu cerca de 15%, acompanhado pelo algodão com 9%, o uso nas pastagens com 5% e a cana com 4%.

A utilização expressiva dos agrotóxicos tem gerado graves implicações no meio ambiente, bem como na saúde, especialmente, dos trabalhadores. Contudo, as consequências na saúde, geralmente, são agravadas em decorrência da vulnerabilidade a que estão expostos estes trabalhadores, a ausência de controle do uso, as

precárias ou inadequado uso de equipamentos de trabalho e a reduzida notificação pelo setor de saúde.

As pesquisas realizadas pelo SISAGUA/Ministério da Saúde (2019) assinalam a contaminação da água dos rios que abastecem centros urbanos por agrotóxicos em centenas de cidades brasileiras. CARNEIRO *et al.* (2015) advertem, também, sobre o crescimento nos casos de intoxicação, de morte e de tentativas de suicídio, fatos ligados ao uso dessas substâncias.

As informações do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), que coleta dados gerados pelo Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica (SNVE), entre os anos de 2007 a 2017, identificou 41,6 mil casos de intoxicação por agrotóxicos de uso agrícola. Considerando a totalidade dos casos relacionados de 2007 a 2017, 88% se referem a intoxicações agudas e 42% foram decorrentes de exposição ocupacional. O Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (Sinitox), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), agrupa dados dos centros de informação e assistência toxicológica, revela cenário similar: do total de 43,5 mil casos de intoxicação por agrotóxicos agrícolas registrados de 2007 a 2016, 25% correspondem a acidente individual e 23% são relativos à exposição ocupacional, somando 48% de casos de intoxicação presumivelmente relacionados ao trabalho. As tentativas de suicídio representam 39% e 45% de todos os casos de intoxicação por agrotóxico agrícola listados no Sinan (2007-2017) e no Sinitox (2007-2016), respectivamente (VALADARES *et al.*, 2020).

Para além da contaminação de forma direta, também existe a problemática da ingestão de alimentos e da água contaminados. O uso abusivo de agrotóxicos no campo repercute na saúde da população. Pignati *et al.* (2014) asseveram sobre a necessidade dos estudos e pesquisas a respeito dos reflexos do uso exacerbado dos agrotóxicos para a saúde pública. Assim, consideramos ser necessário discutir estes dados e suas consequências para a saúde da população e a relação com o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, com o modo de produção do agronegócio dependente de

agroquímicos (transgênicos, agrotóxicos e fertilizantes), com o uso inseguro dos agrotóxicos, alicerçado pelos subsídios fiscais, e o aumento da concentração de terras

Nas pesquisas realizadas por Palma (2011), a autora identificou a presença de agrotóxicos em amostras de leite materno afetando a camada social mais pobre e a que deveria ter uma proteção especial por parte do Estado. Corcellas *et al.* (2012) compararam os valores de agrotóxicos piretóides no leite humano de mulheres residentes no Brasil, Espanha e Colômbia, concentrações mais elevadas foram encontradas nas amostras de mães moradoras dos bairros onde esta substância foi utilizada no combate à malária e na agricultura. Ainda a respeito da contaminação, Bombardi (2017, p. 58) aponta que “os casos de bebês, (contaminação de crianças de 0-12) intoxicados desnuda de forma absoluta o nível de exposição a agrotóxicos a que a população como um todo está submetida”. A autora apresenta informações a respeito da contaminação nessa faixa etária nos anos 2007 a 2014, totalizando cerca de 300 crianças. Todavia, segundo a autora esses números não condizem com a realidade tendo em vista a reduzida notificação dos casos nos municípios.

Além de controlar a fabricação dos agrotóxicos, as empresas vinculadas ao agronegócio, também, controlam a produção e a comercialização de sementes, gerando um ciclo vicioso de consumo. Desse modo, o agricultor que passa a utilizar essas sementes transgênicas e venenos, será sempre dependente dos fornecedores.

Como contraofensiva ressaltamos o crescimento da produção agroecológica fundamentada nos preceitos de conservação dos sistemas agrícolas, com respeito ao meio ambiente e aos saberes e fazeres tradicionais. A produção alicerçada por uma de maneira sustentável e livre de aditivos químicos, uso de tecnologias sociais, sementes crioulas. O número de agricultores envolvidos na construção desse modelo de produção se expande, sobretudo, nos movimentos sociais. Esses camponeses mantêm a tradição do uso e de preservação de sementes crioulas, assim como dos saberes e fazeres transmitidos pelos ancestrais.

A comercialização dos alimentos agroecológicos acontece de forma direta, com a entrega das cestas básicas aos consumidores, bem como nas feiras específicas, destinadas à comercialização desses produtos que conformam os circuitos curtos, nas quais os agricultores estreitam os laços com os consumidores. Para Menezes e Cruz (2017, p. 27) essas estratégias aliam práticas culturais, reinvenções e adaptações com o “objetivo de gerar renda e permitir que esses grupos ou famílias possam continuar no seu lugar”. Tais iniciativas reduzem a distância entre os produtores e consumidores, além de permitir que os agricultores familiares conquistem mercados, por meio da reorganização do sistema produtivo alimentado pela demanda de um mercado consumidor ávido por alimentos saudáveis.

### **Agro é pop?: em busca de conclusão...**

Diante do exposto até aqui, mais dúvidas do que respostas circundam nossos estudos na tentativa do entrecruzamento dessas temáticas. Não é difícil de constatar que ambas as discussões estão direcionadas a uma concentração de capital provenientes de transações consideradas lícitas ou ilícitas, dependendo das políticas de liberação ou proibição. Substâncias psicoativas, agrotóxicos, remédios são exemplos do que denominamos como drogas, o que nos faz confirmar a assertiva de que a chamada “guerra às drogas” pode estar atrelada ao extermínio de alguns grupos de pessoas e os pressupostos da denominada “revolução verde” não atende à preservação da vida. Ambas parecem estar atreladas tão somente aos apelos do capital, concentrado nas mãos de poucos.

Nossos estudos e pesquisas nos levam a crer que a desmistificação em torno deste debate aponta para uma postura política bastante séria no enfrentamento necessário referente à regulamentação do uso de substâncias psicoativas, o que levaria ao desmonte do comércio paralelo de drogas e ao desenvolvimento de pesquisas com o intuito, inclusive, do uso medicinal de seus

princípios ativos. Tal utilização poderia estar fortalecida com o cultivo legal de algumas plantas, fazendo renascer os usos e costumes tradicionais de algumas comunidades.

Na mesma teia de raciocínio, frente ao avanço do agronegócio, da agricultura mundializada pensamos ser necessária a reconsideração do processo de produção agrícola à luz dos saberes e fazeres da agricultura familiar camponesa na sua interação com a natureza, no intuito de fortalecer a luta pelo respeito ao meio ambiente, na produção de alimentos saudáveis cultivados de forma agroecológica.

Assim, consideramos que não há nada de popular na indústria dos agrotóxicos e da “guerra às drogas” pois ambas promovem a morte e propagam a visão distorcida que estão defendendo a vida. Ainda que nossos esforços pareçam pequenos diante da organização criminosa que mantém o capital advindo dessas megaorganizações, ações pontuais, de grupos e de comunidades organizadas podem funcionar na contraofensiva de uma sociedade bárbara e distópica.

## Referências

BATISTA, Williane de Fátima Vieira. **Consumo de bebidas alcoólicas**: memórias e representações sociais de adolescentes de uma comunidade rural maranhense. Orientadora: Luci Mara Bertoni. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018.

BERTONI, Luci Mara. **Se beber não dirija**: representações, juventude e publicidade de bebidas alcoólicas. Campinas: Librum; Vitória da Conquista: EdUESB, 2015.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Agrotóxicos e agronegócio**: arcaico e moderno se fundem no campo brasileiro. Direitos Humanos no Brasil 2012. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo, 2012.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH - USP, 2017.

BRASIL. Plano Safra 2020/2021. Rádio Agência Nacional, 2020. Disponível em: <https://radioagencianacional.ebc.com.br/economia/audio/2020-06/plano-safra-20202021-tera-r-2363-bilhoes>. Acesso em: 20 set. 2020.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André Campos. (Org.) **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARNEIRO, Henrique Soares. **Drogas: a história do proibicionismo**. São Paulo: Autonomia literária, 2018.

CORCELLAS, Cayo; FEO, Maria Luisa; TORRES, João Paulo; MALM, Olaf; OCAMPO-DUQUE, Willian; ELJARRAT, Etel; BARCELÓ, Damià. Pyrethroids in human breast milk: occurrence and nursing daily intake estimation. **Environ Int.**2012;15(47):17. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160412012001195>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DANTAS, Carlos Augusto Sousa. **Memórias e representações sociais do telejornalismo policial sobre usuários e traficantes de drogas ilícitas**. Orientadora: Luci Mara Bertoni. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2020.

ESCOHOTADO, Antonio. **Historia de las drogas**. 7. ed. revista e ampliada. Vol. 3. Madrid: Alianza, 1998a.

ESCOHOTADO, Antonio. **Historia de las drogas**. 7. ed. revista e ampliada. Vol. 1. Madrid: Alianza, 1998b.

FERRUGEM, Daniela. **Guerra às drogas e a manutenção da hierarquia racial**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

HARI, Johann. **Na fissura**: uma história do fracasso no combate às drogas. Trad. Hermano Brandi de Freiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [IBGE]. **Censo Agropecuário** 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: [https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo\\_agro/resultad osagro/index.html](https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultad osagro/index.html). Acesso em: 10 out. 2020.

KUCINSKI, Bernardo [et al.]. **Bala perdida**: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

LAPATE, Vagner. **Hora Zero**: a independência das drogas: antes que os problemas cheguem. São Paulo: Scortecci, 2001.

MEIRELES, Renata Tereza Brandão. **O que dizem os invisíveis**: memórias e representações sociais dos adolescentes sobre violência e uso de drogas. Orientadora: Luci Mara Bertoni. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

MENEZES, Sônia de Souza Mendonça; CRUZ, Fabiana Thomé da. Alimentos tradicionais como manifestação cultural na contemporaneidade. In: MENEZES, Sônia de Souza Mendonça; CRUZ, Fabiana Thomé da. (Org.). **Estreitando o diálogo entre alimentos, tradição, cultura e consumo**. São Cristóvão: EDUFS, 2017. p. 25-44.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, [2000] 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Iandé, 2016.

OLIVEIRA, Janderson Carneiro de. **Consumo de drogas**: memórias, representações sociais e suas influências nas práticas de educação em saúde. Orientadora: Luci Mara Bertoni. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

OLIVEIRA, Luana Vieira de. Falando sobre drogas: memórias e representações sociais de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Orientadora: Luci Mara Bertoni. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2019.

PALMA, Danielly Cristina de Andrade. **Agrotóxicos em leite humano de mães residentes em Lucas do Rio Verde – MT**. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

PIGNATI, Wanderlei; OLIVEIRA, Noemi Pereira; SILVA, Ageo Mário Cândido da. Vigilância aos agrotóxicos: quantificação do uso e previsão de impactos na saúde-trabalho-ambiente para os municípios brasileiros. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. vol.19, n.12, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232014001204669&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204669&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 30 mai. 2020.

RIGOTTO Raquel Maria; VASCONCELOS, Dayse Paixão; ROCHA. Mayara Melo. Uso de agrotóxicos no Brasil e problemas para a saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 30(7):1-3, jul, 2014.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano. [SISAGUA]. Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: <http://sisagua.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

VALADARES, Alexandre; ALVES, Fábio, GALIZA, Marcelo. O crescimento do uso de agrotóxicos: uma análise descritiva dos resultados de censo agropecuário. **Nota Técnica** – n. 65. Disoc, abril de 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35512&Itemid=9](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35512&Itemid=9). Acesso em: 30 mai. 2020.

VENÂNCIO, Renato Pinto; CARNEIRO, Henrique Soares. (Org.).  
**Álcool e drogas na história do Brasil.** São Paulo: Alameda; Belo  
Horizonte: EdPUCMinas, 2005.

## UM BALANÇO CRÍTICO DO PAPEL DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA NA ATUALIDADE: MAIS PERGUNTAS DO QUE RESPOSTAS

Héctor Odetti  
Universidad Nacional del Litoral  
hodetti@fbc.unl.edu.ar

Neste capítulo, focamos nossa preocupação em quais são as questões que fazem parte da problemática do Ensino das Ciências Naturais em todos os níveis do sistema educacional, respondendo a elas, dando possíveis pistas para uma solução, porém, começando necessariamente com outras perguntas, portanto, provavelmente o balanço sejam mais perguntas do que respostas...

Que qualidades, profundidade de compreensão, destrezas e capacidades, competências, características e sensibilidades transformam uma pessoa em um professor de ciências competente?

Para dar respostas a esta pergunta, aprofundaremos um pouco nos três pilares da nova cultura profissional docente, mas antes devemos ter muito claro: Que é ser um profissional docente? Essa é a questão!!

Os três pilares em que se sustenta um profissional docente do século XXI são necessários não apenas do ponto de vista técnico, mas também significam a base sobre a qual podemos recuperar o prestígio social da nossa profissão que foi se perdendo, assim como nossa autoestima como profissionais.

Ao desenvolver o profissional docente estes três pilares que garantem qualidade na sala de aula, encontramos alguns benefícios concretos:

1. O aprofundamento em uma cultura para a tomada de decisões nas escolas e a realização de ações que afetam o que

acontece nas salas de aulas, a partir de critérios de qualidade fundamentados, contrastados e comuns;

2. O impulso de uma cultura de trabalho colaborativo para reforçar de maneira coordenada a prática docente e os resultados da aprendizagem dos alunos;

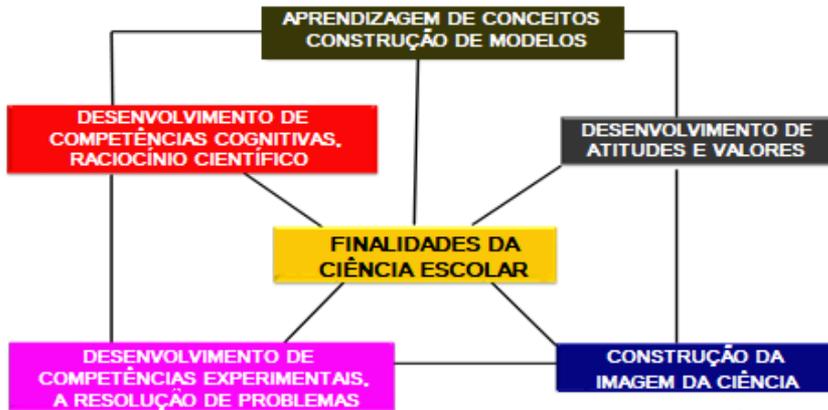
3. A implementação de um sistema que permite o desenvolvimento de uma cultura da qualidade em sala de aula e levá-la até os processos de ensino e aprendizagem, utilizando para isso a mesma filosofia da melhoria contínua em que se baseiam outros sistemas e modelos de qualidade complementares: análise, ação, revisão e melhora.

### **Que perspectiva epistemológica, psicológica e metodológica deveria fundamentar o conhecimento profissional do docente de Ciências?**

Um dos critérios pelos que se incluem as Ciências no ensino secundário é o valor formativo, não apenas dos conceitos e modelos, mas também de sua metodologia de trabalho. O conhecimento científico não está constituído por estruturas isoladas, mas existe uma inter-relação e dependência entre os marcos teóricos e metodológicos e, por outra parte, as atitudes se desenvolvem em função dos seus componentes cognitivo e experiencial, isto evidencia a possível contradição de uma atomização que ignore a concepção global da aprendizagem (ARNAY, 1997; CLAXTON, 1994; LEMKE, 1997).

Concretiza-se, assim, o conhecimento que foi denominado **Ciência escolar** (DOMÍNGUEZ; ÁLVAREZ, 2001), cujas finalidades (GIL, 1986; DUSCHL, 1997; VÁZQUEZ; MANASSERO, 1995; PRO, 2001; entre outros) se expõem no esquema.

Esquema 1 – Finalidades da ciência escolar



Propõem-se assim quatro interrogantes relacionados com as finalidades nomeadas:

✓ Que conceitos se consideram objeto de aprendizagem e que modelos vão construir os estudantes como fundamento de seu raciocínio para a interpretação de fatos, fenômenos e mudanças?

✓ Promove-se o desenvolvimento do raciocínio e da argumentação como destreza cognitiva adequadas para a aprendizagem significativa?

✓ A resolução de problemas constitui um método adequado para o desenvolvimento de destrezas de pesquisa?

✓ Que atitudes e valores vão desenvolver os estudantes para construir uma imagem atualizada da ciência?

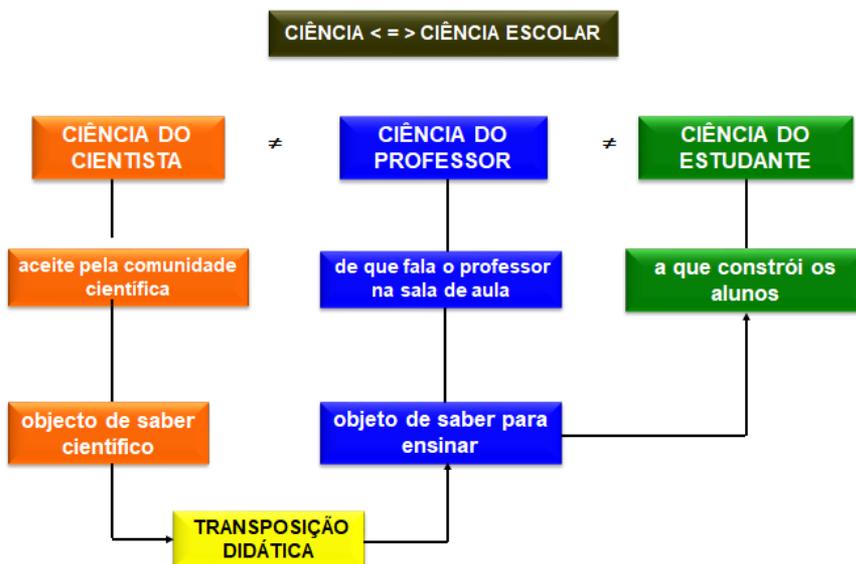
Para dar resposta às perguntas anteriores, é necessário considerar que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, produz-se uma mudança conceitual (HEWSON, 1981; POSNER *et al.*, 1982) ou uma reestruturação (NORMAN, 1987), porém, essa mudança não deve interpretar-se, como é habitual nas aulas de ciências, desde as crenças do alunato para o conceito científico verdadeiro, entre outras razões, porque a ideia de *verdade* na ciência é complexa e discutível (FOUREZ, 1994; DOMÍNGUEZ, 2000). É necessário estabelecer um contexto escolar que tenha a possibilidade

de promover o pensamento para uma busca de soluções congruentes entre os dados das teorias implícitas dos estudantes e a reformulação destas dentro de uma teoria explícita compartilhada (ARNAY, 1997; JIMÉNEZ; SANMARTÍ, 1997). Isto significa entender que os conteúdos da ciência formam parte da cultura social que possui muitos diversos conteúdos, alguns dos quais podem ser muito úteis para a cultura escolar (ARNAY, 1997).

Implementar esta concepção do ensino da cultura científica implica traduzir o conhecimento formal para fazê-lo acessível aos estudantes e, neste processo, o trabalho de construção do aluno deve ser simultâneo com o trabalho criativo do docente. Deste modo, em uma situação de ensino e aprendizagem, é necessário levar em conta que a ciência que fala o docente em sala de aula é diferente da que fala o cientista e, também, diferente da que constroem os estudantes (HALWACHS, 1983). Esta ciência, denominada **Ciência escolar**, é o resultado de um processo nem sempre explícito de reelaboração do conhecimento científico, de **transposição didática** (CHEVALLARD, 1985; JIMÉNEZ; SANMARTÍ, 1997; DOMÍNGUEZ; ÁLVAREZ, 2001), em que um objeto de saber científico passa a ser objeto de saber para ensinar.

Outros autores (MELLADO, 1998) denominam este processo como **conhecimento didático do conteúdo**. Este conhecimento entra no jogo partindo da compreensão da disciplina, durante o planejamento, a instrução e a reflexão posterior e conduz a uma nova compreensão da mesma. É o conhecimento que com maior frequência utilizam os professores quando ensinam. É aqui onde o nosso trabalho é especial e singular: saber diferenciar o que é interessante e fundamental do conhecimento que possuímos e o que é interessante e fundamental para os estudantes.

Esquema 2 – A transposição didática (Domínguez e Álvarez, 2001).



Por outra parte, o **contexto** em que tem lugar a aprendizagem vai ser fundamental para o significado desta (Esquema 3). Deste modo, a ciência e os processos científicos se deveriam compreender em contextos diferentes tais como:

*ciência pura*, pela satisfação que tal compreensão supõe, quer dizer, ciência para a mente;

como *atividade cultural*, onde se considerem aspectos históricos, filosóficos e sociais da atividade científica que ajudem a compreender a contribuição da ciência para a sociedade e o mundo das ideias, quer dizer ciência para a ação; e

*ciência aplicada*, como atividade encaminhada à resolução de problemas práticos da vida cotidiana, para compreender a contribuição da ciência para o mundo do trabalho, do tempo livre, da cidadania e para a sobrevivência da humanidade, quer dizer ciência para o cidadão.

Esquema 3 – A compreensão da Ciência em diferentes contextos.



Que modelo de professor de Ciências seria desejável para o século XXI?

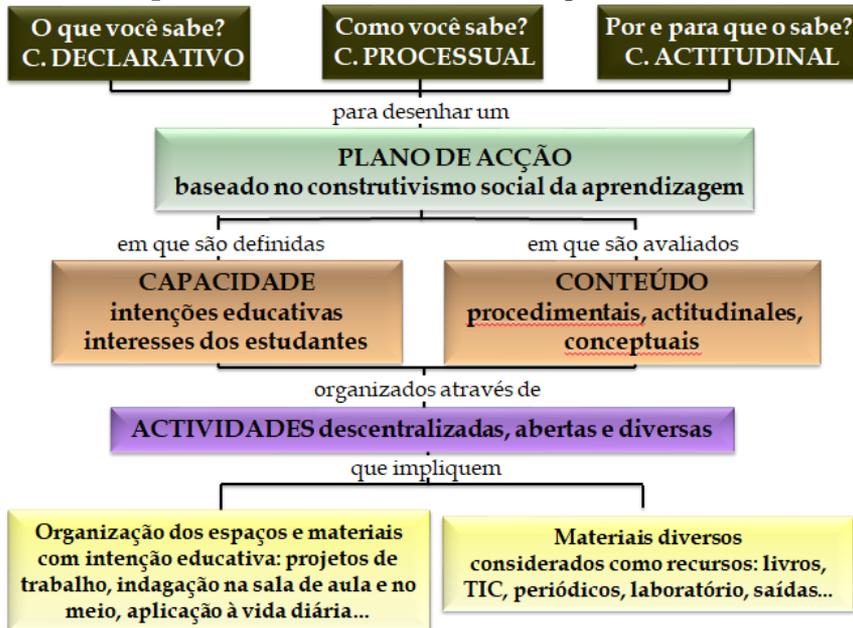
A partir do referido anteriormente, propõe-se um **professor capacitado para desenvolver uma proposta interativa, coparticipativa e pesquisadora**. Para isso é necessário averiguar, respeito do alunato, seu **conhecimento declarativo, procedimental e atitudinal**, de modo que se possa projetar um **plano de ação** para definir as capacidades e se valorizem os conteúdos, que permitam o **planejamento de atividades** descentralizadas, abertas e diversas.

Que suponham:

1. **Organização de espaços e materiais com intenção educativa: projetos de trabalho, indagação em sala de aula e no meio, uso na vida cotidiana...**

2. **Materiais diversos considerados como recursos: livros, TIC, publicações periódicas, laboratório, saídas...**

Esquema 4 – Fundamentos de um plano de ação.



É necessário um professor **capacitado para transformar** as aulas em um contexto de formação coletiva. Para isso é necessário considerar a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem e as estratégias de intervenção que nelas se produzem.

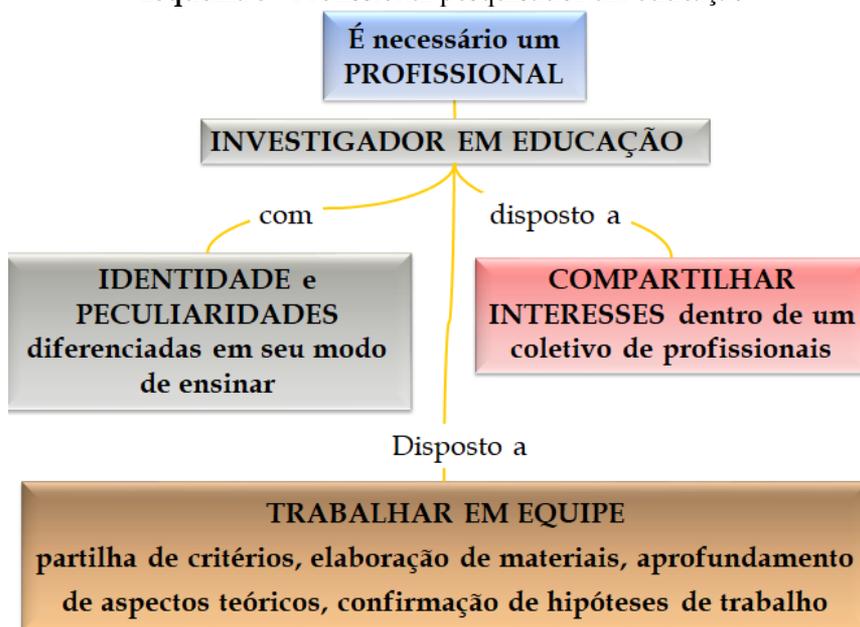
É necessário desenvolver um **marco metodológico** onde se potenciem e desenvolvam as relações naturais entre os diferentes conhecimentos, para poder transferi-los a outras situações que interessem ou provoquem curiosidade, para isso é necessária uma **metodologia ativa e integradora** que valore: as capacidades cognitiva, afetiva, relacional e linguística; a aprendizagem em interação com os outros, fomentando as atividades grupais e individuais; a autonomia na aprendizagem: aspectos intelectuais e éticos; e a criação interna de normas e seu seguimento. Una metodologia que **permita avaliar** o processo de ensino e aprendizagem, a equipe e os recursos, de modo que **o alunato seja sujeito** da sua própria aprendizagem e ciente dos ganhos adquiridos.

É necessário um profissional que desempenhe o papel de **interlocutor** que escuta o alunato e que analisa e interpreta as situações. Insubstituível como transmissor de conhecimentos, catalisador de interesses com a capacidade de intervir para ajudar o alunato a avançar nos aspectos cognitivo, relacional, emocional, linguístico, de toma de decisões...

Um profissional que tenha umas **determinadas intenções educativas** que desempenhem um papel principal, conjuntamente com as do alunato, e um conceito amplo de comunidade educativa através do qual a relação com o alunato e com os professores se exponha de forma interativa e dialogante de ambas as partes.

É necessário um profissional pesquisador em educação, com características idiossincrásicas disposto a trabalhar em equipe, **com identidades e peculiaridades, disposto a compartilhar interesses e a trabalhar em equipe, compartilhar critérios, elaborar materiais, aprofundar em aspectos teóricos, conferir hipóteses de trabalho, etc...** (Esquema 5).

Esquema 5 - Profissional pesquisador em educação



## Capacita-se os docentes para o uso de recursos didáticos multimídia e de TIC em geral?

[...] Estamos caminando hacia una sociedad más liberada, en la que la libre creatividad coexistirá con la interpretación textual [...]  
El problema está en decir que hemos reemplazado algo viejo por otra cosa; tenemos ambas [...]. (ECO, 2012, p. 58).

A análise da prática docente, relacionada **com o uso das TIC como suporte didático para a construção do conhecimento, conduz a uma dupla reflexão. Por um lado, o estilo de aprendizagem** dos alunos que assistem aos estabelecimentos educacionais e que são conhecedores da linguagem dos videogames, do YouTube, da internet (**os nativos digitais**) se contrapõe aos modelos de ensino que os docentes tentam reproduzir. Por outro lado, **a implementação das TIC como ferramentas didáticas** para a construção do conhecimento se impõe em todos os níveis educativos produzindo consequências na subjetividade dos docentes por não terem nascido no mundo digital, não falam sua língua, embora se adaptem a ela (**os migrantes digitais**)

Nos últimos anos, a incorporação massiva das TIC no âmbito social tem produzido uma quebra dos velhos paradigmas educativos impossibilitando o sustento dos velhos discursos da sociedade disciplinária. Para entender os jovens enquanto atores sociais é necessário posicioná-los nas coordenadas presentes. Para isso, retoma-se a formulação de Castells, marco de referência nos estudos sobre as tecnologias.

Segundo o sociólogo, o mundo atual está caracterizado pela emergência da Sociedade Rede, “[...] *cuya estructura y prácticas sociales están organizadas alrededor de redes microelectrónicas de información e comunicación.* [...]” (CASTELLS, 2007, p. 205).

Ela delimita novas tendências estruturantes a nível global, embora não anule variantes contextualizadas. A nova era gira em torno das Tecnologias da Informação e a Comunicação que modificam a base material da sociedade a um ritmo acelerado. A

comunicação, que implica deslocamento, é um processo fundamental da atividade humana; assim, as modificações nos sentidos e as práticas humanas acompanhadas de uma nova série de tecnologias geram uma profunda transformação social.

Esta perspectiva se fundamenta em um complexo modelo de interação, já que “[...] *la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio histórico [...]*” (CASTELLS, 1996).

Desta perspectiva, as tecnologias são construções sociais, produtos de condições históricas específicas; e ao mesmo tempo, permitem compreender o homem em uma trama de relações com os outros e o mundo que o rodeia. Então, a noção de tecnologias é mais ampla e tenta quebrar a inércia de entendê-la como artefatos externos aos indivíduos.

Neste contexto, as instituições educativas são interpeladas pelas emergentes características da sociedade rede que gera outras condições de existência.

O anterior pode derivar em um equívoco se não esclarecermos que as tecnologias não estão fora das instituições educativas esperando ser incorporadas, já que a escola como forma de organização historicamente constituída também é uma tecnologia em si mesma (BRUNNER, 2003) que responde a uma produção de outra época. Neste dilema estão os jovens enquanto sujeitos de direitos da educação e herdeiros naturais da configuração do mundo atual pugnando por gerar espaços que recolham suas preocupações e necessidades.

Dentro das transformações tecnológicas, a comunicação sem fio é a que se tem difundido com maior velocidade. A inserção nos jovens dá lugar à “cultura juvenil móvel” entendida como “[...] *el sistema específico de valores y creencias que conforman el comportamiento de un grupo de edad en concreto y que muestra una serie de características distintivas en relación con otros grupos de edad de la sociedad [...]*” (CASTELLS, 2007, p. 205).

Como efeito, as instituições educativas teriam que construir novas maneiras de relacionar-se com os jovens e não pretender que

a figura do professor se constitua na única fonte de conhecimentos. Neste sentido, cobra relevância a concepção de ensino como mediação a partir da qual os educadores continuam tendo influência formando os jovens em um espaço que aproxima, coordena, conecta experiências da sua vida cotidiana com aprendizagens diversas.

Para isso, é preciso destacar que as experiências dos jovens estão marcadas por um mundo de telas. Assim, *“en un año, los chicos pasan más tiempo con los medios de comunicación y las tecnologías que con cualquier otra actividad, incluyendo la escuela. Para las pantallas no hay feriados, vacaciones ni recesos. [...]”* (MORDUCHOWICZ, 2013).

Neste contexto se devem ver as transformações na formação da identidade, as relações com os outros e o conhecimento. A respeito disto, os limites entre o off-line e o online não estão demarcados com clareza já que os jovens não evidenciam as fronteiras entre um mundo e o outro.

E isto nos leva a novas perguntas:

Que ética devemos ter para a utilização de tecnologias na escola? Que resposta têm os alunos diante do uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar?

Quais são as competências de um docente para desempenhar sua tarefa de maneira acorde aos tempos e à ética de sua profissão?

Os jogos virtuais: uma nova atividade lúdica?

**Chegam às salas de aula as ideias que emanam da pesquisa em ensino das ciências e da nossa experiência na formação inicial e permanente de professores?**

Retomando o conceito de que é necessário um profissional pesquisador em educação, com características idiossincrásicas, disposto a trabalhar em equipe, esta questão é um dos principais desafios que temos para o século XXI, e poder construir assim o conhecimento profissional docente que necessitam os nossos alunos... portanto,

## Quais são as fontes de conhecimento para a docência e a pesquisa em Ciências?

Finalmente, para terminar indico (esquemas 1 e 2, tirados de Corbelle Cao e Domínguez Castiñeiras, 2015) os bancos de dados e as principais revistas da área de didática das ciências experimentais que devemos utilizar como profissionais para a busca do conhecimento na área.

**Quadro 1** – Principales bases de datos

Base de datos	Características	Dirección
<i>Dialnet</i>	Índices de revistas científicas e humanísticas de Espanha e América Latina, monografias, teses doutorais...	Universidade de la Rioja <a href="http://dialnet.unirioja.es/">http://dialnet.unirioja.es/</a>
<i>Google académico</i>	Pesquisa de bibliografia especializada	<a href="http://scholar.google.es/">http://scholar.google.es/</a>
<i>Biblioteca de ensino</i>	Resumos de revistas	M.E.C y D <a href="http://www.meed.gob.es/biblioteca-central/sumario-revistas.html">http://www.meed.gob.es/biblioteca-central/sumario-revistas.html</a>
<i>British Education Index</i>	Revistas britânicas relacionadas com a educação. Permite a busca combinada nas fontes Education-Line, Internet resources y Journal articles. Fundamentalmente documentos de livre acesso.	<a href="http://www.leeds.ac.uk/bei/index.html">http://www.leeds.ac.uk/bei/index.html</a>
<i>The Educator's Reference Desk</i>	Reúne numerosos links para diversos recursos educacionais e conta com uma coleção de mais de 2000 unidades	Serviço de informação do Instituto de Syracuse (New York) <a href="http://www.eric.ed.gov/">http://www.eric.ed.gov/</a>

	didáticas para distintas áreas e níveis de ensino	
<i>ERIC. Education Resources Information Center</i>	Registos bibliográficos de artigos de revistas e outros materiais relacionados com a educação. A partir de alguns registos é possível acessar o texto completo do documento.	Education Resources Information Center (ERIC) dependente do governo dos Estados Unidos. <a href="http://eric.ed.gov/">http://eric.ed.gov/</a>
<i>Institute</i>	Recursos sobre diversos campos, entre os quais a educação. Serviço gratuito	Recurso sustentado por um consórcio de várias universidades británicas <a href="http://www.meed.gob.es/biblioteca-central/recursos-electronicos/bases-datos.html">http://www.meed.gob.es/biblioteca-central/recursos-electronicos/bases-datos.html</a>
<i>Latindex</i>	Conta com três bases de dados: Directório, com dados de todas as revistas registadas, Catálogo, que inclui unicamente as revistas que cumprem os critérios de qualidade editorial desenhados pela Latindex; e Link a revistas electrónicas, que permite o acesso aos textos completos quando disponíveis.	Informação sobre revistas de pesquisa e divulgação científica e cultural editadas nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, tanto em papel como em formato eletrónico. <a href="http://www.latindex.unam.mx/">http://www.latindex.unam.mx/</a>

**Quadro 2 – Principales revistas de enseñanza de las ciencias utilizadas**

<b>Revista</b>	<b>Informações</b>
Educational Research and Reviews	Editada por Academic Journals, Nigeria. Índice de impacto SJR (2013): 0,150; Q4 SIDI ICDS (2013): 7,345
Enseñanza de las Ciencias	Editada pelo ICE da Universidade Autônoma de Barcelona e da Universidade de Valência, Espanha. Índice de impacto em JCR (2013): 0,238; Q4 Índice de impacto SJR (2013): 0,103; Q4

	Índice de impacto IN-RECS (2011): 0,194; Q1 SIDI ICDS (2013): 7,977
International Journal of Science Education	Editada por Routledge, Reino Unido. Índice de impacto em JCR (2013): 1,516; Q1 Índice de impacto SJR (2013): 1,656; Q1 SIDI ICDS (2013): 9,977
Journal of Chemical Education	Editada por American Chemical Society, EEUU. Índice de impacto em JCR (2013): 1,001; Q4 (JCR Science Edition, Chemistry multidisciplinary) Índice de impacto SJR (2013): 3,332; Q3 SIDI ICS (2013): 9,977
Journal of Collage Science Teaching	Editada pela NSTA, EUA. SIDI ICDS (2013): 6,477
Journal of Geoscience Education	Editada pela Association of Geoscience Teachers (NAGT), EEUU. Índice de impacto SJR (2013): 0,236; Q3 SIDI ICDS (2013): 7,977
Physics Education	Editada por IOP Science, Reino Unido. Índice de impacto SRJ (2013): 0,230; Q3 SIDI ICDS (2013): 9,977
Research in Science & Technological Education	Editada por Routledge, Reino Unido. Índice de impacto JCR (2012): 0,500; Q2 Índice de impacto em SRJ (2013): 0,403; Q2 SIDI ICDS (2013): 9,977
Revista de educación	Editada pelo Ministério da Educação e Ciência Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação, Espanha Índice de impacto JCR (2012): 0,309, Q4 Índice de impacto em SJR (2013): 214, Q3 Índice de impacto IN-RECS (2011) 0,587; Q1 SIDI ICDS (2013): 9,977
Revista Eureka sobre Ensino e Divulgação das Ciências	Editada pela Universidade de Cádiz e APAC-EUREKA, Espanha. Índice de impacto IN-RECS (2011) 0,092, Q2 SIDI ICDS (2013): 5,954
Revista Iberoamericana de Educación	Editada pelo Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), España. Índice de impacto IN-RECS (2011): 0,156, Q2 SIDI ICDS (2013): 6,301

School Science Review	Editada por The Association for Science Education, Reino Unido. SIDI ICDS (2013): 4,477
Science Education	Editada por Wiley, EEUU Índice de Impacto JCR (2013): 2,921; Q1 Índice de Impacto SRJ (2013): 4,476; Q1 SIDI ICDS (2013): 9,977
The Physics Teacher	Editada por American Association of Physics Teachers, EEUU SIDI, ICDS: 6,477

## Referências

ARNAY, J. Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. RODRIGO LÓPEZ, M. J.; ARNAY, J. (COORD.). **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós, 1997.

CASTELLS, M. **La era de la información. economía, sociedad y cultura**. Madrid: Alianza, 1996.

CASTELLS, M.; FERNÁNDEZ-ARDÈVOL, M.; LINCHUAM Q.; SEY, A. **Comunicación móvil y sociedad**. Una perspectiva global. Madrid: Ariel, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: Le Pensée sauvage, 1985.

CLAXTON, G. **Educар mentes curiosas**. El reto de la ciencia en la escuela. Madrid: Visor, 1994.

CORBELLE CAO, J.; DOMÍNGUEZ CASTIÑEIRAS, J. M. Estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la enseñanza de la radiactividad en la educación secundaria. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 33, n. 3, p. 137-158, 2015.

DOMÍNGUEZ, J.M. **Evolución de las formas de hacer y de pensar sobre un sistema material, en el marco de la Termodinámica y del Modelo de Partículas**. Estudio mediante esquemas de acción y de

**razonamiento.** Tesis de Doctorado. Santiago de Compostela: Servicio Publicaciones de la Universidad, 2000.

DOMÍNGUEZ, J. M.; ÁLVAREZ, V. La formación inicial del profesorado de Física y Química, de Educación Secundaria, en la Universidad de Santiago de Compostela. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 2001, n. 40, p. 81-96.

DUSCHL, R. A. **Renovar la enseñanza de las ciencias.** Importancia de las teorías y su desarrollo. Madrid: Narcea, 1997.

ECO, U. Da internet a Gutenberg. **La Comunicazione: Dalle Origine a Internet.** Tarragona: Biblioteca Divulgare, 2012, cap. 2, p. 58.

FOUREZ, G. **La construcción del conocimiento científico:** filosofía y ética de la ciencia. Madrid: Narcea, 1994.

GIL, D. La metodología científica y la enseñanza de las ciencias: Unas relaciones controvertidas. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, n. 2, p. 111-121, 1986.

HALBWACHS, F. La física del profesor, entre la física del físico y la física del alumno. **Psicología genética y aprendizajes escolares.** Madrid: Siglo XXI, 1983.

HEWSON, P. W. A conceptual change approach to learning science. **European Journal of Science Education**, v. 3, n.4, p. 383-396, 1981.

JIMÉNEZ, M. P.; SANMARTÍ, N. ¿Qué ciencia enseñar?: Objetivos y Contenidos en la Educación Secundaria. **La Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.** Barcelona: ICE-Horsori, 1997.

LEMKE, J. L. **Aprender a hablar de ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores.** Barcelona: Paidós, 1997.

MELLADO, V. El estudio de aula en la formación continuada del profesorado de ciencias. **Alambique**, n. 15, p. 39-46, 1998.

MORDUCHOWICZ, R. **Los adolescentes del siglo XXI.** Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013, p. 47.

NORMAN, D.A. **Perspectivas de la ciencia cognitiva**. Barcelona: Paidós, 1987.

OCDE. **Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura**. 2006. Disponible em:  
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9806034E.pdf>

OCDE. Estudio piloto. Preguntas liberadas. Ciencias. **OECD Programme for International Student Assessment 2015**, 2015.

POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. **Science Education**, v. 62, n. 2, 1982. p. 211-27

PRO, B. A. Nuevos tiempos, nuevos contenidos de Física. **Alambique**, n. 29, p. 53-62, 2001.

VÁZQUEZ, A.; MANASSERO M. A. Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 3, 1995. p. 337-46.



## **LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO: REFLEXIONES DESDE Y SOBRE LA BIOÉTICA**

María Eugenia Chartier  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Universidad Nacional del Litoral  
mechartier@ingenieria.uner.edu.ar

Este capítulo busca dar cuenta de algunos problemas éticos que se hacen presentes en el contexto Latinoamericano, a partir de la forma que adquieren las investigaciones en salud que suponen la participación de seres humanos como sujetos de investigación y de experimentación.

Centrando la mirada en el problema del denominado doble estándar, proponemos una reflexión acerca de las exigencias metodológicas del conocimiento científico, especialmente en lo que refiere a la necesidad de realizar experimentación como forma de validación de las investigaciones en salud humana, asumiendo que la misma va de la mano de la legitimación ética que la toda práctica investigativa requiere.

La identificación y el análisis de los problemas éticos y el cuestionamiento a los argumentos que pretenden justificar el doble estándar, se harán desde una reflexión bioética que, desde su compromiso político -basado en el reconocimiento de la dignidad de los seres humanos y en la protección sus derechos fundamentales-, pueda ejercer una mirada crítica sobre un orden social injusto y a partir de allí, reflexionar acerca de algunas posibles alternativas de superación.

## Salud y evidencia

La realización de una investigación con seres humanos, cuyo resultado es en principio incierto y cuyo desarrollo supone riesgos, requiere siempre una evaluación que permita determinar si la misma está justificada desde el punto de ético. En ese sentido, la justificación ética va de la mano de la evaluación de la validez científica del conocimiento que se pretende lograr con el proceso de investigación.

Es por ello que comenzaremos nuestra reflexión ética, abordado algunos aspectos de la cuestión metodológica, fundamentalmente aquellos relacionados con la necesidad de experimentar con seres humanos para alcanzar un conocimiento válido desde el punto de vista científico.

La Guía para Investigaciones en Salud Humana, del Ministerio de Salud de la República Argentina, plantea dos requisitos que consideramos fundamentales para nuestra reflexión: “La investigación de una intervención nueva sobre la salud humana debe estar basada en una experimentación apropiada previa de laboratorio, preclínica y clínica y justificada por su valor preventivo, diagnóstico o terapéutico” (2011, p. 14).

Más adelante retomaremos la cuestión de la pertinencia y relevancia de la investigación, en relación a la cuestión del valor del conocimiento a alcanzar, pero aquí nos centraremos en el primer requisito expresado en la normativa citada. Si la pregunta que guía el abordaje metodológico es si es necesario experimentar y para qué, la pregunta ética apuntará a cuestionar la legitimidad de un proceso que supone convertir al ser humano en objeto.

En su artículo ¿es ético experimentar con humanos? María Luisa Pfeiffer (2005) se pregunta si tenemos derecho a investigar sobre humanos, si es ético hacerlo, poniendo de manifiesto que la exigencia de evidencia de la ciencia actual supone tratar al ser humano como objeto de experimentación, para alcanzar mayor grado de certeza.

Ahora bien, considero importante en este punto detener la mirada en el modelo de salud basado en la evidencia, para comprender la importancia que el mismo tiene, no solo desde punto de vista científico sino también desde el punto de vista ético, sin descuidar que a pesar de las bondades que podamos encontrar en el mismo, estas no socavan la vigencia de la pregunta acerca de la eticidad de la experimentación.

Es por ello que nos permitimos en el presente capítulo reseñar el planteo que realiza Diego Gracia (2000) es su artículo denominado Medicina basada en la evidencia: aspectos éticos. Desde una perspectiva histórica y centrando la mirada en el desarrollo de la medicina, el autor analiza diferentes modelos y supuestos metodológicos en el desarrollo de la investigación en occidente, que ha pasado fundamentalmente por tres fases.

En un primer momento, presenta un esquema clásico de la medicina nacida en Grecia, que caracteriza teniendo en cuenta tanto al momento especulativo, como a la dimensión concreta o particular, propia de toda ciencia. De este modo, basándose en la división del saber propia del pensamiento aristotélico, caracteriza al saber médico antiguo como una medicina teórica basada en la especulación y una medicina práctica basada en la intención (probabilidad subjetiva). En tanto el saber teórico es especulativo podrá conocer a priori las verdades relativas a la realidad, y por lo tanto la experimentación sólo tendrá sentido a nivel de lo práctico ya que esta tiene un carácter secundario, de análisis del modo como se expresa esa realidad. La probabilidad que caracteriza al saber práctico es subjetiva, porque refiere al ámbito de la opinión, y al consenso entre los hombres sabios con respecto a las razones para sostenerlas.

En el siglo XVII, la matematización de la disputa moral sobre el "equiprobabilismo", supuso el surgimiento de la "probabilidad objetiva" y con ella la convicción de que es necesario basar el conocimiento científico en la inducción y la experimentación. En el siglo XIX, y fundamentalmente de la mano de Claude Bernard, - quien en su interpretación racionalista de la inducción, pensó que la

ciencia experimental podía alcanzar certeza-, la medicina moderna se configuró como experimental. De este modo la clínica (el saber práctico) será la mera aplicación o extrapolación de los datos del laboratorio. A este segundo modelo lo denomina Gracia medicina teórica basada en la experimentación y medicina práctica basada en la aplicación (extrapolación por analogía).

En la tercera fase que señala el autor, la medicina teórica basada en la experimentación, será en el ámbito de lo práctico una medicina basada en la verificación o validación (evidencia). La imposibilidad de sostener una posición racionalista con respecto a la inducción - que es siempre probable-, ha destacado la importancia de la estadística en la ciencia experimental. Por otra parte, estos métodos estadísticos serán aplicados a la clínica, dando lugar a la aparición de la "investigación clínica" y con ella a la necesidad de validar experimentalmente los procedimientos diagnósticos o terapéuticos.

Nos interesa aquí esta reseña en tanto, este cambio en la configuración del saber médico -que ha llegado en el siglo XX a convertirse en una disciplina científica- marcará el rumbo de gran parte de las investigaciones en salud humana, que a instancias de este nuevo modelo, deben experimentar.

Este requerimiento, que es importante desde el punto de vista metodológico, es también relevante desde el punto de vista ético. La posibilidad de evitar los riesgos que supone la extrapolación y de situar a la clínica en el ámbito de la ciencia, permitiendo una ponderación más precisa de los riesgos y beneficios de los procedimientos diagnósticos y terapéuticos, supone ya dar cuenta de una exigencia ética fundamental en la investigación con seres humanos. Sin embargo, la validación requiere un proceso experimental, y como señalamos anteriormente esto plantea siempre la necesidad de una reflexión ética.

## **El ser humano: ¿objeto o sujeto de la investigación?**

Ahora bien, la experimentación con seres humanos, tal como ya lo hemos señalado, supone una pregunta ética, ya que, “cuando es utilizado para una investigación, sea para comprobación, comparación, observación, medida, el humano se convierte en objeto de experimentación, en medio para conseguir un fin” (PFEIFFER, 2005).

Esto nos deja a las puertas de una situación conflictiva. Por un lado, nos parece importante contar con métodos de investigación que ofrecen mayor seguridad para los seres humanos con los que se investiga y por otro, no podemos evitar que estos, por las características mismas del modelo de investigación se tornen objeto de la misma. La pregunta sería entonces como garantizar al ser humano su carácter de sujeto.

Para que el ser humano pueda ser considerado sujeto y no objeto de una investigación, la autora citada precedentemente, propone reconsiderar el significado que otorgamos a la preposición “con” para dejar de pensar que investigamos “sobre” humanos y posibilitarle al sujeto un papel protagónico que le permita ser parte de la investigación y desde allí exigir y defender sus derechos. El respeto por los seres humanos y el principio de bienestar de aquellos que participan de una investigación, le permiten admitir como válido -aunque sea provisoriamente- el uso de un método científico experimental. (PFEIFFER, 2005).

Ahora bien, podemos decir aquí que la propuesta metodológica de una medicina basada en evidencia, permite alcanzar conocimientos que, logrados en condiciones éticas podrían significar un aporte importante para la salud de los seres humanos. Dichas condiciones se han expresado en numerosas normativas éticas, muchas de ellas surgidas como respuestas a prácticas investigativas que han vulnerado los derechos fundamentales de los seres humanos en nombre de la ciencia.

Los hechos y los cambios acontecidos en el siglo XX, en relación a los modos de investigar, posibilitaron la concreción de marcos regulatorios de alcance internacional, entre los que cabe destacar el Código de Núremberg. Es bien sabido que este, se gestó como respuesta a las atrocidades cometidas por los médicos del nacionalsocialismo alemán en las experimentaciones realizadas con seres humanos en los “campos de exterminio”. Se trata de un orden normativo específicamente vinculado a la experimentación con seres humanos, que pone de manifiesto la necesidad de evaluar la naturaleza de la investigación, su finalidad y las condiciones para la realización de la misma, señalando la importancia de la participación voluntaria de los sujetos y la relevancia de evitar el sufrimiento o daño innecesario, evaluando el riesgo en relación a la importancia humanitaria del problema.

De este modo, tanto el juicio realizado a los médicos nazis como el código redactado a partir de él, constituyen un aporte importante para pensar los aspectos éticos de la investigación y experimentación con seres humanos, siendo también un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento bioético. Fundamentalmente, a partir de la exigencia de consentimiento voluntario, el código introduce al ser humano como sujeto moral, restituyéndole su valor, reconociéndole el carácter de sujeto.

Desde la formulación del Código de Núremberg hasta nuestros días surgieron numerosas normativas éticas, que se constituyeron como marcos regulatorios de referencia a nivel internacional, en el campo de la investigación en salud con seres humanos<sup>1</sup>. Estas

---

<sup>1</sup> Entre ellas, la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, las Pautas CIOMS/OMS del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, en colaboración con la Organización Mundial de la Salud, el Informe Belmont de la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (EE.UU), la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, entre muchas otras. A partir de estas normativas han surgido otras de alcance local o nacional, entre las que podemos mencionar, la Guía para Investigaciones en Salud Humana del Ministerio de Salud de la República Argentina.

normativas, han sido elaboradas en diversos momentos y contextos socio-políticos, expresando cada una de ellas distintas perspectivas y tradiciones de pensamiento, así como también intereses -definidos en gran medida por las organizaciones responsables de la redacción de las mismas-, contenidos y objetivos diferentes, planteando desde allí interrogantes sobre su legitimidad y su alcance.

Dichas normativas son la expresión de principios o derechos fundamentales para la protección de los sujetos de investigación entre los cuales consideramos importante destacar aquí, no solo el respeto por la autonomía expresado en el Consentimiento Informado, sino también otros principios éticos que garanticen el respeto por los seres humanos, el reconocimiento de su dignidad y el resguardo de su integridad.

En ese sentido, nos parece importante reflexionar sobre dos principios fundamentales que el marco normativo internacional ha puesto en discusión y ha pautado en sus diversos documentos. Nos referimos, por un lado, a las cuestiones vinculadas al beneficio, la necesidad de garantizar un beneficio directo para los participantes, la garantía de acceso al mismo una vez finalizada la investigación, el acceso a los conocimientos obtenidos por parte de la sociedad en general. Por otro lado, están las cuestiones vinculadas a la justicia, la garantía de que todos los seres humanos van a ser respetados en su igualdad y tratados con equidad, la selección de los participantes de una investigación con criterios claramente definidos y justificados, tanto en lo que refiere a individuos, grupos o países en el caso de estudios multicéntricos, y también la distribución equitativa de los riesgos y beneficios de la investigación.

Pero está claro que no todas las investigaciones que se realizan en la actualidad, cumplen con estos principios éticos fundamentales. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que quienes las llevan a cabo están dispuestos a instrumentalizar al ser humano, a cosificarlo y a convertirlo en valor de cambio.

Es por ello que considero preciso reflexionar sobre uno de los grandes problemas que se hacen presente en la investigación actual

y que afectan a muchos seres humanos en diversas regiones del mundo, entre las cuales también debemos mencionar los países latinoamericanos.

Para nuestra región es de suma importancia poner en discusión el tema del “doble estándar” y a partir de allí reflexionar sobre otras problemáticas presentes en nuestro contexto y sobre las posibilidades de hacernos cargo de esa realidad y de responder -tanto desde el punto de vista teórico, como desde el punto de vista político- a los conflictos que plantea hoy la investigación en salud humana.

### **Doble estándar**

Señala Susana Vidal (2010, p. 64) que:

Un estándar científico es una verdad provisoria que ha sido validada a través de un procedimiento metodológicamente reglado. A través de estos procedimientos se obtienen recomendaciones que son llamadas estándares de tratamiento o de asistencia a partir de los que se definen los criterios de indicación diagnósticos y terapéuticos. Cuando un estándar muestra probabilísticamente mayores evidencias de lograr eficacia y seguridad para el tratamiento de una patología determinada recibe el nombre de estándar de oro o “*gold standard*”.

Dicho estándar, entendido como el mejor método comprobado, no siempre es utilizado en las investigaciones, poniendo de manifiesto un problema ético, y abriendo una discusión sobre lo que denominamos “doble estándar”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Esta expresión surgió en el debate bioético a nivel internacional a partir de la década del noventa del siglo pasado, cuando Marcia Angell realizó un editorial en la revista *The New England Journal of Medicine*, reflexionando acerca de la conducta de los investigadores de un estudio multicéntrico sobre la transmisión vertical del VIH en mujeres embarazadas de diversos países. Dicho ensayo fue cuestionado en un artículo que publicaron Lurie y Wolfe en la misma revista, por el uso de placebo o de un estándar corto de tratamiento en algunos países, mientras que en EE.UU. se comparaba la nueva droga con lo que se consideraba en ese momento el *gold standard*.

Esta discusión está estrechamente vinculada a la metodología de los ensayos clínicos controlados. Esta, junto a los métodos de la epidemiología clínica, se presentan como metodologías que se destacan por permitir alcanzar mayores niveles de evidencia, en relación a la seguridad y eficacia de los procedimientos preventivos, diagnósticos o terapéuticos. Se trata de una investigación experimental, en la que participan al menos dos grupos de sujetos, debiendo comparar la intervención en estudio con el mejor tratamiento validado (o "*gold standard*"), basándose en una genuina incertidumbre que justifica el diseño de grupos controles.

Las razones para comparar la intervención experimental con el mejor método comprobado, son metodológicas y éticas, sin embargo, la historia de la investigación demuestra a través de numerosos ejemplos, que muchos ensayos que se realizan en diferentes países siguen comparando la intervención en estudio con tratamientos inferiores al mejor comprobado o apelando a un uso injustificado de placebo en el grupo control, uso que en principio, solo estaría justificado cuando no existe tratamiento comprobado.

Los argumentos que han pretendido justificar el doble estándar, plantean la necesidad de contemplar los factores locales que inciden en la investigación. El contexto en el que se lleve a cabo la misma, determinará el estándar a aplicar en una determinada población, basado en el criterio del "mejor tratamiento disponible", lo cual afecta significativamente a los sujetos de investigación que en los países pobres puede que no tengan acceso a ningún tratamiento o a uno de menor calidad.

El argumento del "estándar local", permite pasar de una evaluación metodológica basada en la evidencia a un criterio económico basado en la disponibilidad, encubriendo un argumento de otro orden.

Los elementos que caracterizan el doble estándar evidencian una valoración del ser humano relativa a sus condicionamientos contextuales. El reconocimiento de la desigualdad económica, política, social y cultural se explicita encubriendo una desigualdad de

otro orden, aquella que implica que no todos los seres humanos merecen el mismo respeto, porque no todos tienen el mismo valor. (CHARTIER; TROMBERT, 2019, p. 260).

Aceptar esta desigualdad implica socavar el único fundamento sobre el que puede edificarse una ética de la investigación válida para todos los seres humanos. Si no reconocemos el valor intrínseco de cada ser humano, su dignidad en cuanto tal, no podremos sostener un único estándar ético para las investigaciones en salud.

En el reconocimiento de la dignidad, radica la posibilidad de exigir que las investigaciones se realicen conforme a un principio de justicia y bienestar que implique que los seres humanos que participan de las mismas tendrán derecho a intervenciones probadas tanto durante como una vez finalizada la investigación, que la selección de los sujetos de investigación no responderá a criterios puramente económicos, que la relación riesgo beneficio no será disociada sometiendo a poblaciones pobres a riesgos innecesarios para beneficiar a poblaciones de países ricos, a los investigadores, a las agencias patrocinadoras.

### **Desde la bioética...alternativas posibles**

La “fractura ética” (VIDAL, 2010), que expresa el cuestionamiento a un estándar ético único y universal, -afectando fundamentalmente a las poblaciones vulnerables y a los países pobres- pone de manifiesto la necesidad de pensar la investigación en contexto, para reflexionar críticamente acerca de los fines persigue.

Por ello es necesario contemplar los aspectos e intereses económicos y políticos, los contextos sociales y culturales, la presencia y el poder de la industria, los marcos teóricos de la investigación y la dimensión ética, pero también los supuestos en los que sostenemos la mirada crítica sobre los mismos.

Los problemas señalados al hablar de doble estándar ponen de manifiesto que la dimensión técnico metodológica del conocimiento científico no puede estar disociada de la dimensión ética. En tanto

consideremos que la investigación no es neutral desde el punto de vista valorativo, se hará necesaria una reflexión ética como dimensión inherente a la investigación misma.

Por eso nos parece de fundamental importancia reflexionar sobre ello desde el marco disciplinar de la bioética, que en tanto se conforma como un espacio nuevo, configurado en la intersección de la ética y la ciencia, permitirá que esta se reflexione a sí misma. El reconocimiento de los problemas y conflictos que surgen del accionar científico y tecnológico, y la posibilidad de generar procesos de transformación de una forma de hacer investigación, no podrán hacerse apelando a una reflexión ética que pretenda desde afuera imponer un orden normativo al desarrollo de la ciencia.

Si pensamos la bioética como una ética aplicada, podemos afirmar que la misma, en su configuración interdisciplinaria, será una construcción en la que participen tanto los filósofos morales como los expertos en diversas disciplinas científicas. Estos dos polos de la ética aplicada, que han sido planteados por Adela Cortina (2002, p. 47-49) se complementan con otros dos: los gobiernos y los ciudadanos.

Y esto es sumamente importante, porque a la hora de reflexionar sobre los problemas de la investigación en la actualidad, tenemos que reconocer que el análisis de los problemas y conflictos que la misma presenta y las posibilidades de encontrar solución a los mismos son responsabilidad de muchos. Dicha responsabilidad atañe a los Estados, a organismos internacionales, a las agencias que publican, publicitan y patrocinan investigaciones, a las industrias y empresas, a los ciudadanos, a las instituciones donde se investiga, y por supuesto a los investigadores y a los expertos en bioética.

Ahora bien la pregunta que podemos hacernos a aquí es, cómo y desde dónde hacernos cargo de los problemas de la investigación con seres humanos en sí, y específicamente del problema del doble estándar y cómo generar alternativas para superarlos.

Señala Susana Vidal (2010, pp. 68-69) que a partir de los años 90 se incrementaron las investigaciones realizadas por empresas

internacionales y países del primer mundo en países de bajos ingresos, al mismo tiempo que estudios en fase II y III se están derivando a lugares como América Latina. Y esto se debe, según lo señala la autora, entre otras cosas al desarrollo de regulaciones más restrictivas en los países desarrollados, mientras que en los países de bajos ingresos se observa una evaluación más flexible por parte de los comités de ética de la investigación, el reclutamiento de sujetos de investigación puede ser más rápido, la investigación es menos costosa.

Estos problemas nos llevan a pensar en principio dos cuestiones, una de ellas vinculada al orden normativo y la otra, relativa al papel de los Comités de Ética de la Investigación (CEI).

En nuestro siglo, los consensos establecidos en las normativas éticas internacionales para la protección de los sujetos de investigación se han puesto en entredicho, generando una flexibilización de las mismas o su abondo y reemplazo<sup>3</sup>, habilitando de ese modo la posibilidad de sostener un doble estándar. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de reflexionar críticamente sobre las condiciones que hacen legítima una norma ética, de participar desde diversos lugares en la construcción de consensos en relación al marco normativo, pero también de generar un orden jurídico que proteja a los ciudadanos que participan de la investigación. Sin embargo, aun reconociendo la importancia del orden normativo para la protección de los sujetos de investigación también sabemos que el mismo no es suficiente para garantizarla plenamente.

Esto último también vale para los CEI. Si bien son de fundamental importancia para la protección de los sujetos de

---

<sup>3</sup> Un análisis crítico del problema del doble estándar y de las modificaciones que se produjeron en el orden normativo a nivel internacional, fundamentalmente en la Declaración de Helsinki y en las Pautas CIOMS/OMS, puede encontrarse en un capítulo denominado “Doble estándar, la declaración de Helsinki y otras cuestiones éticas en países periféricos” de Volnei Garrafa (2009, pp.75-92). Un hecho que destaca el autor es el retiro de reconocimiento y apoyo a la Declaración de Helsinki que realiza EE.UU. en 2004 proponiendo las “Guías de Buena Práctica Clínica” de la Conferencia Internacional sobre Armonización, elaboradas por los principales productores mundiales de medicamentos.

investigación, se hace precisa una reflexión acerca de los modos de concebir y, por ende, de definir qué es un comité de bioética, cuál es su finalidad y cuáles son los presupuestos y posicionamientos bioéticos en los que se sustenta. En este sentido, los comités de bioética no pueden pensarse como meros aplicadores de normas o principios éticos, ni pueden reducir la evaluación de la investigación, solo al análisis del Consentimiento Informado.

A nuestro entender estos son un factor importante en la configuración de un espacio ético-político para la toma de decisiones referidas a la investigación. Pretendiendo configurarse como espacios reflexivos, críticos y participativos, los comités pueden ser concebidos como espacios deliberativos de fundamental importancia no solo para evaluación de los protocolos de investigación, sino también para para la construcción de un marco normativo.

Estos comités de ética, pueden servirnos como modelo para pensar la conformación de espacios deliberativos en el orden público. Y esta es a nuestro entender una tarea fundamental de la bioética en su dimensión política, orientada a la búsqueda de estrategias para la resolución de los conflictos éticos y para la transformación del orden social.

A propósito de su reflexión acerca de las éticas aplicadas sostiene Adela Cortina que:

Las actividades relacionadas con las éticas aplicadas tienen metas y efectos públicos y, por tanto, necesitan legitimación pública; porque el criterio para distinguir entre las actuaciones que no la requieren y las que sí no es si la financiación es pública o privada, sino si las consecuencias de esas actuaciones son privadas o públicas. (CORTINA, 2002, p. 50).

En este sentido la investigación requiere ser pensada en el ámbito público. Los temas y problemas de la investigación deben someterse a discusión en diversos ámbitos de la vida social y es preciso promover procesos deliberativos que nos permitan tomar decisiones y fundamentales en razones de orden público. Si

pensamos los enclaves de la ética aplicada señalados por Cortina podremos responder a la pregunta acerca de quienes participar de estos espacios.

En este sentido podemos decir que los representantes políticos, funcionarios públicos, legisladores, representantes de diversas organizaciones no gubernamentales, deben promover la discusión sobre temas y problemas éticos para los cuales no siempre tienen soluciones y pero de las cuales deber hacerse cargo.

Por otra parte la determinación de lo que es importante discutir en materia de investigación supone el compromiso y la participación de los expertos en las diversas disciplinas científicas. En este sentido me parece de fundamental importancia pensar en los procesos de formación de los científicos, para garantizar una mirada crítica con respecto a su propio hacer y a los condicionamientos contextuales de la investigación desde un pensamiento capaz de superar la dicotomía entre el saber-hacer científico-técnico y el planteamiento ético-político acerca del mismo.

Pero en la definición de los temas a discutir no juegan un papel menos importante los expertos en bioética, a quienes les cabe la misma responsabilidad en cuanto al ejercicio crítico con respecto a sus perspectivas teóricas y políticas, debiendo reflexionar sobre los intereses que atraviesan a la bioética misma, evitando posicionamientos que sean funcionales a los intereses del mercado, en detrimento del respeto por los derechos de los sujetos de investigación.

Por último, podemos decir que la participación de los ciudadanos en estos espacios de debate y deliberación pública, es imprescindible para que estos puedan no solo conocer sus derechos sino también exigirlos y defenderlos, siendo protagonistas en los procesos de toma de decisiones y en la búsqueda de respuesta a los problemas que los afectan.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la investigación tiene efectos públicos la discusión y deliberación sobre los diversos problemas que la misma presenta, deberá estar orientada por una

reflexión, no solo acerca del valor científico y la corrección metodológica de la misma, sino fundamentalmente acerca de su valor social. Determinar la importancia o relevancia de una investigación no solo nos lleva a cuestionar *qué se investiga* sino también *qué no*, lo cual se hace imprescindible si tenemos en cuenta que hay temas y problemas de salud persistentes en nuestras sociedades y que merecen ser puestos en la agenda de discusión pública para definir líneas y prioridades en la investigación.

Esto nos lleva a preguntarnos, *para quiénes se investiga y con quiénes*, teniendo en cuenta que la práctica investigativa sólo tendrá sentido si puede dar respuesta a las necesidades del contexto en el que se inserta y a las de los sujetos que participan de la misma.

De este modo el *cómo*, va ligado a esta serie de interrogantes que a nuestro entender confluyen en la pregunta acerca de *para qué* se lleva a cabo la investigación. En ese sentido, podemos decir que la investigación en la actualidad, no puede llevarse a cabo sin una reflexión acerca de cómo se legitima, y esto supone fundamentalmente una valoración crítica de los fines que persigue.

## Referencias

- CHARTIER, M. E.; TROMBERT, A. R. Metáfora del doble estándar en investigaciones en salud con seres humanos. *In: ALMEIDA, J. R. M. de; BERTONI, L.M. (Org.). Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta-cabeça? Brasília, DF: Technopolitik, 2019. p. 251-64. Código de Núremberg. (Traducción adaptada). In MAINETTI, J. A. Ética Médica. La Plata, Argentina: Quirón, 1989.*
- CORTINA, A. La dimensión pública de las éticas aplicadas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 29. p. 45-64, 2002.
- GARRAFA, V. Doble estándar, la declaración de Helsinki y otras cuestiones éticas en investigación para los países periféricos. *In: CECCHETTO, S.; PFEIFFER, M. L.; ESTEVEZ, A. (compiladores). Peligros y riesgos en las investigaciones. (Bio)Ética en la*

investigación con seres vivos. Homenaje a José Alberto Mainetti. Buenos Aires: Antropofagia, 2009. p. 75-92.

GRACIA, D. Medicina basada en la evidencia: aspectos éticos. **Bioética**, vol. 8. n. 1, 2000. Disponible en: [revistabioetica.cfm.org.br > index.php > article > view](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/article/view)

Guía para investigaciones en salud humana. Ministerio de Salud de la República Argentina. . Resolución num. 1480/2011.

PFEIFFER, M. L. ¿Es ético experimentar con humanos? **Topos y Tropos Revista virtual**, 2005. Disponible en: [www.toposytropos.com.ar > bioetica > dossier > bioetica4](http://www.toposytropos.com.ar/bioetica/dossier/bioetica4)

VIDAL, M. S. Las fracturas éticas del modelo globalizado: estándares éticos en la práctica clínica y la investigación biomédica. **Revista Colombiana de Bioética**, v. 5, n. 2, p. 61-82, 2010.

## MEMORIAS SOCIALES, ESTADO Y CONTRAOFENSIVA NEOLIBERAL EN LA ARGENTINA RECIENTE

Luciano Alonso  
Universidad Nacional del Litoral  
lalonso@fhuc.unl.edu.ar

### **Pensar históricamente un problema actual**

El presente ensayo propone una interpretación general de las relaciones entre memorias sociales y Estado en la Argentina reciente, para dar cuenta del modo en el cual se instaló un consenso o “memoria dominante” sobre el terror estatal de los años de 1970 y cómo fue luego puesto en cuestión. El argumento general es que tal consenso cohabitó en tensión con el desarrollo del neoliberalismo como proyecto político y como constitución subjetiva, y que la viabilidad de esa coexistencia está puesta hoy en duda.

Inicialmente, conviene clarificar las acepciones en las que se usan las tres categorías implicadas en el título de este escrito. Un primer supuesto es que podemos encontrar *memorias sociales*, en el sentido de representaciones y relatos sobre el pasado que son compartidos por personas inscriptas en determinadas relaciones sociales, es decir, partícipes de determinados colectivos (HALBWACHS, 2004; POLLAK, 2006). Esta atribución de una generalidad o globalidad no implica pensar en términos de grupos fijos, sino de relaciones plurales que atraviesan a los individuos y los hacen sentirse parte o identificarse en grados diversos con familias, vecindades, clases sociales, géneros, segmentos etarios, niveles de consumo, idearios políticos, etcétera. Obviamente, las identificaciones *emic* que son experimentadas por quienes participan no siempre coinciden con las identificaciones *etic* realizadas mediante un estudio disciplinar.

A su vez, aquello que podemos llamar *Estado* tiene una complejidad enorme, no solo en función de su fragmentación en niveles, dimensiones y densidades muy diversas y de su articulación con instancias diferentes, sino también en orden al modo en el cual está cruzado por proyectos y vínculos personales o colectivos, a las posibilidades de aprovechamiento de instituciones de nivel inferior por parte de agentes contestatarios y a su interpenetración con asociaciones secundarias o empresas privadas. El Estado se (de)muestra como un momento de la relación de fuerzas o como un campo configurado en función de pujas específicas más que como un actor corporativo uniforme, articulando en las múltiples formas de su materialidad un modo general de ejercicio de la dominación. Una conceptualización tal supone para nuestro propósito que la totalización que proponemos para considerar su vínculo con los procesos de construcción de memorias sociales no debe olvidar que en distintos niveles territoriales y dimensiones institucionales hay al mismo tiempo actitudes, representaciones e intenciones distintas de aquellas que consideramos que caracterizaran al conjunto<sup>1</sup>.

Por fin, podemos convenir con Loïc Wacquant en que el *neoliberalismo* puede ser conceptualizado como un proyecto político de *workfare* disciplinario que condiciona la asistencia social a determinados comportamientos, de *prisionfare* neutralizador que limita los desórdenes que él mismo contribuye a crear y de “responsabilidad individual” como discurso motivador y cemento cultural (WACQUANT, 2012). Entonces no sería solo una política específica orientada a establecer el predominio del mercado, sino asimismo una gubernamentalidad con lo que eso supone en términos de constitución de los sujetos. Pero debe advertirse que la construcción neoliberal no se hace en una dimensión pura, ya que se articula de diferente modo en momentos y territorios diversos. Dicho de otra manera, el neoliberalismo muta como cualquier otra

---

<sup>1</sup> Construyo esta visión general sobre sugerencias de Michel Foucault (2006, clases del 1 y 8 de febrero de 1978 y 2007, pp. 95-96) y de Pierre Bourdieu (2007, capítulos 3 y 8).

forma histórica adecuándose a límites, relaciones de fuerzas, experiencias y posibilidades, adquiriendo modalidades específicas en América Latina.

Pensar la relación que hoy se da en Argentina entre memorias sociales, Estado y neoliberalismo, es entonces preguntarse por la articulación cambiante de elementos que en sí tampoco son fijos e inalterables, sino que poseen una historicidad. De las transformaciones que esos elementos y sus vínculos recíprocos han experimentado, tal vez podamos extraer enseñanzas para comprender la situación actual.

## **Dos procesos históricos de la Argentina reciente**

Es factible constatar dos procesos desarrollados en paralelo desde la transición a la democracia en Argentina. Por un lado, la instalación de políticas de memoria, justicia y reparación respecto de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura de 1976-1983. Por el otro, el desarrollo del neoliberalismo con todo lo que ello implica desde la perspectiva de la transformación de las estructuras estatales y de las formas de gestión, pero también, recordemos, de las subjetividades. Esos procesos respondieron a causas diversas, que no es posible repasar aquí, pero no dejaron de tener puntos de toque.

El desarrollo de políticas públicas de memoria, justicia y reparación respecto de los crímenes de Estado fue el gran logro del movimiento de derechos humanos y de un muy amplio conjunto de agentes individuales y colectivos relacionados con él o solidarios en sus concepciones<sup>2</sup>. Pero el éxito del movimiento social no fue inmediato ni gradual, sino que implicó conflictos con las agencias estatales y atravesó por etapas de avances y retrocesos. La misma formación de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas bajo la presidencia del radical Raúl Alfonsín (1983-1989) llevó a una

---

<sup>2</sup> Respecto de las cuestiones tratadas en este apartado destaco aportes de Lvovich y Bisquert (2008), Crenzel (2008) y Alonso (2009).

serie de discrepancias con respecto al tipo de entidad investigadora y a la falta de consideración de la violencia estatal y paraestatal anterior a 1976, que implicaba al gobierno peronista de aquel entonces. Luego, con las políticas de impunidad de Alfonsín y del justicialista Carlos Menem (1989-1999), la incidencia pública de los organismos de derechos humanos decayó. Pero a pesar de las leyes de “Punto Final” y “Obediencia Debida” y de los indultos presidenciales al personal condenado y procesado por delitos relativos a la represión, siempre hubo políticas compensatorias frente a los reclamos del movimiento social.

Mientras el gobierno nacional bloqueaba el acceso a la justicia, habilitaba también la búsqueda de menores apropiados y promovía compensaciones económicas para las familias afectadas por desapariciones o encarcelamientos. Al mismo tiempo las jurisdicciones provinciales avanzaron en la inclusión en las currículas escolares de temas relativos a los derechos humanos, en el contexto de un discurso público que legitimaba a la democracia como lo opuesto de la dictadura pasada. Las reparticiones municipales, los establecimientos educativos de distintos niveles y dependencia – muy particularmente las universidades nacionales – y las agencias especializadas en el campo de la cultura o del desarrollo social, fueron espacios en los cuales los organismos de derechos humanos y sus aliados fueron instalando un discurso crítico respecto del terror de Estado y sus efectos. Se dio entonces una interpenetración constante de esas agrupaciones con los distintos niveles gubernamentales (municipales, provinciales, nacionales o ámbitos educativos), al punto que sobre el final del período menemista y más aún con la breve presidencia del radical Fernando De La Rúa se comenzó un viraje hacia una implicación profunda del Estado con los reclamos de memoria, verdad y justicia.

Desde el gobierno interino de Eduardo Duhalde (2002-2003) y más decididamente con Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015), se llegó a la asunción de políticas integrales y coherentes por parte del gobierno nacional. Ello supuso

la creación de instituciones y la ampliación de agenda de otras para incluir temáticas vinculadas con el pasado traumático, el impulso de los juicios a los responsables y ejecutores del terror estatal, la elaboración de un relato que recogía los tópicos de los organismos de derechos humanos y la práctica asociación de muchas de esas entidades a las políticas del kirchnerismo – especialmente la Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo y la mayoría de las regionales de H.I.J.O.S. Puede decirse entonces que desde fines del siglo XX e inicios del XXI el movimiento social se mostró progresivamente exitoso y que algunos de sus integrantes individuales y colectivos lograron una especial inscripción en los espacios de poder estatal, aunque la vinculación con otros componentes se viera resentida.

En paralelo a esa instalación de políticas de memoria, se fue construyendo en Argentina una gubernamentalidad neoliberal y un Estado acorde a esa tendencia<sup>3</sup>. Con la dictadura se inició el desarrollo de políticas económicas neoliberales y se afirmó el papel económico del capital corporativo. La tendencia se afianzó durante la presidencia de Alfonsín, en momentos en los cuales también se pasó a un modo de dominación tecno-estético o espectacular y las clases medias asumieron modificaciones en sus comportamientos económicos a favor del consumismo y la especulación. Durante la presidencia de Menem se profundizó el modelo neoliberal con privatizaciones, ajustes estructurales y rediseños del Estado – a la par de un nuevo nivel de espectáculo y consumo – pero, a pesar de algunos rasgos autoritarios, se desarrollaron durante todo el período constitucional procesos de democratización de diversas instituciones. Sindicatos, lugares de trabajo, ámbitos educativos, espacios de género y sociabilidad, producciones artísticas, literarias

---

<sup>3</sup> De una profusa bibliografía acerca del neoliberalismo en Argentina me remito a los trabajos de Maristela Svampa (2005 y 2017), para remarcar el modo en el cual se constituyó y los cambios y deudas de las nuevas políticas de inicios del siglo XXI. Respecto de las formas de dominación, rescato la noción de una nueva configuración del poder social que penetra en las subjetividades a nivel supranacional (Moulian, 1998; Rico, 2005).

y disciplinares o la misma esfera de la política institucional, fueron abriéndose y democratizándose al empuje de diversos agentes sociales. Podríamos decir entonces que, a diferencia de los modelos anglosajones de los años 80, el neoliberalismo argentino se desarrolló sin el papel rector de elementos neoconservadores. No es que éstos estuvieran ausentes, sino que esas tendencias fueron minoritarias y a lo más actuaron como freno en el plano de una gubernamentalidad autoritaria más que en el sentido de una “revolución conservadora”.

La crisis del modelo neoliberal hacia 1998-2001 llevó a las administraciones justicialistas posteriores a intentar un “posneoliberalismo” o giro a la centroizquierda y a desarrollar políticas redistributivas. Pero la pretensión de lograr una mayor inclusión social y asegurar así una base electoral que fundara una hegemonía progresista duradera, chocó con la continuidad del modelo económico extractivista, la consecuente falta de transformaciones en la matriz productiva y la dependencia del precio de las *commodities* en el mercado mundial, con las tensiones de la política clientelar y con la extensión del neoliberalismo en tanto gubernamentalidad y constitución subjetiva. El triunfo electoral de la Alianza Cambiemos, que llevó a la presidencia a Mauricio Macri (2015-2019), supuso la profundización de los ajustes ya iniciados y el retorno a las políticas económicas claramente neoliberales. Para ese momento crecían los elementos autoritarios, neoconservadores y punitivistas, sobre todo entre las clases propietarias y las clases medias, pero podría decirse que esos elementos no monopolizaban los sentidos propuestos por Cambiemos.

Hacia las dos primeras décadas del siglo XXI, tendríamos entonces una situación paradójica. El progresivo afianzamiento social e institucional de memorias críticas respecto de los crímenes de Estado y el desarrollo de políticas públicas que declamaban la vigencia de los derechos humanos, se producía en un contexto social y económico marcado por la matriz económica, las desigualdades

sociales y el triunfo del capital corporativo que la denostada dictadura ayudó a establecer.

### **Las memorias sociales en un tiempo presente**

En el cénit del período kirchnerista Ludmila da Silva Catela identificó tres grandes configuraciones memoriales. Primero, las “memorias dominantes” de los organismos de derechos humanos sostenidas por el gobierno nacional, que suponían la condena de la represión y el rescate de los proyectos emancipatorios que ésta había anulado. Luego, las de los minoritarios sectores defensores de los criminales que cometieron delitos de lesa humanidad, que esa autora denominaba “memorias denegadas” pues no eran admitidas por el Estado. En tercer lugar, las “memorias subterráneas” de clases sociales y colectivos que sufren procesos de violencia de larga duración, para las cuales el terror estatal de los años '70 no representa una excepcionalidad (DA SILVA CATELA, 2010).

Esas tres memorias podrían ser matizadas. Las memorias dominantes eran homogéneas entre los agentes fuertemente vinculados al universo kirchnerista, pero variables en otras instancias estatales y discrepantes entre algunos organismos de derechos humanos que se mantuvieron críticos para con las políticas sociales de los gobiernos de Kirchner y Fernández. Las memorias denegadas tenían siempre escasa repercusión, pero eran admitidas como “la otra campana” en los medios masivos de comunicación. Por fin, las memorias subterráneas siempre son plurales y para el caso argentino se encuentran referenciadas a otros momentos, como ser las crisis de 1989 y 2001 que supusieron el incremento de las privaciones, el hambre y la violencia para las clases populares. Pero aún con esos reparos es posible convenir con Da Silva Catela en la justeza de su distinción.

Ahora bien, el balance entre esas memorias se vio impactado por las tensiones y límites del “posneoliberalismo” progresista y sobre todo por una verdadera contraofensiva neoliberal cuyo inicio

puede cifrarse en el conflicto por la renta agraria de 2008, que enfrentó al gobierno nacional con asociaciones de productores rurales de muy diverso tipo<sup>4</sup>. En ese contexto, el kirchnerismo apeló a una mayor utilización de las memorias dominantes para afirmar su hegemonía puesta en entredicho, mientras sus detractores recurrieron a tópicos de las memorias denegadas. El recurso al “relato” sobre un campo nacional y popular atacado desde antiguo por las fuerzas del privilegio –incluyendo la represión dictatorial– se afirmó en el gobierno nacional, mientras él mismo asumía políticas de ajuste desde 2008-2009 y se entraba en el estancamiento económico desde 2011. Se intensificó la puja en torno al contenido del significante “derechos humanos” y los sectores opositores de derecha o centroderecha incluyeron cada vez más a los organismos de derechos humanos en sus ataques a Fernández. Al tiempo, la caída en el consumo y el ahorro de las clases medias licuaba sus solidaridades electorales con las posiciones progresistas o de centroizquierda que ésta representaba. Las impugnaciones a Macri por la asociación de su familia a los negocios dictatoriales y menemistas o por su neoliberalismo explícito no pudieron impedir que ganara las elecciones, al frente de una coalición variopinta, que articulaba a una centro-derecha renovada (VOMMARO; MORRESI, 2015) con sectores del progresismo no peronista y del antiperonismo más conservador, muy variados en su visión del pasado reciente pero en general críticos con la asociación de los organismos de derechos humanos al kirchnerismo.

La presidencia de Macri no solo representó un retorno al neoliberalismo económico más crudo. Hubo además intentos claros de generar reformas políticas y estrategias judiciales que bloquearan la posibilidad de reconstitución del kirchnerismo, pero al tiempo la coalición gobernante no era unánime en el despliegue de una ofensiva neoconservadora. Las formas de ejercicio del poder fueron

---

<sup>4</sup> De aquí en adelante, la narración se basa en relevamientos de los diarios *Página/12*, *La Nación* y *Clarín*, de Buenos Aires, y *El Litoral*, de Santa Fe, obviándose referencias puntuales por motivos de espacio.

muy diferentes en los espacios provinciales manejados por Cambiemos y sus aliados, desde el embate autoritario contra los movimientos sociales en Jujuy a la mayor apertura de las oportunidades políticas en la Ciudad de Buenos Aires. Desde la perspectiva de las políticas culturales hubo cierta ambivalencia, pues mientras algunos agentes más derechistas de la alianza pugnaban por una suerte de restricción de los logros alcanzados en la democratización de la cultura, las relaciones de género y familiares, otros sectores por el contrario conjugaban su visión económica neoliberal con un progresismo en esas materias. Por fin, se instaló un discurso meritocrático de elogio del esfuerzo individual y de repartición desigual del producto social en función de supuestas virtudes personales.

Las políticas de memoria, justicia y reparación respecto de los crímenes de Estado de los años '70 quedaron en una situación de tensión bajo el gobierno nacional de Cambiemos. Las agencias estatales dieron continuidad a los programas nacionales de reparación documental y promoción de las memorias, pero al mismo tiempo fueron desfinanciando algunos programas y sobre todo expulsando personal que durante años se había desempeñado bajo contratos precarios. En vez de un choque frontal, hubo entonces una estrategia de desgaste para que los programas educativos y culturales vinculados al área fueran cerrando en los próximos años. No se atacó directamente la noción de un castigo penal por los crímenes de lesa humanidad, pero se los relativizó por la vía de poner en discusión el número de desapariciones forzadas a través de funcionarios de terceras líneas. Esas actitudes habilitaron a algunos agentes a regresar al negacionismo propio de la dictadura militar. Incluso retornaron intentos de juzgar a integrantes de las agrupaciones político-militares setentistas, con el argumento de que los asesinatos que cometieron eran crímenes de Estado al estar alentados o sostenidos por gobiernos extranjeros. Los organismos de derechos humanos confirmaron su adhesión mayoritaria al kirchnerismo y denunciaron aquellos intentos de erosionar las políticas de memoria y justicia, pero

mantuvieron su articulación con agencias estatales allí donde pudieron. Podría afirmarse que las tensiones en el campo de las memorias sociales subieron y bajaron a propósito de declaraciones o problemas puntuales, sin que claramente se eliminara de golpe la implicación del Estado en las mismas.

Sin embargo, en 2017 ocurrieron dos episodios disruptivos que activaron mucho más las luchas memoriales y pusieron en duda la posibilidad de continuar considerando a las memorias pro derechos humanos como dominantes y a las favorables a los represores como denegadas. El día 2 de mayo la Corte Suprema de Justicia decidió en una acordada que en el caso de un represor condenado era aplicable la Ley 24.390 sobre cómputo de penas – conocida popularmente como “dos por uno” –, que permitía descontar dos días de prisión por cada uno de detención sin sentencia firme. Amplios sectores políticos y sociales se sumaron a las críticas y movilizaciones de los organismos de derechos humanos en contra de esa decisión, denunciándola como una manera de burlar la exigencia de justicia. Ante el descrédito general, la Corte Suprema se vio obligada a frenar la presentación de pedidos similares por parte de otros represores hasta tanto se estudiara la nuevamente materia y terminó decidiendo la inaplicabilidad de ese beneficio para las causas de crímenes de lesa humanidad en 2018. El episodio se saldó con un triunfo de los organismos de derechos humanos, aunque también mostró los límites del compromiso institucional con respecto a aquellos delitos y fue antecedente de la aplicación de detenciones domiciliarias a los condenados de mayor edad o con problemas de salud.

Entretanto, el 1 de agosto se produjo en la provincia de Chubut la desaparición del activista y artesano Santiago Maldonado, durante la represión por parte de Gendarmería Nacional de las protestas de una comunidad mapuche. La situación produjo fuertes enfrentamientos mediáticos entre quienes atacaban al gobierno nacional por la posible comisión de delitos y quienes lo defendían apelando a la necesidad de establecer el orden frente a los “ataques” mapuches a la propiedad privada, pero además instaló en amplios

sectores sociales y especialmente en las clases medias un estado de debate acerca de la desaparición de personas. Mientras en todo el país y particularmente en Buenos Aires se desarrollaban actos públicos por la aparición con vida de Maldonado, crecían en paralelo las manifestaciones públicas que buscaban poner en cuestión tanto su compromiso político como las desapariciones ocurridas cuando el terror de Estado. El hallazgo de su cuerpo 77 días después no arrojó claridad sobre lo ocurrido y mantuvo las sospechas sobre el accionar de la Gendarmería, continuándose al día de hoy una tortuosa causa judicial que involucra a ex funcionarios del gobierno nacional, como la entonces Ministra de Seguridad Patricia Bullrich y su jefe de gabinete Pablo Noceti.

La cuestión del resguardo de los derechos humanos pasados y presentes no pareció constituir un problema electoral para la alianza Cambiemos, que ganó los comicios de medio tiempo de 2017. Pero el tema incrementó las tensiones sociales y políticas, y sobre todo representó un aspecto más del giro hacia el neoconservadurismo por parte de la derecha neoliberal. Para ese entonces la economía argentina entró en recesión y el aumento de la conflictividad social fue encarado con políticas represivas, que fueron cada vez más aprobadas por los medios de comunicación y amplios sectores sociales. La “cara amable” de la centro-derecha argentina que representaba Macri fue variando hacia un discurso mucho más claramente punitivista. Creció entonces el impacto público de esas memorias antes denegadas que proponían exculpar a los criminales o directamente “olvidar el pasado”.

### **El dilema actual: ¿Se puede reconstruir la hegemonía de una memoria social?**

En 2019 la agudización de la crisis económico-social y las propias incapacidades de gestión del gobierno de Cambiemos llevaron al triunfo del Frente de Todos – coalición que reúne desde el peronismo de derechas a partidos comunistas, pasando por un

caudal electoral kirchnerista muy fuerte representado por Cristina Fernández -. En el proceso electoral se produjo un claro viraje del discurso de los principales contendientes. Mauricio Macri representó la deriva neoconservadora y autoritaria de los neoliberales de Cambiemos, mientras el peronista Alberto Fernández apareció corrido hacia posiciones más conservadoras en lo económico y social que lo que había mostrado antes el progresismo de su acompañante en la fórmula presidencial. El acceso a la presidencia de Alberto y a la vicepresidencia de Cristina, no alcanzó a dar un vuelco a las políticas anteriores cuando la crisis sanitaria mundial alteró completamente las posibilidades de manejar las variables económicas que tenía un gobierno ya jaqueado por la crisis estructural y el capital corporativo.

En ese contexto, los primeros meses de gobierno de Alberto Fernández mostraron un debilitamiento de la gravitación de los organismos de derechos humanos en la agenda del progresismo argentino. La identidad peronista – inclusiva de los sectores más derechistas del justicialismo – fue debilitando las apelaciones kirchneristas a una memoria virtuosa de la militancia de los años '70. En paralelo, tanto en las convocatorias públicas de Cambiemos en la campaña electoral de 2019 como en las organizadas contra las medidas de restricción de movilidad y actividades económicas para hacer frente a la pandemia de COVID-19 en 2020, crecieron las manifestaciones que recordaban a la dictadura militar como un supuesto período de orden y las impugnaciones a las memorias democráticas. Incluso directores de establecimientos educativos se animaron a expresar públicamente su apoyo a una memoria negacionista y a ensalzar al último gobierno dictatorial de la historia argentina.

La lectura que de esas situaciones plantean algunos actores políticos y en especial el kirchnerismo hacen hincapié en la división de la sociedad en dos polos: uno de supuesta raigambre nacional y popular que rescata las luchas setentistas y abomina de los crímenes de lesa humanidad, y otro asociado al antiperonismo que se considera vinculado con los intereses transnacionales y presenta una

memoria que enaltece a la dictadura.<sup>5</sup> Probablemente la realidad de las “cambiantes memorias de la dictadura” sea mucho más compleja. Es muy discutible que las memorias dominantes de los años 2000 se hubieran instalado firmemente en las construcciones subjetivas de millones de personas y que no fueran simplemente discursos sociales sin contestación evidente. Es también objeto de debate que el sistema educativo haya formado conciencias democráticas y contrarias a la violación de derechos fundamentales en pos de orden social y de garantías para la actividad económica (ALONSO; TORNAY, 2004; ALONSO, 2012).

Cabría preguntarse si el reclamo de orden que los sectores ultramontanos han sabido aprovechar no es algo más preciso que el viejo pedido de seguridad de la vida y la propiedad aún a costa de libertades y garantías. Cuando millones de personas fluctúan ampliamente en sus preferencias electorales en pos de los niveles de consumo de masas, cuando los conflictos memoriales se agudizan o se aquietan al compás de la estabilidad o inestabilidad económica, cuando el reclamo de orden y el discurso meritocrático atraviesan a porcentajes nada desdeñables de la sociedad, deberíamos preguntarnos por la constitución de una gubernamentalidad neoliberal. Tal vez, en el contexto de la mercantilización de la vida, las nociones de *workfare* disciplinario, de *prisionfare* neutralizador y de responsabilidad individual ya hayan calado hondo en las subjetividades contemporáneas. Si esto es así, cualquier proyecto de reconstruir una memoria social hegemónica que condene los crímenes estatales pasados (y presentes) debe empezar por atacar las bases subjetivas del modelo neoliberal.

## Referencias

ALONSO, L. Memorias de la represión y educación en Argentina. Una mirada en torno al Estado y al movimiento social. *In*: en CEA,

---

<sup>5</sup> Véase al respecto la línea editorial del diario *Página/12*.

- K; RETAMAL, R. (ed.). **Pedagogía de la memoria. Historia, memoria y derechos humanos en el Cono Sur.** Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Santiago de Chile: Mutante, 2012.
- ALONSO, L. Memorias sociales y Estado en Santa Fe, Argentina, 2003-2008. **Política y Cultura**, n. 31, México, Universidad Autónoma de México, 2009.
- ALONSO, L.; TORNAY, M. L. Políticas de la memoria y actores sociales. A propósito de un ensayo de Luis Alberto Romero. **Clío & Asociados**, n. 8, Santa Fe, UNL, 2004.
- BOURDIEU, P. **El sentido práctico.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- DA SILVA CATELA, L. Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. *In*: BOHOSLAVSKY, E.; FRANCO, M.; IGLESIAS, M.; Lvovich, D. (comp.). **Problemas de historia reciente del Cono Sur** (vol.1). Buenos Aires Prometeo/UNGS, 2010.
- FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica.** Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio, población.** Curso en el Collège de France (1977-1978), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- HALBWACHS, M. **La memoria colectiva.** Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- LVOVICH, D.; BISQUERT, J. **La cambiante memoria de la dictadura militar desde 1984:** discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Buenos Aires: UNGS/Biblioteca Nacional, 2008.
- MOULIAN, T. **El consumo me consume.** Santiago de Chile: Lom, 1998.
- POLLAK, M. **Memoria, olvido, silencio.** La producción social de identidades frente a situaciones límites. La Plata: Al Margen, 2006.
- RICO, A. **Cómo nos domina la clase gobernante.** Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay (1985-2005). Montevideo: Trilce, 2005.

SVAMPA, M. **Del cambio de época al fin de ciclo** Buenos Aires: Edhasa, 2017.

SVAMPA, M. **La sociedad excluyente** – la Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Aguilar/Altea/Taurus/Alfaguara, 2005.

VOMMARO, G.; MORRESI, S. (org.). **“Hagamos equipo” PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina**. Los Polvorines: UNGS, 2015.

WACQUANT, L. Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real. **Herramienta**, n. 49, 2012.



## POLÍTICA, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL<sup>1</sup>

Cezar de Alencar Arnaut de Toledo  
Universidade Estadual de Maringá  
caatoledo02@gmail.com

Desde o início da ocupação colonial no século XVI do território que hoje é chamado Brasil, religião e política sempre têm sido inseparáveis. A Igreja e a Coroa portuguesa eram unidas por força do regime do Padroado, uma sólida parceria que vinha de longa data no reino de Portugal. Essa ligação marcou a própria formação da sociedade brasileira, com reflexos notáveis na educação escolar pública. O projeto colonizador portava a catequese e o trabalho missionário como seu componente mais precioso (PAIVA, 2006). A primeira educação escolar no território da América portuguesa, majoritariamente, mas não exclusivamente, feita pelos padres jesuítas, era pública, religiosa e gratuita (SAVIANI, 2014).

A separação legal do Estado e da Igreja ocorrida após a Proclamação da República mostrou um projeto republicano de educação escolar que acabou por ser muito e cruelmente excludente. As populações mais pobres, descendentes e herdeiras dos antigos escravos, acabou por ser praticamente excluída da escola pública republicana. Essa separação liberou, por outro lado, a Igreja das amarras do governo e deu à hierarquia eclesiástica católica maior liberdade para atrair novas congregações religiosas europeias e fundar muitas escolas, a exercer a chamada liberdade de ensino, juntamente com algumas escolas ligadas a igrejas missionárias, especialmente oriundas dos Estados Unidos da América, notadamente a Igreja Presbiteriana e a Igreja Metodista, pioneiras na

---

<sup>1</sup> A preparação deste texto não teria sido possível sem a colaboração de Meiri Cristina Falcioni Malvezzi e Marcos Ayres Barboza, colaboradores de longa data, a quem muito agradeço.

fundação de escolas protestantes no Brasil, a exercer também, a liberdade de ensino promulgada na Constituição de 1891 (CURY, 2001; MOURA, 2000).

Logo após a instauração da República, a Igreja Católica iniciou intensa mobilização, com largas franjas de apoio social, para retornar à escola pública. Essa mobilização resultou, para a educação, na fundação de escolas católicas por todo o país, o que contribuiu fortemente para o aprofundamento das distâncias entre os mais ricos e os mais pobres no Brasil no que tange à educação, tendo em vista que essas escolas, por serem pagas, dificultavam, e muito, o acesso aos filhos dos trabalhadores mais pobres à educação escolar.

A educação privada, por ser seletiva, foi se transformando em modelo para a educação escolar em nosso país. Ainda hoje reverbera essa ideia: escola boa é escola privada! A escola pública é geralmente vista pelo senso comum como inepta e violenta. É comum as famílias fazerem grandes esforços financeiros para matricular seus filhos em escolas privadas, vistas comumente como melhores para educar e formar. A escola pública hoje é sinônimo de escola para pobres, portanto, presa das mais variadas tentativas de aparelhamento às visões mais conservadoras, reacionárias e excludentes que se possa imaginar. Os esforços para cercear a educação oferecida pela escola pública de Ensino Básico no Brasil resulta das batalhas ideológicas pela hegemonia sobre toda a sociedade. Nesse quadro se insere a história da luta pela inclusão e manutenção do componente curricular chamado “Ensino Religioso” no currículo escolar da Educação Básica. Afinal, qual a razão de tanto empenho por parte dos grupos que defendem essa presença do ensino religioso na educação escolar, especialmente pública?

Analisemos essa presença do Ensino Religioso no Brasil a partir das políticas públicas educacionais para mostrar os interesses ideológicos de grupos específicos da sociedade pela manutenção desse componente na base nacional comum curricular.

Um dos primeiros documentos apontados para essa discussão é a Constituição de 1988. A elaboração desse documento envolveu

grande número de segmentos da sociedade brasileira, dentre eles, os grupos religiosos. A Constituição de 1988 possibilitou o estabelecimento de diretrizes específicas para a educação pública no Brasil, com a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, pela qual se instituiu o Ensino Religioso como uma disciplina facultativa, sem ônus para o Estado.

Os grupos religiosos levaram como demanda à Assembleia Constituinte a manutenção do Ensino Religioso nas Escolas da Rede Pública da Educação brasileira. Os católicos defenderam essa proposta e usaram de suas alianças políticas para que o Ensino Religioso permanecesse no texto constitucional, no que foram apoiados por corporações de outras denominações religiosas, interessadas também, nessa manutenção.

Na Constituição de 1988, em seu Artigo 210, parágrafo primeiro, consta que o Ensino Religioso é de caráter facultativo e se constitui como disciplina nas escolas públicas de Ensino Fundamental. A defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas não é recente, desde a implantação do regime republicano quando se estabeleceu a separação entre Igreja e o Estado, a Igreja tem defendido a sua inclusão.

No início da República o Ensino Religioso ficou afastado da educação pública. Nesse contexto, a Igreja Católica lutou para que tal situação mudasse. Ela mobilizou organizações coletivas para rever a situação. Apesar dos esforços republicanos em defesa da escola laica, os interesses políticos da Igreja prevaleceram e o Ensino Religioso foi voltando à Escola Pública, até sua definição como componente curricular na Constituição de 1988 e depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ambas em vigor.

Nas últimas décadas do século XX, diferentes segmentos da Igreja se organizaram em defesa da manutenção do Ensino Religioso na Educação Básica. Tal embate ocorreu especialmente no período de elaboração da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Ensino Religioso foi afirmado pela LDB, em seu Artigo 33, alterado pela Lei 9475/97, em que o Estado assumiu o ônus

do pagamento dos professores de Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental.

Em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CEF Nº 2, de 18 de abril de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Essas diretrizes passaram a orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino no que se refere à sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. No Artigo 3, dessa Resolução, em seu inciso IV, item b, apresenta as áreas de conhecimento das diretrizes curriculares nacionais e, dentre elas, o Ensino Religioso vigora como uma dessas áreas.

A inclusão do Ensino Religioso na Educação Pública como um de seus componentes curriculares, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, passou a valorizar uma proposta voltada para o pluralismo religioso e a diversidade cultural. Essa proposta buscou estabelecer uma nova configuração ao Ensino Religioso, pela atribuição de um caráter chamado de científico e epistemológico, visando romper com a prática proselitista, ou, quase.

O Ensino Religioso na Escola Pública ainda demanda muitos questionamentos e reflexões: Qual o interesse das denominações religiosas na manutenção de uma proposta religiosa no campo educacional? O que objetiva o Estado laico na defesa do financiamento do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular? Esses questionamentos têm por finalidade ampliar o debate acerca da defesa dos interesses políticos, econômicos e sociais que ainda garantem a presença do Ensino Religioso na Educação Pública.

A alteração do Artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9394 de 1996, fez com que o Ensino Religioso ministrado nas Escolas Públicas ganhasse um caráter chamado de científico e epistemológico. Essa foi uma mudança histórica, o ensino religioso abandonou, em termos legais, seus fundamentos catequéticos, para se apoiar numa base gnosiológica.

O Ensino Religioso como componente curricular escolar, segundo as diretrizes, é parte integrante da formação humana, tendo em vista que ajuda a preparar o indivíduo para atuar como pessoa e como cidadão. Por essa razão, é de responsabilidade do Estado a sua oferta na Educação Pública. A prática educativa do Ensino Religioso, com respeito à diversidade cultural, sem qualquer fim proselitista mobilizou a sociedade civil organizada.

Para romper com o seu viés proselitista, a sociedade civil organizada, no primeiro semestre de 1997, elaborou muitos projetos de substituição ao Artigo 33 da LDB. Dos projetos encaminhados, o vitorioso foi o substitutivo elaborado pelo Padre Roque Zimmermann (PT-PR); na época, membro assessor do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). A aprovação desse substitutivo ocorreu com a promulgação da Lei 9.475 de 22 de julho de 1997.

A tarefa de veicular o caráter científico do Ensino Religioso ficou a cargo do Fórum Permanente do Ensino Religioso. Com esse fim, foram publicados pela FONAPER os **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. O texto tem como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo. Trata-se de uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, contendo uma reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, realizada por um uma instituição interessada no tema e não pelo Ministério da Educação, responsável pela elaboração das diretrizes legais para a educação no país.

O chamado caráter científico e epistemológico do componente curricular de Ensino Religioso possibilitou que o Estado assumisse os encargos da implementação da proposta na Educação Básica sem conflitar com a Constituição de 1988, segundo a qual, em seu Artigo 19, é vedado à União, Estados, Distrito Federal e Municípios qualquer tipo de subvenção à Igreja. Com essa proposta curricular o Ensino Religioso ganhou uma identidade pedagógica capaz de justificar a sua permanência na Educação Pública.

A atuação da FONAPER em defesa do Ensino Religioso na Educação Pública demonstrou a importância política que os grupos

religiosos exerceram e ainda exercem na educação brasileira. A solução para o problema referente ao financiamento do Ensino Religioso pelo Estado estava, justamente, na Constituição de 1988, em seu Artigo 205, no qual é determinado que a educação, apesar de ser um dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada pela sociedade civil, visando preparar os estudantes para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A educação, com a abertura dada pela Constituição, também deve ser promovida e incentivada pela sociedade civil. Essa foi a abertura necessária para a inclusão do Ensino Religioso na Educação Pública. Ele deveria ser visto como parte essencial da formação do ser humano como pessoa e cidadão. Além disso, a pressão e a articulação política dos grupos religiosos ligados à Igreja Católica e outras denominações religiosas foram determinantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso substituíram o conceito tradicional religião, cujo significado é “religar” a Deus, para um sentido de releitura do fenômeno religioso, com fundamento nas ciências da religião, como a filosofia, história, sociologia e antropologia da religião. Essa mudança teve como finalidade descaracterizar esse componente curricular do âmbito religioso para o âmbito secular, segundo seus defensores.

Diferente das demais áreas de conhecimento que tiveram os seus Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados por uma equipe de especialistas, para o componente curricular de Ensino Religioso os responsáveis pela sua elaboração não foram instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), e sim por uma entidade civil que reunia educadores cristãos.

Uma questão inquietante envolvendo o componente curricular de Ensino Religioso é que ele faz parte da formação integral do ser humano como pessoa e como cidadão, com isso, tal componente deveria contemplar em sua definição dos conteúdos, outras tradições religiosas. O Ensino Religioso não deve contemplar uma única perspectiva religiosa, em detrimento de outras, uma vez que

o Brasil é formado por uma expressiva diversidade religiosa, de origem europeia, africana e asiática e autóctone.

Pensando na formação integral do ser humano como pessoa e como cidadão, a diversidade cultural se constituiu como justificativa essencial para a inclusão do Ensino Religioso como componente curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso apresentam em sua proposta pedagógica respeito à diversidade cultural, com atenção aos diferentes grupos culturais, segundo o documento, a verdade não é monopólio da fé ou da política.

O Ensino Religioso, com fundamento na diversidade cultural, deve ser instrumento capaz de formar, no educando, a tolerância, evitando o preconceito e a discriminação religiosa. A educação voltada para a tolerância contribui para a promoção da autonomia e do respeito. Essa perspectiva que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso foi a maneira encontrada para se coibir as tensões entre os diferentes grupos religiosos; além disso, constituiu como marco normativo para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Religioso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, previa a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, de caráter normativo, que estabelecesse os conhecimentos, competências e habilidades que se esperam para o desenvolvimento integral do aluno na Educação Básica. Para a sua construção, em 2015, o Ministério da Educação disponibilizou uma consulta para a discussão preliminar do texto base da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia foi estimular uma ampla participação social para a construção do documento. Nele, o Ensino Religioso foi mantido no documento final, aprovado no ano de 2017 (MALVEZZI, 2019).

A consulta pública realizada pelo MEC proporcionou maior interação entre diferentes setores religiosos e laicos, que puderam contribuir com ideias favoráveis ou contrárias em relação à organização dos conteúdos curriculares para o Ensino Religioso. Houve manifestações contrárias à sua permanência na grade

curricular. Entre os favoráveis havia dois grupos: um desejava que o ensino de religião fosse confessional e; o outro, que defendia a posição de respeito à diversidade cultural. Porém, não foram publicados relatórios do MEC informando se as contribuições foram ou não avaliadas e incorporadas ao documento.

Um questionamento importante apontado nas contribuições a respeito do Ensino Religioso na BNCC remete ao fato de que a matrícula facultativa e o suposto ensino científico de religião ainda não garante o respeito à diversidade religiosa dos estudantes.

No documento preliminar estabeleceu que os alunos deveriam aprender conhecimentos e práticas das diferentes religiões; no entanto, no entendimento da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivos) como seria possível assegurar aos estudantes que a religião fosse ensinada de maneira justa para todos. Esse questionamento da Abrelivos pôs em xeque a permanência do Ensino Religioso na Educação Pública. A Associação Civil denominada “Ação Educativa” foi contrária à permanência do Ensino Religioso na base curricular comum. É visto como preocupante, em nosso país, o crescimento de tendências políticas de grupos religiosos fundamentalistas junto às escolas e sistemas de ensino.

Na maioria dos casos, segundo a “Ação Educativa” esses grupos desenvolvem entre os jovens o preconceito, a discriminação e a intolerância, rompendo com o direito humano à liberdade religiosa e ao princípio constitucional da laicidade. Dados fornecidos por essa associação sinalizam que mesmo o Ensino Religioso proposto com base na perspectiva de respeito e valorização da diversidade cultural, muitas vezes, é utilizado como espaço catequético e proselitista.

A legalidade da oferta do Ensino Religioso nas Escolas Públicas foi questionada por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, elaborada pela Procuradoria-Geral da República em 2010. Tal ação decorreu em razão da promulgação do Decreto Nº 7107, de fevereiro de 2010, que se trata de um acordo firmado entre o Estado e a Santa Sé (ARNAUT DE TOLEDO; MALVEZZI, 2020). Esse Decreto

alterou o parágrafo primeiro do Artigo 2010, da Constituição Federal, que previa o Ensino Religioso de caráter facultativo.

O Artigo 1º do Decreto Nº 7107 foi redigido da seguinte maneira: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação”.

A questão que preocupou e motivou a ação na justiça foi a ideia veiculada no referido Artigo sobre o caráter confessional da proposta. Segundo consta na ação, a única maneira de compatibilizar o Estado laico com o ensino religioso nas escolas públicas seria a adoção do modelo não confessional. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso, mais particularmente o seu conteúdo programático trabalharia a exposição de doutrinas, as práticas, a história e as dimensões sociais das diferentes religiões.

Outra questão apresentada na ação foi a necessidade de ser ministrada por profissionais de carreira, medida necessária para coibir a presença de professores alinhados a determinadas confissões religiosas evitando, dessa maneira, possíveis práticas doutrinárias. No entanto, no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o Ensino Religioso é confessional, garantido pela Lei Nº 3459, de 14 de setembro de 2000, assinada, na época, pelo então governador do Estado Anthony Garotinho. Essa lei ainda prevê que os professores dessa disciplina sejam credenciados pela autoridade religiosa competente.

O Ministério da Educação não fez nenhum pronunciamento referente a tais questões. Na terceira versão da proposta do BNCC, o Ensino Religioso foi excluído; porém, retornou na versão final, mas sem qualquer posicionamento referente às indagações apresentadas. O MEC deu pouca relevância às análises qualitativas das contribuições, destacando somente os dados quantitativos.

A preocupação com o número de contribuições apresentadas na consulta preliminar para a construção da proposta do BNCC reforça

a ideia de que o MEC buscou, com a medida, legitimizar o processo de construção da BNCC, com a veiculação de que 181,9 mil escolas de educação básica do país participaram do debate. Contudo, os dados referentes à participação das escolas não foram divulgados.

O MEC não divulgou o resultado das análises dos documentos enviados pelas instituições que se manifestaram a favor ou contra o Ensino Religioso. Nem mesmo divulgou relatórios das análises das contribuições inseridas na proposta da BNCC. Tal desinformação induz a crer que o MEC desconsiderou as contribuições apresentadas nas caixas de texto do Portal da Base (MALVEZZI, 2019).

De acordo com o texto final da BNCC para o Ensino Religioso, as contribuições para a elaboração do texto envolveram escolas públicas de diferentes regiões do país. E, segundo consta, a natureza e a finalidade pedagógica desse componente curricular não se alinham aos fundamentos da prática confessional. Na BNCC, os objetivos do Ensino Religioso buscam proporcionar uma aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos com base nas diferentes manifestações religiosas vivenciadas pelos estudantes.

O outro objetivo geral do componente seria proporcionar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, com fundamento na prática dos direitos humanos; além disso, desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo de diferentes práticas religiosas, como exercício de respeito à liberdade de concepções e ao pluralismo de ideias, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

A ingerência de setores empresariais e grupos religiosos no campo da Educação demonstra a fragilidade com que as políticas educacionais no Brasil ainda são elaboradas, para atender aos interesses econômicos e políticos de grupos específicos da sociedade o que, em geral, atesta o retrocesso e a fragmentação das práticas educacionais na Educação Básica, na garantia de uma educação de qualidade para todos, bem como na construção de uma cidadania laica, fundada nos princípios e direitos universais (MALVEZZI, 2019).

O currículo escolar é influenciado por condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais. Não há no ordenamento das políticas públicas educacionais a direção da cidadania plena e sem amarras, elas se constroem com base na ideologia e pela vontade daqueles que a elaboram. No caso do Ensino Religioso, à vontade e os interesses dos grupos religiosos que se sobrepuseram aos interesses do Estado laico.

O Estado laico, na teoria, deveria impedir confusões entre o poder secular e o religioso. A laicidade do Estado sempre requer a sua neutralidade em relação às diferentes denominações religiosas existentes na sociedade, evitando favorecer uma em detrimento de outras. O questionamento da presença do Ensino Religioso na Educação Básica não significa um posicionamento contra uma ou outra denominação religiosa.

A escola, em sua especificidade, é um espaço de discussão e difusão de conhecimento científico. A função social da escola é o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, sem distinção. Não deveria ser atribuído *status* de componente curricular ao Ensino Religioso. As diferentes denominações religiosas possuem espaços específicos de catequese e de evangelização. Estes sim devem ser os locais mais apropriados para a formação religiosa, caso seja uma opção da família.

Os mais variados aspectos que envolvem a vida cotidiana dos estudantes devem ser contemplados no ordenamento curricular como, por exemplo, os direitos humanos, a sexualidade, o meio ambiente, a educação no trânsito, entre outros temas. Eles demandam uma atenção especial do professor em sala de aula, o que não quer dizer que devemos criar disciplinas específicas para esses fins, esses conteúdos podem e devem ser incorporados aos demais componentes curriculares.

O estudo do fenômeno religioso também é um dos aspectos que envolvem a vida cidadã dos estudantes, conforme se estabeleceu nas diretrizes curriculares para o Ensino Religioso, bem como na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, o estudo do fenômeno

religioso poderia ocorrer em componentes curriculares como História e Filosofia.

Ter aulas de Ensino Religioso ou praticar uma determinada religião é um direito do cidadão numa sociedade democrática; porém, o espaço público não pode ser utilizado como local de proselitismo, para a disseminação de alguma fé, seja cristã ou não. Tais questões devem pertencer o âmbito da esfera da vida privada. É nesse espaço que o Ensino Religioso deve ocorrer. Desse modo, devemos repensar, como professores e legisladores, o lugar do Ensino Religioso. E esse lugar, certamente, não deve ser a Escola Pública.

## Referências

ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Goiânia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>.

Acesso em: 19 ago. 2019.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; MALVEZZI, M. C. F. Novos apontamentos sobre o Ensino Religioso na Escola Pública paranaense. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 5, p. 8-27, 2016.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; MALVEZZI, M. C. F. O Ensino Religioso como componente curricular na Escola Pública Brasileira contemporânea. **Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v. 13, p. 291-312, 2012.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; MALVEZZI, M. C. F. O ensino religioso e as entidades civis organizadas. **F@P Ciência**. Apucarana, v. 7, p. 168-77, 2010.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; MALVEZZI, M. C. F. O Ensino Religioso no acordo Brasil-Santa Sé. CASIMIRO, A. P. B. S. *et alii*.

**Educação e Religião.** História e memória da pedagogia cristã no Brasil. Curitiba: CRV, 2020. p. 135-48.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; MALVEZZI, M. C. F. A formação do professor de Ensino Religioso no Paraná. *Educere et Educare*. Cascavel, v. 5, p. 187-198, 2010.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_30.06.2004/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições no Portal da Base.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua). Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Resolução 02/98. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.sec.ba.gov.br/arquivos\\_leg\\_sec/RESOLUCAOCNE0298.doc](http://www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/RESOLUCAOCNE0298.doc)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Leis/Educacionais/ed19475.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CURY, C. R. J. **Cidadania republicana e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM, 1997.

MALVEZZI, M. C. F. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**: contribuições para o debate. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2019.

MOURA, L. D. **A educação católica no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2000.

PAIVA, J. M. **Colonização e catequese**. São Paulo: Arké, 2006.

RIO DE JANEIRO. Lei 3459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.gper.com.br>>. Acesso em 12 ago. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

## MEMÓRIA DA CIDADE NA POESIA: UM PATRIMÔNIO POSSÍVEL<sup>1</sup>

Silvana Maria Pantoja dos Santos  
Universidade Estadual do Maranhão  
Universidade Estadual do Piauí  
silvanapantoja3@gmail.com

### Introdução

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente, deveria conter todo o passado de Zaíra.

Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhos, esfoladuras.

(CALVINO, 1990)

A cidade é amplamente marcada por elementos considerados bens patrimoniais capazes de resguardar a história e a memória do lugar. Ela oferece meios de ser compreendida por aqueles que se deslocam por suas artérias. Por sua vez, a memória da cidade implica a conservação do passado que se faz em torno de vivências individuais e coletivas; é uma memória arraigada de herança

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na Mesa Temática **Museu Pedagógico, Museu Escola e Memória Educacional: Relatos de Experiência**, dentro da programação do XIII COLÓQUIO NACIONAL E VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO: “distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo”, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no período de 15 a 18 de outubro de 2019.

simbólica materializada em documentos, monumentos, edificações, espaços sociais, objetos, ritos, festas religiosas e populares, sendo a literatura um espaço privilegiado de materialização dessa memória.

Assim, propomos aqui compartilhar resultados de pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA por meio do Projeto **Memória da cidade na poesia maranhenses**, sob nossa coordenação, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. A pesquisa foi desenvolvida no período de dois anos e contou com a participação de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, bolsistas do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e graduandos do Curso de Letras da referida Universidade, cujos resultados geraram trabalhos acadêmicos e publicações em periódicos conceituados pela CAPES. A pesquisa visou compreender a relação que poetas estabelecem com a memória da cidade de São Luís e o modo como suas produções agregam valor e significado ao patrimônio cultural.

A cidade de São Luís recebeu da UNESCO, em 1997, o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, decorrente de sua condição de cidade colonial portuguesa que preserva, com excepcionalidade, o seu acervo arquitetônico. A cidade agrega um patrimônio formado por casarões coloniais – cerca de 4.000 edificações - e pelo traçado das ruas que conserva a estrutura do século XVIII e XIX. Assim, trata-se de uma paisagem valorada por suas formas arquitetônicas seculares, ruas e becos antigos, dentre outros elementos que permeiam o imaginário de artistas e escritores. Temos, então, uma paisagem de considerável representatividade na produção literária maranhense, justificada, dentre outros fatores, pelo forte vínculo do homem ao lugar.

O século XX não só presenciou o engajamento de poetas brasileiros na luta pela defesa do patrimônio cultural ameaçado de desabamento, como também foi marcado por um forte vínculo de escritores com a cidade, enquanto lugar que acolhe experiências

particulares e coletivas (HALBWACHS, 1999) e que acabam deixando entrever bens memorialísticos urbanos em suas produções. Foi assim com Fernando Pessoa com a sua Lisboa, Carlos Drummond de Andrade com Itabira, Manuel Bandeira com Recife, Ferreira Gullar e Luís Augusto Cassas com São Luís, Myriam Fraga com Salvador, Pacífico Ribeiro com a sua Jequié e tantos outros.

Na realização da pesquisa foram estudadas produções dos seguintes escritores maranhenses: Josué Montello<sup>2</sup>, Ferreira Gullar, Arlete Nogueira, José Chagas, João Batista Ribeiro Filho, Luís Augusto Cassas. Foi também motivo de investigação a obra poética de José Chagas, escritor paraibano que se radicou no maranhão ainda muito jovem e dedicou a maior parte de sua produção à paisagem e aos motivos maranhenses. Dada à extensão da pesquisa, compartilharemos aqui resultados que envolvem a produção dos poetas Ferreira Gullar, José Chagas e João Batista Ribeiro Filho.

Como a memória da cidade é compreendida como uma memória que envolve o passado corporificado no tecido urbano decorrente das práticas sociais, interessou-nos na pesquisa o processo de rememoração do patrimônio, envolvendo ruas antigas, becos, casarões, praças, igrejas, colégios; de igual valor, os fragmentos da cidade, como azulejos, beirais de casas, degraus, além de ruínas históricas e detritos capazes de revelar a memória da cidade e os modos relacionais com os sujeitos poéticos.

## **Memória e patrimônio em produções poéticas**

Existimos porque ocupamos espaços e com eles estabelecemos relações. Desse modo, pensar a cidade implica estabelecer relações de um ser ou coisa a um conjunto de indicações, que nada mais são

---

<sup>2</sup> A vasta produção de Josué Montello envolve romances, diários, crônicas, contos, novelas, ensaios. Desse universo, pesquisamos 05 romances, dos 16 que envolvem os motivos maranhenses, a saber: **Noite sobre Alcântara**, **Cais da Sagração**, **Os degraus do paraíso**, **Largo do Desterro** e **Um beiral para os bentevis**. Esclarecemos que aqui não faremos referência à prosa, compartilharemos apenas resultados da pesquisa relacionados à poesia.

do que atributo de referências. Esse raciocínio repousa na compreensão de que a fugacidade do tempo se contrapõe à retenção da vida possível na memória.

Por vezes, dada as profundas transformações sofridas pelas cidades decorrentes do processo de modernização, a mudança é de tal forma intensa que certos espaços antigos se tornam estranhos, não familiares. Mas para o poeta, o despertar para o passado ocorre através do choque de uma imagem do presente, no dizer de Benjamin (1994). A imagem do passado pode surgir no espírito, provocada por uma experiência casual que possibilita reconhecer, sob formas novas, o passado ali escondido. Nessa medida, o mais importante é perceber na literatura não exatamente as permanências das formas e espaços antigos da cidade, nem a sua capacidade de resistência à passagem do tempo físico, mas sim o caráter subjetivo depositado sobre a cidade, em outras palavras, importa perceber o modo como os elementos urbanos antigos são ressignificados pelo ser poético.

Para tanto, destacamos, aqui, a obra **Poema sujo** de Ferreira Gullar que obteve o Prêmio Camões de literatura em 2010 pelo conjunto da sua obra. Membro da Academia Brasileira de Letras, Gullar faleceu em 2016 aos 86 anos. Além de poeta, foi também jornalista, roteirista de TV e crítico de arte. Perseguido pela ditadura militar, escreveu no exílio **Poema sujo**, em 1976. Esta obra constitui-se de um longo poema com mais de um mil versos que, a partir de experiências particulares do eu lírico, a cidade de São Luís desponta, com sua gente, seus costumes, seus contrastes sociais e, sobretudo com suas construções arquitetônicas e logradouros antigos. Gullar desenvolveu com a *urbe* uma relação de cumplicidade, de modo que homem e cidade se imbricam num emaranhado de vivências-lembranças, levando-o a se diluir no corpo da cidade. Diz Gullar: “o homem está na cidade/como uma coisa está e outra” (2004, p. 102).

O **Poema sujo** vai desfiando paisagens e imagens pretéritas de vivências do sujeito que se enuncia, a partir de um tempo e um lugar determinados. Assim sendo, casarões, ruas, becos, ruínas estão presentes na poética gullariana como uma concha que acolhe e

protege, no dizer de Bachelard (1993), cuja paisagem parece ter **repouso absoluto**. Aqui, o espaço urbano suscita memórias de vivências e convivências, e o indivíduo que nele se debruça transporta o passado, com todo o seu vigor, ao presente. Ao perceber a cidade, o eu literário perpetra, através de suas retinas, a memória dá própria cidade. Desse modo, com força poética, o sujeito poético vai se reportando a lugares que guardam memórias individuais que se desdobram em coletivas.

Nem mesmo andando a pé  
entre aquelas duas filas de porta-e-janela,  
meias-moradas de sacadas de ferro e platibandas  
manchadas de carunchos  
(no vermelho  
entardecer)  
[...]  
Descendo ou subindo a rua  
mesmo que vás a pé  
verás que as casas são praticamente as mesmas  
mas nas janelas  
surgem rostos desconhecidos  
como num sonho mau. (GULLAR, 2004, p. 273).

As casas de portas-e-janelas ou meias-moradas são fileiras de casas antigas que se amontoam e se comprimem nas extremidades das calçadas, sem muros para ocultá-las. São casas consideradas de menor prestígio em meio aos casarões senhoriais de arquitetura colonial, mas como estes, acomodam histórias e memórias, diz Santos (2015). São formas antigas que também resistem ao tempo “manchadas de carunchos”, mas que das janelas surgem rostos desconhecidos. Assim, a consciência poética reconhece que o tempo é produtor de mudanças e que o espaço também é suscetível ao acolhimento do novo. No excerto a seguir, o sujeito poético reporta-se a logradouros antigos da cidade:

Escorrego  
No Beco do Precipício  
Me lavo no Ribeirão  
Mijo na Fonte do Bispo  
na Rua do Sol me cego,  
na Rua da Paz me revolto  
na Rua do Comércio me nego  
mas na das Hortas floresço  
na dos Prazeres soluço  
na da Palma me conheço  
(GULLAR, 2004, p. 278).

O imaginário das antigas ruas e becos remete ao fluxo moroso da cidade. Muitos dos nomes excêntricos das ruas estreitas e tortuosas e de becos foram associados às origens dos logradouros, outros surgiram do próprio traçado urbano ou do cotidiano do lugar. São nomes que permanecem no imaginário social, em detrimento de nomes que celebram personalidades. Gullar, de forma irreverente, vai perfilhando o traçado da cidade antiga, associando-o a suas vivências particulares, de modo que o corpo se recorta em camadas e se fragmenta pelo corpo da cidade.

E como nenhum rio apodrece  
Do mesmo jeito que outro rio  
Assim o rio Anil  
Apodrece do seu modo  
Naquela parta da ilha de São Luís  
(GULLAR, 2004, p. 262).

O rio Anil tem seu nascedouro no coração de São Luís, outrora navegável e vinculado à economia maranhense. Timidamente se ofusca no seu filete de água quase a desaparecer, no entanto, carrega importante significado ao lugar. A imagem do rio, embora ligada à ideia do deslizamento, sugere o devir, simbólica do tornar-se. O rio Anil carrega parte da memória da cidade, um personagem urbano que presenciou o passado e acompanha a dinâmica da cidade e

subsiste, ainda que de forma residual. Assim, na sua arquitetura poética, Gullar ao entrelaçar o lembrar de suas vivências aos espaços e elementos urbanos, torna-se artífice de significados da memória do lugar, assevera Santos (2015).

Outro poeta significativo na leitura da memória cidade de São Luís é José Chagas. O poeta dedicou a maior parte da sua obra à paisagem e aos motivos maranhenses, embora sua origem seja de outro Estado. Foi membro da Academia Maranhense de Letras, poeta, jornalista, cronista, faleceu em 2014, aos 89 anos. Dentre as suas produções com ênfase na memória da cidade, destacam-se **Os canhões do silêncio** (2002) e **Os azulejos do tempo: patrimônio da humanidade** (1999). Esta última nasceu em decorrência do título de Patrimônio Mundial da Humanidade concedido a São Luís em 1997.

A dinâmica da cidade e a instabilidade de edificações antigas, associadas ao atributo do instantâneo e fugaz do mundo contemporânea, corroboram para o declínio de seus elementos constitutivos. Desse modo, a obra **Os azulejos do tempo** se apresenta na perspectiva de alerta para a preservação do patrimônio urbano.

Praças e ruas, becos e vielas,  
Rascunho de feição colonial,  
Pois é tão pouco tão o que revelas,  
Cidade-ilha, esplêndido mural  
Que o tempo debuxou em aquarelas  
E em azulejos-luz de Portugal.

[...]

(CHAGAS, 1999, p. 101).

A obra é sugestiva para pensarmos sobre o que a cidade-patrimônio conserva ainda do seu passado, bem como sobre a conscientização ou não dos sujeitos sociais acerca do acervo patrimonial. De **Os azulejos do tempo** despontam grandes obeliscos, como fontes, casarões e igrejas seculares considerados de estimado valor memorialístico. Além disso, dá lugar aos fragmentos da cidade:

os mirantes<sup>3</sup>, as pedras das ruas e das calçadas, os azulejos, dentre outros elementos, que também contribuem para instaurar a história do lugar, onde passado e presente se cruzam e dialogam.

Os azulejos apresentados no título e no interior da obra figuram como metonímias da própria cidade. Símbolo de opulência e economia próspera, os azulejos de origem portuguesa, francesa, holandesa, alemã e inglesa revestem as fachadas e o interior de construções arquitetônicas do século XVIII e XIX da cidade antiga de São Luís. Ao se reportar ao traçado da cidade e aos azulejos como rascunhos de Portugal, subjaz a ideia de que quanto mais semelhança com a metrópole, maior valor e prestígio a cidade teria.

A obra *Canhões do silêncio* (2002) é um longo poema que tematiza a memória da cidade. Nele, o sujeito poético constrói memórias do lugar, como o Bairro do Desterro, um dos mais antigos de São Luís. O logradouro recebeu esse nome em função da Igreja de Nossa Senhora do Desterro, importante símbolo cristão para os cidadãos ludovicenses.

O Desterro é um velho bairro  
que fica para o lado do tempo  
situado entre a fé e o vício  
lá onde moram sombras  
pagando aluguel de medo  
e onde o tempo despeja a massa de seus dias  
para montar sua usina  
de memórias eternas  
(CHAGAS, 2002, p. 203).

---

<sup>3</sup> Espaços “onde a vista descortinava mar a fora um imenso horizonte” (ABRANCHES, 1992). Os mirantes são compartimentos localizados acima dos telhados de casarões de arquiteturas coloniais. Outrora tinham várias funções: serviam de observatório da chegada de navios carregados de mercadorias vindas da Europa, quartos de hóspedes, locais reservados para segregar os doentes e os loucos ou para guardar móveis antigos. Os mirantes eram também lugares de isolamento, apropriados para refletir e escrever. O poeta piauiense Hindemburgo Dobal Teixeira, conhecido no meio artístico-cultural como H. Dobal, da clausura de um deles, buscou inspiração para a feitura da sua obra poética **A cidade substituída**.

O bairro passou por várias transformações e foi palco de muitos acontecimentos, tal como a guerra entre portugueses católicos e holandeses protestantes no processo de expansão marítima, territorial e comercial, que resultou na destruição da Igreja do Desterro e na profanação da imagem de Nossa Senhora pelos holandeses, vitoriosos na batalha em 1641. A igreja foi reconstruída em 1832 por devotos de São José, liderados por José Lé, negro convertido ao catolicismo, passando a denominar-se Igreja São José do Desterro.

No poema, o eu lírico situa o bairro como um local de fé e ao mesmo tempo promíscuo, isso porque com o tempo tornou-se decadente, com muitos de seus prédios ocupados por sem tetos e desocupados. Assim, o eu poética monta a “sua usina/de memórias eternas”, recuperando, subjetivamente, o tempo histórico, sem se aprisionar à factualidade. Antes, usa elementos metafóricos e imagens que se fundem e produzem sentidos distintos do histórico.

A igreja sustentou o nome do bairro  
no tempo  
sustentou a fé e a esperança dos homens  
no bairro  
sustentou-se ela própria  
como uma força possuída de si mesma  
e resistiu aos ventos sem crença  
das águas do Bacanga  
ou às marés de blasfêmias que morriam  
em batismo de sal  
na praia  
(CHAGAS, 2002, p. 219).

Temos aqui 02 elementos constitutivos da memória do lugar: o Rio Bacanga que nasce na cidade de São Luís e desliza por vários logradouros antigos até desaguar na Baía de São Marcos e novamente a Igreja de Nossa Senhora do Desterro, que “sustentou a fé e a esperança dos homens”. A Igreja do Desterro é elemento central na memória do Bairro, representa o que é construído,

destruído e reconstruído num processo dialético da dinâmica do tempo, da vida e da existência.

A igreja traz em si marcas de memórias. Como diz Santos (2015, p. 84), “aquilo que está registrado em arranhões, fissuras e gretas de espaços percorridos, não carrega seu passado, mas sim, marcas de histórias e memórias dos habitantes do lugar”. As marcas da memória se fazem presente naquilo que está registrado em arranhões, fissuras e gretas de espaços percorridos (CALVINO, 1990).

Para finalizar, reportamo-nos aqui ao poeta, compositor e músico maranhense João Batista Ribeiro Filho, conhecido no meio artístico-cultural como Joazinho Ribeiro, que tem dado uma contribuição relevante à cultura do Maranhão. Ao longo da sua carreira musical participou de festivais de música popular; tem produzido shows dentro e fora do Estado. Nos anos 90 criou espetáculos carnavalescos junto ao Laboratório de Expressões Artísticas (Laborarte), grupo maranhense de expressão artístico independente fundado em 1972. Desenvolve trabalhos no campo da música, teatro, dança, capoeira, artes plásticas, literatura e fotografia. Joazinho Ribeiro continua em plena efervecência cultural. Dentre as suas produções literárias destaca-se **Paisagem feita de tempo**, publicada em 1985.

Assim como **Poema sujo**, a obra **Paisagem feita de tempo** é um longo poema memorialístico que remete às lembranças do sujeito poético em torno de suas vivências particulares, fazendo entrever espaços da antiga cidade de São Luís – com seus cheiros, asperezas e lisuras - que perfazem a memória do lugar.

A paisagem contemplada no título comporta um tempo que não transcorre. Desse modo, o eu poemático não se sujeita ao absolutismo da cronologia cartesiana, antes, constrói sua própria lógica, atemporal, interior, em que se demora, perde a progressividade, a velocidade e caminha ao encontro de si mesmo.

À proporção que evidencia cenas das suas vivências particulares, o eu lírico vai traçando a cartografia da cidade e revelando não só aspectos físicos da *urbe*, mas também os costumes,

ofícios e tradições do povo. Assim, a paisagem urbana da velha cidade surge, com todo o seu vigor, enleada às aventuras daquele que se pronuncia.

Doce **Rua Afonso Pena**,  
Onde o asfalto sepultou todas as pedras  
E a minha espera/ esperança  
De coar cerol na calçada,  
De mármore encardido,  
Do Hotel Imperial  
(prédio com que a Caixa Econômica Federal  
Inaugura hoje seu programa de moradia  
No coração do Centro Histórico)  
(RIBEIRO, 2006, p. 21, grifos nossos).

A Rua Afonso Pena, outrora denominada Rua Formosa, recebeu esse nome pela sua beleza, uma rua longa, conhecida também como Estrada Real. Foi a primeira rua de São Luís a receber calçamento de cantaria “cabeça-de-negro”. A Rua Afonso Pena surge na poética de Joãozinho Ribeiro envolta por uma atmosfera de encantamento, cuja embriaguez leva o eu lírico a senti-la como uma eterna companheira que abriga lembranças da infância. Bachelard (1993) considera que o espaço íntimo é algo que surge no interior do sujeito, através dos afetos que os interligam. A rua “doce” desponta do interior do ser entremeada de brincadeiras da meninice, evidentes nas aliterações “coar cerol na calçada”.

Rua por onde sobrava o bonde  
No canto do Café Escudo  
E a seguir a Jacinto Maia  
Reduzindo à poeira de vidro  
Os cacos de porcelana  
Que assassinávamos  
Em seus trilhos  
(RIBEIRO, 2006, p. 21).

Segundo Halbwachs (2006, p. 30) mesmo que a memória, invariavelmente, seja individual remete ao grupo, haja vista que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de evento que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nos vimos”. Dessa feita, a memória individual está enraizada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes. A rua na poética de Joãzinho Ribeiro é, então, uma das aderências que liga indivíduos, famílias e grupos sociais. Uma dessas resistências que não permite que as memórias se percam no tempo. Sobrevivem, ainda que de forma residual: sob “poeira de vidro” e “cacos de porcelana”.

Se espreguiçando  
Nas bancas do Mercado Central,  
Nos quiosques do Portinho  
Assumindo sua própria forma e cor  
Na madrugada se engalfinham  
Os últimos suspiros da noite  
Com a vontade de ser dia  
(RIBEIRO, 2006, p. 43).

A imagem da madrugada em seus últimos suspiros vai anunciando o amanhecer e, juntamente com ela, o agitar do Mercado Central e os quiosques do Portinho, local de feira que entrelaça o burburinho dos vendedores ambulantes ao dos transeuntes e fregueses, espaços com todos os seus ofícios sendo exercidos. Enfim, uma manhã necessária para a movimentação do calendário.

### **Considerações finais**

Na poesia dos escritores pesquisados no Projeto **Memória da cidade na poesia maranhense** constatamos que espaços e elementos urbanos: rios, ruas antigas, igrejas, bairros, mirantes, azulejos, ruínas, dentre outros, com suas marcas, raladuras e arranhões são linguagens poéticas que comunicam vivências, histórias, memórias. Com isso,

constituem aquilo que Pesavento (2005) denomina de patrimonialização do passado da cidade, qual seja reconhecer nos seus elementos, fatos relacionados à identidade e à memória do lugar.

Ao aproximar as visões dos sujeitos poéticos das obras de Ferreira, Gullar, José Chagas e João Batista Ribeiro Filho foi perceptível que elas convergem para o mesmo ponto: a visibilidade do patrimônio urbano que subjaz do núcleo, qual seja, o centro histórico da cidade de São Luís. Desse modo, podemos dizer que as cidades se dilatam, expandem-se, tornam-se labirínticas, mas não se desvencilha do centro, das suas origens, assim como as raízes que permanecem conectadas aos caules.

A cidade na literatura aspira uma vitória sobre o tempo. O passado dela é repensado por meio da subjetividade poética, a partir das marcas deixadas em elementos urbanizados dotados de sentido no presente. Lembrando Walter Benjamin (1994), o tempo é uma caminhada que avança numa sucessão de acontecimentos, como uma flecha, mas também como espiral, permitindo o retrocesso. Mas como retroceder no tempo? Benjamin explica que o retrocesso é possível quando vemos o passado a partir do modo como ele nos impacta no presente, é isso que possibilita o diálogo e a sua atualização. Os bens da cidade revitalizados, quer seja pelo restauro quer seja pela percepção poética, possibilitam a valorização do patrimônio, por conseguinte, da memória do lugar.

Podemos dizer então que, no dizer poético, a cidade é suscetível a leituras memorialísticas. Seus espaços e construções arquitetônicas constituem-se de paisagem simbólica por onde perpassam memórias. Com o passar do tempo, um conjunto de significados e experiências particulares dão origem à memória coletiva e passam a fazer parte do patrimônio cultural do lugar.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história cultural. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainard. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAGAS, José. **Os azulejos do tempo**: patrimônio da humanidade. São Luís: Sotaque Norte, 1999.

CHAGAS, José. **Os canhões do silêncio**. 3 ed. São Paulo: Editora Siciliano, 2002.

GULLAR, Ferreira. Poema sujo. In: **Toda poesia**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e Memória coletiva. In: **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidade, espaço e tempo**: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. vl 02, n. 04, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/893>. Acesso em 22/06/2020.

RIBEIRO FILHO, João Batista. **Paisagem feita de tempo**. São Luís: SIOGE, 2006

SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. **Literatura e memória entre os labirintos da cidade**: representações na poética de Ferreira Gullar e H. Dobal. São Luís: Editora UEMA, 2015.

# MUNDO RURAL E COMUNIDADES TRADICIONAIS: CONTRADIÇÕES DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA<sup>1</sup>

Ana Elizabeth Santos Alves  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
ana\_alves183@hotmail.com

## Introdução

Este texto tem como objetivo analisar as contradições referentes às pressões dos agentes da agricultura capitalista, que julgam ser o mundo rural camponês um lugar do atraso, em contraposição ao moderno, especialmente quando se referem à agricultura e aos sujeitos de comunidades tradicionais rurais, que buscam estratégias de reprodução ampliada da vida para se preservarem em face dos avanços do capital.

No Colóquio temático **História, Trabalho, Educação e Cultura camponesa: modos de vida e de luta pela terra**, em 2019<sup>2</sup>, entre as questões arroladas pelas palestrantes<sup>3</sup> uma delas nos chamou a atenção: o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e sua expansão heterogênea no campo, que se faz de forma desigual e combinada. Essa problemática nos levou a pensar acerca das lutas enfrentadas

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto das discussões realizadas pelo projeto de pesquisa “Trabalho-Educação em comunidades tradicionais rurais: saberes escolares e não escolares nos processos de produção da vida social”, financiado pelo CNPq, desenvolvido pelo grupo de estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB.

<sup>2</sup> Este Colóquio fez parte da programação do XIII Colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico: “Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo”, realizado em 2019. [http://www2.uesb.br/museupedagogico/?page\\_id=1416](http://www2.uesb.br/museupedagogico/?page_id=1416)

<sup>3</sup> As professoras Lia Tiriba (UFF), Ana Maria Motta Ribeiro (UFF) e Cristina Maria Macedo de Alencar (UCSal).

por mulheres e homens de comunidades rurais para preservar seus modos de vida e suas tradições.

Essa questão pode ser explicada pelas formas como o capitalismo se organiza no campo: ao mesmo tempo em que se apresenta no estabelecimento do trabalho assalariado nas fazendas de gado, na monocultura mecanizada nas plantações de café, de soja, de eucalipto, também engendra relações de trabalho articuladas com a produção camponesa, tendo claro “que o camponês não é um sujeito social fora do capitalismo, mas um sujeito social dentro dele” (OLIVEIRA, 2016, p. 330). Ao lado da diversidade do trabalho no campo, coexistem comunidades tradicionais, que, apesar de estarem incluídas no circuito de reprodução ampliada do capital e numa condição adversa, adotam estratégias de reprodução ampliada da vida para assegurar os modos de vida e luta pela terra (ALVES; TIRIBA, 2018). Nossa referência neste texto são os sujeitos da agricultura familiar camponesa.

A realidade mostra que esses povos vivem em um processo constante de enfrentamento com o mercado capitalista: são forçados ao trabalho assalariado e a migrar ou vender barato o que produzem. Diante desse quadro, questionamos: quais elementos históricos apresentam os sujeitos que desqualificam os modos de vida das comunidades tradicionais? Quais são as estratégias de reprodução da vida coletiva desses povos?

O nosso desafio não é responder a essas questões, mas abrir uma possibilidade de reflexão sobre essas problemáticas à luz de observações de comunidades rurais. Assim, apresentaremos, inicialmente, algumas considerações pontuais sobre a modernização da agricultura e as dualidades entre o atrasado e o moderno nas representações sobre o mundo rural; em seguida, faremos uma descrição sucinta acerca de como compreendemos o que são comunidades tradicionais; por último, descreveremos alguns trechos de estudos realizados por membros do grupo de estudo História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico e alunos do

Programa de Pós-graduação Memória: Linguagem (PPGMLS) sobre comunidades rurais.

## I

O debate entre intelectuais e governo, posto no Brasil nos anos 1950 a 1970 sobre o atraso do país em relação às nações ricas e desenvolvidas, buscava encontrar caminhos que abrissem perspectivas de progresso para o país e a sociedade em geral (LINHARES; SILVA, 1981). O mundo rural era visto como um obstáculo à luta pelo desenvolvimento, uma vez que estaria alicerçado em relações retrógradas e opressoras. A ideologia modernizadora e desenvolvimentista explicava os problemas do país pela polarização entre o Brasil tradicional e o Brasil moderno. A intenção naquele momento era vencer o passado, tradicional, rural e tudo aquilo que não dizia respeito à modernidade nacional urbano-industrial. O debate girava em torno de análises sobre o desenvolvimento do país centrado na ideologia industrial e em contestação ao mundo rural tradicional (ALVES; SILVEIRA, 2014).

A ideia central vigente era que o atraso econômico do país se originava da situação do atraso no campo. O paradigma da modernização pós-guerra implementado em outros países tornou-se referência para disseminar a tese de que era necessário modernizar o país, especialmente o campo, onde persistia o atraso, a pobreza. Esse processo de modernização foi discutido segundo perspectivas de um grupo que defendia o desenvolvimento das capacidades produtivas da agricultura sem repartição das terras e outro grupo que considerava impossível modernizar a agricultura sem uma reforma agrária (ALENTEJANO, 2012). Tais questões foram consideradas à luz de diferentes perspectivas nas discussões sobre o mundo rural e os conflitos agrários. Pensadores como Gilberto Paim, Ignácio Rangel, Alberto Passos Guimarães e Caio Prado Jr. formularam teses divergentes, embora a noção de campo arcaico, que necessita de intervenção do Estado para se modernizar

fosse uma constância presente em menor ou maior grau nas ideias de todos eles (NETTO *et al.*, 2010 apud AMARAL JUNIOR, 2020).

A essência da política de modernização da agricultura, construída pela aliança entre o grande capital agroindustrial e a propriedade fundiária, com o Estado como articulador, desqualificava a necessidade de reforma agrária e propiciava o aumento de concentração de terras e o crescimento de desigualdade social no campo (ALENTEJANO, 2012). De caráter conservador, uma vez que foi empreendido “pelos e para os proprietários fundiários, gerando uma tensão entre a propriedade e a produção” (WANDERLEY, 2009, p.46), esse processo gerou, para a população do campo, uma série de problemas, como expulsão de moradores, parceiros e posseiros, aumento de migrações para os centros urbanos e ampliação do número de trabalhadores em busca de assalariamento temporário.

O processo de modernização no campo e as teses sobre o atraso econômico da agricultura basearam-se em documentos e relatórios<sup>4</sup> com interpretações sobre a realidade do campo brasileiro orientadas pelo pensamento racionalista empresarial e concluíram pela “necessidade de medidas urgentes para se atingir o progresso generalizado e resolver os problemas sociais assinalados – como o êxodo rural e a baixa capacidade dos camponeses em abastecer a população urbana com alimentos” (AMARAL JÚNIOR, 2020, p.138). Uma contradição, pois que os camponeses são imprescindíveis como produtores de alimentos e pelo barateamento dos produtos e da mão de obra.

Os resultados dessas interpretações contribuíram para a difusão da assistência técnica e extensão rural de empresas responsáveis por viabilizar pesquisas, incluir a agricultura no circuito da produção industrial, como consumidora de insumos, maquinarias, e por produzir matérias-primas. Além disso, o processo de modernização

---

<sup>4</sup> Documentos da Missão Rockefeller, ocorrida no Brasil entre 1923-1930, Relatório Abbink, resultado da Comissão Mista Brasileiro-Americana entregue ao governo em 1949.

contou com o discurso de parte dos técnicos extensionistas, que reforçava a construção negativa dos sujeitos do campo e a superioridade das formas modernas de produzir.

Martins (2013, p. 224-25) avalia como incongruentes as interpretações sobre as polarizações entre o tradicional e o moderno, considerando-as “abstrações que não tinham substância social, a não ser analítica, e não se opunham, antes se condicionavam reciprocamente nas condições adversas da economia agrícola de base familiar”. Os modos de vida, os traços culturais, os costumes, as mentalidades, as relações sociais e a abertura para a inovação eram classificados como modernos ou tradicionais. Entretanto, para além das perspectivas dualistas, esses elementos “coexistiam e, sobretudo, não se estranhavam” (ibidem).

Em uma análise histórica sobre as polarizações entre o tradicional e o moderno, Francisco de Oliveira (2006, p.32-33) afirma que “a oposição na maioria dos casos é tão somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de cenários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do atrasado”.

Por outro lado, mulheres e homens da roça, pequenos agricultores que têm a posse de um pedaço de terra, na lógica de garantir a reprodução social da família produzem uma agricultura de excedentes, fundamental para alimentar as populações urbanas, mas que, contraditoriamente, é apropriada pelos agentes do capital, a exemplo do comerciante que compra as mercadorias na cidade para revender. Os baixos custos de reprodução da força de trabalho agrícola e de produção direta dos seus meios de vida reduzem os custos de reprodução do trabalho urbano-industrial, além de baratear o trabalho urbano “nos setores mais dinâmicos da economia ao produzir alimentos não regulados pelos custos de reprodução do capital” (MARTINS, 2013, p. 225).

O que concluímos desse debate acerca das razões históricas do desenvolvimento desigual e combinado no campo é a falta de clareza em explicar as contradições da modernização da agricultura.

Ressaltamos que essa modernização não integrou os pequenos produtores rurais e não alterou a estrutura agrária brasileira. Combinaram-se, como na região amazônica, “relações de trabalho socialmente irracional e anticapitalista com processos de reprodução ampliada do capital” (MARTINS, 2011, p. 31).

As unidades de produção camponesas não são marginais à expansão do capitalismo tampouco têm seus modos de vida em vias de desaparecimento; elas se articulam na sociabilidade capitalista. Produzem para reprodução própria, comercializam os excedentes, consomem mercadorias (remédios, roupas, alimentos) a fim de complementar a subsistência e adquirem produtos “signos da modernidade” (MARTINS, 2011, p. 34), como aparelho de televisão, aparelho celular, motocicleta, antena parabólica, entre outros.

Em face do exposto, seguimos com a reflexão acerca das estratégias de reprodução social mobilizadas pelos sujeitos das comunidades rurais.

## II

O conceito clássico de comunidade está inserido na ideia de relação social comunitária, manifestada pelo sentimento dos agentes de pertencerem a um mesmo grupo e a uma mesma base territorial (WEBER, 1994). Conforme Lefebvre (1981, p.156), comunidades rurais abarcam a ideia de agrupamentos sociais organizados de acordo com modalidades historicamente determinadas, formadas por um conjunto de famílias presas ao solo. Acrescentamos que o sentimento de pertencimento e afetividade ao lugar pode permanecer mesmo que os sujeitos não estejam presos à terra, como é o caso de trabalhadores que migram a fim de manter a família e a propriedade, uma vez que continuam o compartilhamento com o grupo social e mantêm os interesses comuns.

Em uma caracterização socioantropológica, Valter Carmo Cruz (2012, p. 595-96) nomeia povos e comunidades tradicionais de grupos sociais heterogêneos, formados por uma diversidade de

cultura e modos de vida, abrangendo “os povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas, grupos vinculados aos rios ou ao mar, grupos associados a ecossistemas específicos e grupos associados à agricultura ou à pecuária”.

Os povos associados à agricultura constituem o grupo social de que tratamos nesta análise. Esse grupo é formado pelos sujeitos da agricultura camponesa, os quais têm uma relação muito próxima com a natureza, a terra, um sentimento de pertencimento ao lugar, a economia se baseia no trabalho familiar na pequena agricultura, na criação de pequenos animais, no artesanato ou em atividades fora da roça (construção civil, emprego doméstico, trabalho rural assalariado em outras localidades). Os modos de vida podem ser observados nas relações próximas com os vizinhos, nas festas religiosas e nos saberes adquiridos pela experiência no tratamento das doenças e no cuidado com a roça e os animais. Esses povos vivem sob um processo perverso de desigualdade econômica e social, que provoca o desenraizamento e a proletarização de mulheres e homens. Entretanto, apesar dessas adversidades, esses sujeitos são movidos por estratégias de reprodução social a fim de preservar seus modos de vida e o lugar onde vivem.

Na região do município de Planalto, BA, visitamos quatro comunidades<sup>5</sup> situadas em região da caatinga. Elas estão reunidas segundo critérios de pertencimento e proximidade geográfica, apresentam modos de vida característicos de populações tradicionais camponesas e determinado grau de parentesco. Os mais velhos contam que os primeiros moradores, que foram os desbravadores, chegaram à região no século XIX e, logo, formaram famílias, começaram a povoar o lugar e a desenvolver atividades produtivas. As famílias foram se organizando em torno da posse de um pequeno pedaço de terra, dividido por meio de herança, casamento ou por relações de compra e venda, no caso das famílias que chegaram depois. A unidade familiar é responsável pelas atividades na lavoura ou na criação (Projeto Gente

---

<sup>5</sup> Sobre a pesquisa, publicamos, entre outros textos: (ALVES; SILVEIRA; BERTONI, 2020) e (ALVES, 2017).

de Valor da CAR, 2008) e tem a economia baseada na prática de agricultura tradicional. Atualmente os habitantes do lugar plantam quando chove, vendem na feira livre da cidade o que plantam ou o que compram de vizinhos.

Em entrevista com um dos moradores, ele nos relatou que levava, aos sábados, quando tinha ou quando podia comprar dos vizinhos, produtos, como feijão, abóbora, ovos e milho, às vezes galinhas, para vender na barraca que tinha na feira livre. O que ele não produzia na roça porque não tinha água o suficiente, comprava na feira. Outros moradores, os mais jovens, vão trabalhar em fazendas ou em outras regiões na cidade ou no campo, as mulheres migram para trabalhar em casas de família na cidade. Ainda assim, eles travam uma luta coletiva por meio de ações realizada pela Associação de Pequenos Agricultores como alternativa de reivindicação por melhoria das condições de trabalho e permanência na terra.

Pesquisa desenvolvida por Tânia Rocha (2015) na comunidade remanescente do Quilombo São Joaquim de Paula, localizada no povoado de Capinal, a 15 km do município de Vitória da Conquista, BA, descreve os costumes, as crenças e os saberes tradicionais desenvolvidos na realização do trabalho agrícola, como, também, os conflitos enfrentados por esses povos na luta pela posse da terra. A narrativa de um morador mais antigo revela que a formação da comunidade originou-se na ocupação de terras devolutas no século XIX. Segundo relatos, os primeiros moradores fugiram da fome, da sede e do chicote da região de Caetité em busca de terra fértil, água e alimento. “Montaram aqui um acampamento e começaram a desenvolver a cultura agrícola [...]” (SALGADO apud ROCHA, 2015, p. 60). Desse tempo até o contexto da década de 1980, os quilombolas enfrentaram disputas e conflitos com os fazendeiros vizinhos, na luta pela posse da terra. Sofreram “diversas formas de violência [...], além de ameaças de invasão de suas terras [...]” (ROCHA, 2015, p. 61). A comunidade foi reconhecida como remanescente de quilombo a partir do ano de 1996. Os depoimentos orais dos moradores possibilitaram identificar o enraizamento desses sujeitos na coletividade e a luta para

preservar as tradições, as famílias e a posse da terra, por exemplo, por meio do casamento entre parentes. A relação desses povos com a terra, principalmente aquela construída pelas mulheres mais velhas, é uma relação de entrelaçamento coletivo que envolve as famílias e se sustenta nos valores de solidariedade e cooperação. Os mais jovens são obrigados a migrar temporariamente em busca de trabalho, principalmente em São Paulo.

Estudo desenvolvido por Urânia Amaral (2016) no povoado de Itaipu, pertencente ao distrito de José Gonçalves, localizado no município de Vitória da Conquista, descreve a memória dos trabalhadores sobre a relação deles com o lugar e, especialmente, a mobilidade do trabalho nos processos que articulam a produção e a reprodução ampliada da vida. Entre as questões estudadas pela autora, destacamos as condições de vida e de trabalho dos moradores ao terem de deixar temporariamente suas casas para trabalhar como meeiros, diaristas. Como nem sempre a renda das atividades desenvolvidas na roça ou em terras próximas garante a sobrevivência da família, eles têm de se deslocar para lugares mais distantes, especialmente São Paulo. Essa “partida para terras desconhecidas e para as cidades tem um significado doloroso para os moradores de Itaipu, principalmente os idosos” (AMARAL, 2016, p. 71). A memória dos idosos relembra as lutas enfrentadas no dia a dia do trabalho, mas, sobretudo rememora as “saudades do tempo de outrora, sobre o qual recordam com veemência, asseverando que só a morte os separará do lugar em que vivem” (AMARAL, 2016, p.109)

Marisa Oliveira Santos (2020) desenvolve uma pesquisa na comunidade do Peri Peri, um dos 47 povoados do município de Belo Campo, BA, com população estimada em torno de 667 habitantes (IBGE, 2010), com fortes laços de parentesco e sentimento de pertencimento ao lugar. Os moradores vivem da posse de pequenos roçados de mandioca, que alimentam treze casas de farinha. O funcionamento das farinheiras, que já foi mais regular na região, hoje acontece conforme encomenda dos chamados “atravessadores”, que, normalmente, são os agentes do capital

comercial, que detêm a produção comunitária, fixam o preço e revendem a centros consumidores (IANNI, 1981). As famílias da comunidade também vivem de pequenas hortas e da criação de animais domésticos, que lhes dão a possibilidade de complementar a renda com os produtos obtidos (hortaliças, ervas medicinais, ovos, galinhas abatidas, goma, beijus, frutas), que comercializam na feira livre na cidade. A força de trabalho empregada na produção é basicamente o trabalho familiar, mas a mobilização para outros centros de contratação impedem ou, mesmo, dificultam o funcionamento das farinheiras em todos os dias da semana, como era em tempos outros, e vão aos poucos fazendo desaparecer as pequenas roças que permitem a complementação da renda. A desarticulação do trabalho familiar também pode ser entendida pela interpenetração do capital, decorrente das indústrias de fécula e polvilho instaladas recentemente na região, o que tem escasseado a matéria-prima e transferido a força de trabalho para o novo modelo de produção dos derivados da mandioca, contemplando, assim, o movimento de expropriação dos meios de produção (LUXEMBURGO, 1985). Mesmo diante das estratégias de apropriação da terra e exploração do trabalho, implementadas pelo capital, seja pelo consumo, seja pelas indústrias, parece que o modo de vida rural ainda resiste por meio da manutenção das tradições, como o casamento e a união entre as famílias, as festas religiosas para agradecer pelas chuvas e os pedidos de proteção.

Em suma, as estratégias de resistência da comunidade ao avanço do capital se traduzem na solidariedade entre os grupos, no casamento entre as famílias (manutenção da posse da terra), nas festas religiosas, na comercialização da produção excedente e na luta coletiva via associações (luta pela água, transporte, saúde, entre outras).

## **Palavras finais**

Nas formas como o capitalismo se organizou no campo é permanente a difusão de uma ideologia valorativa ligada à

modernização da agricultura e à racionalidade empresarial, que depreciam o mundo rural. José de Souza Martins (1975;2011) traz considerações importantes sobre as construções estereotipadas acerca da cultura no campo e na figura de mulheres e homens rurais como sujeitos rústicos, atrasados. Essas construções ideológicas da agricultura capitalista escodem as reais relações sociais, marcadas pela herança das relações escravistas de produção, expropriação da terra e apropriação da força de trabalho. Seguindo essa mesma linha, Carlos Brandão (2007) lembra que, em muitas regiões de agricultura moderna tecnologicizada e em fazendas de criação de gado, a produção funciona com base nos mais arcaicos métodos de exploração do trabalho de camponeses, trabalhadores migrantes e miseráveis. Na lógica da agricultura empresarial, o modelo da agricultura familiar camponesa deve ser sucedido pelo modelo da agroindústria, proprietária de grandes extensões de terra e produtora de mercadorias, na sua maioria destinadas ao mercado externo.

As relações sociais de produção que ocorrem no campo, portanto, apontam para uma dupla interferência do capital sobre os trabalhadores rurais: primeiro o capital industrial, com o discurso da modernidade, vai gradativamente expulsando esses indivíduos de suas terras, quando não os delega a pequenas propriedades que mal garantem sua sobrevivência. Em segundo lugar, o capital comercial explora esses trabalhadores na medida em que são obrigados a vender parte de sua produção para adquirir produtos necessários à sobrevivência e mercadorias outras impulsionados pela cultura de massa.

Ao longo do texto, analisamos algumas contradições que marcam a expansão desigual e combinada do capitalismo no campo e as ideologias negativas sobre o atraso do mundo rural: a produção capitalista avançada em tecnologias modernas, que explora a mão de obra segundo os métodos de trabalho mais arcaicos; a tão propalada modernização, que beneficia o capital industrial, o latifúndio, concentrando a terra e expulsando os moradores do campo em busca de trabalho; o excedente da produção do pequeno

agricultor, que é comercializado por um preço mais baixo, contribuindo para o aumento do lucro do capital comercial. Apesar das adversidades, os povos de comunidades desenvolvem estratégias de preservação dos seus modos de vida.

Concluimos que o ciclo de vida dos moradores é marcado pelas migrações temporárias na busca de trabalho para garantir a reprodução da família. Esse desenraizamento revela a precariedade de vida e a impossibilidade de sobreviverem sem os recursos econômicos do trabalho assalariado, das aposentadorias e das transferências de renda governamental. Se, por um lado, a modernização da agricultura brasileira teve por alvo o mercado externo e o crescimento urbano-industrial, por outro acabou agregando, de forma fragmentada e desigual, os sujeitos da agricultura camponesa – que não são marginais à expansão do capitalismo –, demonstrando, assim, como o arcaico e o moderno se articulam à revelia da dominação capitalista.

## Referências

ALVES, A. S.; SILVEIRA, I. T. Anos 50 e mundo rural: na terra do “atraso” a semente da luta. **Revista HISTEDBR On-Line**, v.14, n.56, p. 118-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i56.8640438>.

ALVES, A. E. S. Trabalho, vida rural e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 163-177, mai. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649214>

ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. Trabalho-educação, economia e cultura em comunidades tradicionais: entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital. **Trabalho Necessário**, v. 16, p. 136-66, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalho-necessario/article/view/27375>

ALVES, A. E. S.; SILVEIRA, I. T ; BERTONI, L. M. . Trabalho e sociabilidade em comunidades rurais: permanências e rupturas. *In*: CASIMIRO, A. P. B. S.; MENDES, L. C.; MEDEIROS, R. H. Araújo. (Org.). **História local**: educação na determinação da cultura da sociedade. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2020, v. 2, p. 133-43.

ALENTEJANO, P. Modernização da Agricultura. *In*: CALDAT, R. *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 477-81.

AMARAL JUNIOR, J. C. **A pedagogia do doméstico**: uma memória apreendida da síntese dialética entre Economia Doméstica e Extensão Rural. Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

AMARAL, U. T. **Memória e mobilidade do trabalho no povoado de Itaipu, Município de Vitória da Conquista-BA**. Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Memória: linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2016.

BRANDÃO, C. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, vol. 1, n.1, mar, 2007, p. 37-64. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/643/511>. Acesso em: 28 ago. 2020.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL. [CAR]. Plano de Desenvolvimento do Subterritório Povo Unido. Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional – SEDIR. Bahia, 2008.

CRUZ, V. C. Povos e comunidades tradicionais. *In*: CALDAT, R. *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.594-600.

LEFEBVRE, H. Problemas de Sociologia Rural. *In*: MARTINS, José de S. **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: HUCITEC, 1981. p. 144-62.

MARTINS, J. de S. Capitalismo e tradicionalismo. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, J. de S. **A sociologia como aventura**: memórias. São Paulo: Contexto, 2013.

IANNI, O. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Coleção Sociologia Brasileira. vol.8. Petrópolis, RJ:1981.

LINHARES, M. Y; SILVA, F. C. T. da. **História da agricultura brasileira**: combates e controvérsias. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo Econômico do Imperialismo; Anticrítica. Série Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. *In*: STEDILE, J. P. (org.) **A questão agrária no Brasil**: interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p.329-59.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2006.

ROCHA, T. M. R. da. **Memória, trabalho e envelhecimento de mulheres negras idosas em uma comunidade remanescente de quilombo São Joaquim de Paulo em Vitória da Conquista – Bahia**. 2015. Orientadora: Luciana Araújo dos Reis/co-orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves. 116 f. Dissertação (Mestrado em Memória, linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SANTOS, M. O. **Memórias do trabalho familiar em casa de farinha**. 2020. Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves. Tese em construção

a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: UNB, 1994.



# A PESQUISA DOCUMENTAL REALIZADA PELO MUSEU PEDAGÓGICO: PRIMEIRAS ESCOLAS NA MESORREGIÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Lívia Diana Rocha Magalhães  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
lrochamagalhaes@gmail.com

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
anapalmira32@gmail.com

## Introdução

A partir dos anos de 1980, pesquisadores da Educação passaram a realizar novos estudos sobre a escola pública e a indagar onde estariam os materiais, os currículos, os históricos, as metodologias, os professores e os alunos que vivenciaram a escola pública ou privada no Brasil, desde suas origens. O Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia não se excluiu desse debate e tomou como tarefa a preservação, a classificação e a catalogação de fontes documentais e a sua disponibilização a pesquisadores e pesquisadoras interessados na história e na memória da educação e das ciências em âmbito local ou na sua totalidade. Sua proposta fundamental é a realização da pesquisa coletiva, constituída a partir do diálogo entre diferentes áreas de conhecimento tomando, como princípio comum, a ideia de que pensar as ciências e a sua produção significa buscar suas condições de produção, seus sujeitos e materiais, em suas múltiplas determinações.

A concepção francesa de instrução pública e de criação de um Museu Pedagógico como órgão nacional inspiraram os pareceres de Ruy Barbosa, durante o Império (GONDRA 1997; BASTOS, 2000), e influenciaram a criação do *Pedagogium*, prevista no Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Em 1920, as chamadas reformas dos

“pioneiros da escola nova” para a educação retomaram as concepções de Museu Pedagógico, como órgão difusor de diretrizes e pesquisas educacionais, como recurso para a pedagogia ativa. O Museu Pedagógico da UESB inspira-se nessas concepções, todavia, nasce em outro momento histórico (MAGALHÃES, 2011).

Inicialmente, dois grupos de pesquisa (educação escolar e educação não-escolar) foram formados no Museu Pedagógico da UESB com a finalidade de rastrear, catalogar e disponibilizar fontes documentais de várias naturezas, Realizaram uma pesquisa coletiva intitulada “A educação na região Centro-Sul da Bahia e, a partir de 2004, alargaram o foco da pesquisa com a busca sobre a “História da Escola Pública no Brasil” desenvolvida em colaboração com o grupo História, Educação e Sociedade no Brasil (HISTEDBR), da Unicamp. Parceria esta que otimizou possibilidades de pesquisa e de produção nesse campo.

### **Publicações e resultados da pesquisa documental sobre as primeiras escolas da mesorregião de Vitória da Conquista**

O Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação realiza o projeto continuado “A educação na região Centro-Sul da Bahia: seus sujeitos, materiais e representações”, sobre as primeiras escolas na mesorregião de Vitória da Conquista, incluindo a formação da cidade e a localização das primeiras escolas, articulando as relações existentes entre os fundamentos históricos da educação no Brasil e na Bahia com as origens da educação em Vitória da Conquista. A equipe elencou literatura sobre a região e o município, classificando-a em três categorias básicas:

Primeiro, existem aquelas obras clássicas de viajantes e corógrafos sobre as quais nos referimos anteriormente. Segundo, existem aquelas obras produzidas por pessoas de longa vivência e fortes vínculos com a comunidade e de ‘notório saber’ sobre a região e sua história. Muitas destas obras são baseadas nas narrativas dos primeiros cronistas e corógrafos e, de igual modo, na oralidade e na tradição. Em terceiro

lugar, começam a fazer volume obras diretamente ligadas à implantação da universidade na região e, conseqüentemente, à expansão dos cursos de pós-graduação (que exigem, é claro, o uso de certo arsenal teórico-metodológico científico). (CASIMIRO; MAGALHÃES, 2005, p. 3).

O “centro histórico da cidade” foi revisitado, apontando-se as principais fases de seu desenvolvimento histórico urbano e priorizando as escolas situadas no espaço original da cidade. Entrevistaram moradores longevos em Vitória da Conquista, que frequentaram a escola primária durante os anos da chamada República Velha (1889-1930). Vale registrar que o entrevistado mais idoso frequentou a escola entre 1913-1915:

[...] na maioria das vezes a escola era conhecida pelo nome do seu dono. Somente três escolas citadas eram mencionadas por um nome jurídico; também, na maioria das vezes, funcionava na própria casa do professor, geralmente uma sala da sua casa; [...] três escolas foram localizadas como um prédio anexo ou alheio à residência do professor; uma escolarização separada por os sexos ou, como informa um dos entrevistados “esta era só de rapazes”; e há uma menção a uma “escola pública isolada”. (CASIMIRO; MAGALHÃES, 2005, p. 6).

Os moradores longevos fazem menção a duas escolas públicas, uma que se instalara nos anos de 1930, a Escola Barão de Macaúbas, “que funcionou em prédio escolar com 08 salas de aulas” e a Escola Padre Anchieta, fundada em 1941, “que funcionou em uma casa alugada”. “As demais eram escolas de pequeno porte, em sua maioria ‘leigas’, e o seu atendimento dependia do poder aquisitivo” de seus alunos (CASIMIRO; MAGALHÃES, 2005, p. 6).

Foi realizado, metodicamente, um levantamento no Arquivo Público de Vitória da Conquista, em livros de atas datados de 1917 a 1920, bem como em exemplares do jornal **O Combate**, de 1934 até 1947. Alguns resultados se encontram nos textos “As notícias sobre a educação em Vitória da Conquista-Ba: entre os anos 1930 e 1945” e “A educação em Vitória da Conquista através do livro de Atas da

Câmara de Vereadores (1917-1922) e do Jornal *O Combate* (1934-1947)” de autoria de SOUZA; MAGALHÃES; CASIMIRO (2009), e nos quais é destacado como esses registros, embora sumários, indicam o início de uma estrutura educacional no município de Vitória da Conquista, ao tempo do surgimento de escolas privadas ginásial, de caráter confessional, a partir dos anos de 1930. Nos materiais coletados e analisados, há informações sobre: a) Professoras municipais, em geral, relacionando-as a reivindicações de questões salariais e a aluguel de sala sob a regência de uma das professoras (Atas de 14/05/1919 e de 18/08/1921); b) Instituto de Proteção à Infância (Atas de 11/08/1920 e de 14/08/1920); c) Criação de escolas municipais em povoados ou distritos da cidade (Ata de 23/05/1921); d) Comissão de Instrução Pública e Comissão da Fazenda e Instrução Pública (Atas de 19/08/1921 e de 12/08/1920, respectivamente). Em exemplo emblemático, notícia coletada do jornal **O Combate** informa a inauguração das escolas reunidas – Barão de Macaúbas, em 1937. A primeira escola pública organizada do ensino primário ao ginásial em Vitória da Conquista e cuja finalidade se associava ao anticomunismo.

No dia 18 deste mês as 17:00 horas [...] autoridades municipais e policiais, funcionalismo, professorado, colégios, representantes do comércio e das profissões liberais e grande massa do povo, foi inaugurado pelo Senhor Prefeito da Comuna, o Prédio das Escolas Reunidas – Barão de Macaúbas, houve discursos, o representante da Câmara Estadual Dr. Crescêncio Antunes Silveira destinou seu discurso à sociedade convidando-a para travar uma luta contra o analfabetismo a fim de livrar seus filhos do abismo comunista. O Dr. Manoel Novaes também se pronunciou e durante toda a cerimônia a Philharmonica de Santa Cecília se apresentou (O COMBATE, 1936, p. 129)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> No governo de Góes Calmon (1924-1928), promulga-se a Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, Título II, Do ensino primário, Capítulo I é previsto: Art. 54. O ensino primário será ministrado nos estabelecimentos públicos seguintes criados e mantidos pelos Estados e municípios: 1) escolas isoladas; 2) escolas reunidas; 3) grupos escolares (BAHIA, 1925).

A estruturação da educação primária (ensino infantil, primário elementar e superior e o primário complementar) na Bahia, que prevê escolas reunidas ocorreu no governo de Góes Calmon (1924-1928), tendo como diretor geral do ensino público, Anísio Teixeira (1924-1927), o qual encaminha projeto de lei reformulando a instrução pública do Estado e aprova o Regulamento para o Ensino Primário e Normal. Uma reforma consoante às reformas dos escolanovistas realizadas em vários estados brasileiros na década de 1920.

Na prática, a Escola Primária na Bahia Republicana (1889-1930) e, particularmente, em Vitória da Conquista continuou sendo ofertada por escolas avulsas “privadas”, “consociadas”, “público-privada-filantrópica” (CASIMIRO; MAGALHÃES, 2009), dentre outras, com aulas ministradas em salas alugadas ou cedidas. Em 1948, relatório sobre a educação na Bahia, apresentado por Anísio Teixeira, confirma essa situação:

*Ensino primário – ‘a obra de recuperação do ensino primário tem de atingir o prédio escolar e seu aparelhamento, o professor e o aluno. Primeiro, há que exigir um teto para cada escola. Não é possível continuar-se com a ‘escola-professor’. O mestre é um elemento sem dúvida essencial, mas não pode trabalhar sem local e material adequados. A escola sem prédio é uma demonstração do conceito ‘escola formalidade’, ou de escola para mistificar a necessidade de educação da população mais pobre. (ABREU, s/d, p. 6)<sup>2</sup>*

Em algumas atas e/ou matérias jornalísticas, comparece, claramente, a categoria de escolas públicas e privadas, estas últimas, escolas religiosas, ofertantes do ensino secundário propedêutico, confessional católico ou não católico. Na ata datada de 22/08/1921, são mencionados, conforme prática histórica bastante comum, recursos municipais para a construção de um colégio na Praça Sá Barreto, o qual depois foi cedido à Arquidiocese, para a instalação do Ginásio de Conquista, futuro Ginásio Conquistense ou Ginásio do Padre, fundado em 1937. Inclusive, há um ofício do senhor Intendente Municipal a este

---

<sup>2</sup> <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro7/anisio1.html>.

Conselho “comunicando a doação, que a maioria dos ‘subscritores’ fez ao município, para a construção de um colégio na Praça Sá Barreto, e o pedido de um crédito de trinta contos de réis para a terminação do mesmo” (*apud* SOUZA; MAGALHÃES; CASIMIRO, 2009, p. 129). Ao lado disso, encontramos uma menção ao curso de admissão desse ginásio numa escola pública, ou seja, cessão do espaço para uma escola privada confessional:

GINÁSIO DE CONQUISTA CURSO DE ADMISSÃO – Funcionando das 8 às 12 horas diariamente, no Grupo Escolar Barão de Macaúbas, o curso de férias para candidatos aos exames de admissão à primeira série ginásial sob a regência do professor Arnaldo Aguiar e a competente orientação do professor Everardo de Castro. Serão realizados os exames nos dias 26 e 27 deste mês. O Ginásio de Conquista aceita transferências de alunos de outros estabelecimentos equiparados para as quatro séries do atual curso ginásial, as aulas se reabrirão no dia 1 de março (curso primário) e 16 de março (curso ginásial). (O COMBATE, 28 de fevereiro de 1944).

Em 1952, foi fundada, em Vitória da Conquista, uma “escola normal”, denominada Instituto de Educação Euclides Dantas, atendendo à sugestão do então governador da Bahia, Regis Pacheco, “numa prova de veneração a um dos mais ilustres espíritos dessa terra a Escola Normal leve o nome de Euclides Dantas” (BAHIA, 1952, p. 25558 *apud* MENDES 2004, p. 29). O curso ginásial era ofertado no Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal), durante o diurno. Ademais, era ofertado curso noturno, nas escolas reunidas Barão de Macaúbas.

### **O Ginásio: distinção social e educativa**

Nos anos de 1950, a expansão do ensino secundário, principalmente ginásial, tornou-se uma necessidade social para que os filhos da terra continuassem a estudar após a escolaridade primária. Vitória da Conquista, que até então atraía os filhos das camadas com mais condições econômicas, passou também a atrair a

população reprimida da mesorregião e de outras próximas, na busca do ensino secundário. Destarte, além das questões metodológicas, as nossas pesquisas incorporaram questões relacionadas ao nível social dos alunos, às dificuldades de acesso de determinadas camadas sociais à escola e à ausência quase absoluta de ginásios na região, nos anos de 1930 até 1960, conforme apresentado nos artigos “Relatos de experiência, memória e educação do Ginásio Padre Palmeira” (MAGALHÃES; CASIMIRO, 2007) e “O Ginásio de Conquista por um ex-aluno” (ALVES, 2009), levando em conta que o curso secundário privado desempenhou um papel formativo das “elites e camadas médias”. A exemplo também da dissertação e tese de Oliveira, respectivamente, “O Ginásio de Conquista - Memória de uma Instituição Escolar” (2009) e “Memória social da escola das décadas de 1940 a 1950, na Região Centro Sul da Bahia a disciplina e o castigo escolar” (2015), originárias de discussões e parcerias do Museu:

Nas narrativas de memória sobre o Ginásio de Conquista e o Educandário Juvêncio Terra são unânimes as opiniões de que essas instituições primavam pelos valores, pela qualidade, pela intelectualidade, pelo rigor, pela disciplina e pela ordem. O ‘ideal de homem’ a ser formado nessas instituições, pelo que diz a memória social, era o cidadão crivado de valores cívicos, patrióticos, cristãos, inspirados nas democracias burguesas e liberais. (CASIMIRO; OLIVEIRA, 2016, p. 154).

Além do Ginásio de Conquista, conhecido carinhosamente como “Ginásio do Padre”, dentre as escolas religiosas confessionais, ofertantes do ensino secundário, cabe destaque ao Colégio Batista Conquistense, criado em 1964 e mantido pela Igreja Betel (fundada em 1962), mencionado por Magalhães, Alves e Casimiro (2004), numa primeira incursão sobre a “História do Ginásio Batista Conquistense”. Também foram encontradas referências a outras escolas confessionais, a exemplo do Colégio Nossa Senhora de Fátima, da Ordem do SS Sacramento (privado e católico), fundado em 1956.

## **Educação profissional**

No jornal **O Combate**, notamos uma conclamação para a criação de uma escola cooperativa, documentada posteriormente pela pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisas Trabalho e Educação, que tomou como fonte os exemplares desse jornal, no período de 1930 a 1940. A pesquisa sobre “O posto experimental de laticínios (que ofertou um curso prático implantado em 1934), e sobre os cursos de datilografia de caráter profissionalizante” foi objeto de publicação dos textos de Alves e Silva (2004) e Alves (2008), conforme as autoras, a mencionada escola se constituiu como um avanço em termos educacionais, porque exigia dos candidatos o exercício da leitura e da escrita. Outros cursos profissionalizantes como os de datilografia, de corte e costura, de culinária e de música faziam parte da formação de trabalhadores na cidade, no período de 1930 a 1940, em estudo (ALVES; SILVA, 2004).

No artigo “A cidade de Vitória da Conquista: a relação entre educação, modernização e desenvolvimento entre os anos mil novecentos e trinta a mil novecentos e cinquenta”, Cabral e Magalhães (2009) se debruçaram sobre o pensamento modernizador que se desenvolvia frente às transformações conjunturais do país e deram acento à Escola Comercial “Edvaldo Flores”, implantada em 1952, ofertante do primeiro curso técnico de contabilidade de Vitória da Conquista e mantida pela União Espírita de Vitória da Conquista.

### **A preservação do acervo de escolas extintas da região**

O Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais do Museu Pedagógico coordenou, também, o levantamento das fontes pertencentes às escolas da região Centro-Sul da Bahia, localizou acervos de escolas públicas e particulares extintas da região e empreendeu gestões junto à Reitoria da UESB e à Coordenação Geral da Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC-20) e apresentar uma proposta de organização, tratamento e guarda de documentos. Conforme Casimiro, Magalhães e Medeiros (2006),

Organizado o arquivo, estudiosos produzirão conhecimento, estudantes e professores poderão conhecer e fazer conhecer a história e, nos cursos de História e de Pedagogia e demais áreas da educação, será possibilitada e desenvolvida a finalidade de pesquisa e produção do conhecimento cometida constitucionalmente às universidades. Ademais, o passado escolar de gerações será revivido em textos. Não há dúvida do valor cultural desse arquivo. (CASIMIRO; MAGALHÃES; MEDEIROS 2006, p. 12).

Na ação, foram publicados os textos “História da Educação em Vitória da Conquista-Ba: um relato das primeiras ações de catalogação de fontes do Museu Pedagógico” (CASIMIRO; MAGALHÃES, 2003); “Museu Pedagógico: a intervenção acadêmica como ação de preservação de fontes para a história da educação do Centro-Sul da Bahia” (CASIMIRO; MAGALHÃES; MEDEIROS, 2006); “A ação de preservação de fontes para a história e a memória da educação do Sudoeste da Bahia” (CASIMIRO; MAGALHÃES; MEDEIROS, 2008); “O Processo de Catalogação das Fontes Documentais Escolares em Vitória da Conquista” (MAGALHÃES, 2009), dentre outros.

O acervo das escolas extintas da região foi incorporado definitivamente ao Centro de Documentação do Museu Pedagógico (CEDOC), organizado e disponibilizado para pesquisadores e pesquisadoras, alunos e alunas interessados na história e na memória das instituições escolares. Ao longo desses 20 anos, tem ocorrido ampliação e otimização do acesso às fontes musealizadas, graças ao empenho de pesquisadores, de bolsistas de iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado, de funcionários e de colaboradores externos.

Desde o início da ação, observamos que fontes evidenciam a trajetória de escolas da mesorregião nos anos de 1930 a 1980, com dados referentes a seus aspectos econômicos, sociais, culturais e ideológicos, o que justifica a ação do Museu no que diz respeito à busca, ao tratamento, à preservação, à guarda e à disponibilização das referidas fontes.

No ano de 2015, o Museu firmou uma parceria com o Laboratório de Pesquisa em Linguística (LAPELINC/UESB), para o desenvolvimento de uma proposta de Sistema de Gerenciamento de Informação (SGDI) visando a garantir que a ciência se beneficie das vantagens de suportes digitais sem dispensar a autenticidade do documento original físico.

## **O ensino superior**

Mediante busca documental continuada e sistemática, a equipe do Museu localizou importante documentação na Secretaria Geral de Cursos da UESB sobre a Faculdade de Formação de Professores, *célula mater* da Universidade, e sobre a extinta Escola de Sociologia e Política de Vitória da Conquista (implantada em 1965) que, inclusive, serviram de base para, dentre outras pesquisas, para a dissertação “A Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC): memória e história de uma instituição de ensino superior” e a tese “História e Memória da interiorização do ensino superior na Bahia: a Faculdade de Sociologia e Política de Vitória da Conquista (FSPVC)” desenvolvidas por Mendes (2014; 2018). Nesses trabalhos, a autora destaca que, desde a década de 1950, já existia anseio por uma instituição de ensino superior em Vitória da Conquista.

Somente em 1965, a cidade teve sua primeira instituição de educação superior, de caráter independente e liberal, mantida por iniciativa privada, conforme pesquisa que recuperou a memória da Escola de Sociologia e Política (MENDES; CASIMIRO, 2018, p. 140). Com a implantação do governo militar, esta foi fechada e as políticas educacionais tomaram novos rumos, estimuladas pela formação de técnicos para supostamente impulsionar o desenvolvimento brasileiro, com novos dispositivos e justificativas legais.

Em 1968, foi estruturado o Plano Integral de Educação e Cultura-PIEC (1968-1971), referido anteriormente, que, dentre outras iniciativas, impulsionou a implantação da Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista, depois, parte da

UESB. A faculdade se consolidou em 1971. Ofertou cursos de Letras, Estudos Sociais e Letras, todos de curta duração. Com o passar dos anos e a implantação da UESB, os cursos foram plenificados e surgiu uma variedade maior de licenciaturas e bacharelados (MENDES; CASIMIRO, 2014).

### **Considerações finais**

Numa sociedade extremante desigual como a nossa, a escola pública não ficou imune ao seu caráter reprodutor e mantenedor do sistema. Durante a discussão em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/1961, por exemplo, fica explicitada que a disputa pela educação escolar, em nome da chamada “liberdade de ensino”, acabou sendo uma bandeira para justificar a histórica ajuda do Estado às escolas da iniciativa privada. Na verdade, trata-se da disputa pelo monopólio de oferecimento do ensino secundário propedêutico, que sempre foi destinado aos mais “privilegiados”. Esse é o retrato da educação em Vitória da Conquista até os anos de 1960, em sua dialética histórica, em suas devidas singularidades.

Na documentação das escolas extintas da região, é claramente visível que há uma expansão quantitativa de escolas públicas do ensino de 1º grau e outras de caráter laico-privada ou religiosa-privada, a partir de 1970. As escolas públicas de 1º e 2º graus (com a Lei nº 5692/1971) fazem aumentar a procura por escolas empresariais, as quais passam a dominar o novo cenário da educação na cidade.

A educação brasileira ainda não galgou as condições discutidas e, de algum modo, previstas pela LDB nº 9.394/1996 - para superar as dualidades da escola de 1º e de 2º graus em prol de uma escola capaz de garantir aos seus alunos uma formação unitária, observando o princípio educativo do trabalho historicamente produzido. Contudo, há uma dialética social em curso, que traz para a escola pública, apesar da negação, ou dos condicionamentos que

ela enfrenta, outras batalhas, antes pouco claras, a escola de classe, as questões de gênero, etnia, idade etc., que não esgotam a esperança de que devemos continuar acompanhando, estudando o movimento histórico e real, concreto e vislumbrando utopias operantes para a sua transformação.

## Referências

ALVES, A. E. S. O Ginásio de Conquista por um ex-aluno. In: CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R.; LOMBARDI, J. C. **A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória.** Campinas: Alínea, 2009.

ALVES, A. E. S. Indústria de laticínios: organização do trabalho e qualificação. **Publicatio UEPG.** Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (Online), v. 16, 2008. p. 277-87.

ALVES, A. E. S.; SILVA, L. M. P. Fontes históricas documentais e os estudos sobre o trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, 2004. p. 1-10. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)

BAHIA. Lei nº 1846, 14 de agosto de 1925. Reforma a Instrução Publica do Estado, 1925.

BASTOS, M. H. C. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas: 1870-1900. **História da Educação.** Pelotas: ASPHE, v. 4, n. 8, p. 79-109, 2000.

CABRAL, M. C. N.; MAGALHÃES, L. D. R. O ideal Modernizador da Educação em Vitória da Conquista - BA entre as décadas de 1930 a 1950. In: **Anais...** VIII Seminário Nacional de Estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR. Campinas: UNICAMP, 2009

CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. O surgimento da escola pública no Planalto da Conquista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 1 – 9, jun. 2005.

CASIMIRO, A. P. S. S.; MAGALHÃES, L. D. R. História da Educação em Vitória da Conquista-Ba: um relato das primeiras ações de catalogação de fontes do Museu Pedagógico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org). **Anais da III Jornada do HISTEDBR** (Região Sudeste). Campinas: S.P. Graf. FE: HISTEDBR, 2003.

CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R.; MEDEIROS, R. H. de A. A ação de preservação de fontes para a história e a memória da educação do Sudoeste da Bahia. In: **Anais...** V Congresso Brasileiro de História da Educação – SBHE. Aracaju: UFS - UNIT, 2008. v. 1. p. 161-161.

CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R.; MEDEIROS, R. H. de A. Museu Pedagógico: a intervenção acadêmica como ação de preservação de fontes para a história da educação do Centro-Sul da Bahia. **Práxis Educacional**, v. 02, p. 207-20, 2006.

CASIMIRO, A. P. B. S.; OLIVEIRA, E. S. As narrativas de memória e a educação em Vitória da Conquista/BA na primeira metade do século XX – Não se esqueçam em que mundo nós vivíamos. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), abril/junho, 2016. p. 141-157.

GONDRA, J. G. Revista Pedagógica: o veículo de circulação da pedagógica oficial da República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 78, n. 188-190, p. 374-95, 1997.

MAGALHÃES, L. D. R.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MEDEIROS, R. H. A. O Museu Pedagógico da UESB: espaço guardião do patrimônio, histórico, educacional e científico da região Centro-Sul da Bahia. In: SILVA, J. C. da; ORSO, P. J.; CASTANHA, A. P.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). **História da Educação: arquivos, instituições e memória histórica**. Campinas: Alínea, 2013.

MAGALHÃES, L. D. R. Museu Pedagógico da UESB: uma interlocução entre a educação e as ciências. In: ALMEIDA, J. R. M.; BERTONI, L. M.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2011.

MAGALHÃES, L. D. R.; CASIMIRO, A. P. B. S. Relatos de experiência: memória e educação do Ginásio do Padre Palmeira. **Publ. UEPG** Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (2), dez. 2007. p.139-48.

MAGALHÃES, L. D. R.; ALVES, A. E. S.; CASIMIRO, A. P. B. S. História do Ginásio Batista Conquistense. **Anais... IV Jornada do HISTEDBR**. Maringá, 2004.

MAGALHÃES, L. D. R. O processo de catalogação de fontes documentais escolares em Vitória da Conquista In: CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R. **A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória**. Campinas: Alínea, 2009.

MENDES, G. F. **Luzes do saber aos sertões**: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: EdUESB, 2004.

MENDES, L. C. **História e memória da interiorização do ensino superior na Bahia**: a Faculdade de Sociologia e Política de Vitória da Conquista/FSPVC. 2018. Orientadora: Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. Tese (Memória: Linguagem e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

MENDES, L. C. **Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC)**: memória e história de uma instituição de ensino superior. 2014. Orientadora: Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

OLIVEIRA, E. S. **A memória social da escola das décadas de 1940 a 1950, na Região Centro-Sul da Bahia: a disciplina e o castigo escolar**. 2015. 195f. Orientadora: Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

OLIVEIRA, E. S. **O Ginásio de Conquista** – memória de uma instituição escolar (1940-1960). 2009. Orientadora: Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. Dissertação Mestrado (Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2009.

SOUZA, D. M. R. de; MAGALHÃES, L. D. R; CASIMIRO, A. P. B. S. A educação em Vitória da Conquista através do livro de atas da câmara de vereadores (1917 a 1922) e do Jornal O Combate (1934-1947), **Cadernos de História da Educação**, 8(1), 2009.

SOUZA, D. M. R. de; MAGALHÃES, L. D. R; CASIMIRO, A. P. B. S. As notícias sobre a educação em Vitória da Conquista-Ba: entre os anos 1930-1945. **Anais...** VIII Colóquio do Museu Pedagógico, 2007.

### **Fontes documentais**

Livros de Atas da Câmara de Vereadores de Vitoria da Conquista – BA, presidência do Conselheiro Paulino Fonseca, de 14/05/1919 a 12/08/1920.

DANTAS, Flaviano (redator); Brasil, Laudionor A (diretor). A inauguração do prédio das escolas reunidas. **O Combate**, Vitória da Conquista, 22, janeiro de 1936. Ano VII, nº21.

LIMA, Camillo de Jesus (redator); Brasil, Laudionor A (diretor). Ginásio de Conquista: curso de admissão. **O Combate**, Vitória da Conquista, 28, fevereiro de 1943. Ano XIV, nº 18.



## MUSEU, CIDADE E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

João Carlos da Silva  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
joao.silva@unioeste.br

### Introdução

Os debates educacionais, na década de 1980, manifestavam densa crítica á elitização da escola e a necessidade de abrir aos excluídos. Se a década de 1990 foi marcada pelas ações em favor da universalização da escola, chegamos ao século XXI com a efetivação da democratização de acesso, com praticamente todas as crianças em idade escolar frequentando os bancos escolares, apesar da permanência das profundas desigualdades sociais acumuladas ao longo dos anos.

Superado este marco, um novo desafio surge, isto é, garantir a apropriação do conhecimento científico como patrimônio histórico, por parte dos alunos. Neste sentido, o ensino de história nos anos iniciais coloca-se como instrumento de grande potencialidade.

Ainda assim, nos últimos anos o ensino de história vem passando por importantes mudanças, mediante a valorização da memória a partir da realidade local, mediante a organização de seus próprios museus, centros de documentação, reunindo documentos, objetos e relatos históricos da história local.

O resultado dessas discussões, em grande medida, já pode ser sentido nas escolas, a partir de seus marcos legais, com a implantação da LDB (1996), dos PCNs (1998) e da Lei nº 11.645 (2008). Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e em um contexto de muita disputa ideológica, estabeleceu competências específicas, dentre elas, organizar cronologicamente acontecimentos históricos, analisar documentos e problematizar os conceitos historiográficos.

Em consonância com as mudanças nos estudos historiográficos, o ensino de história local vem estabelecendo relações com diversos

outros campos como aportes na construção do conhecimento científico, por exemplo a antropologia, arqueologia. Tais estudos vêm introduzindo novas reflexões historiográficas, alargando as fontes e lançando novos olhares para estes mesmos objetos e estas mesmas fontes. Nesse sentido, o ensino de história local tem se colocado como um ponto de partida para a aprendizagem do conhecimento histórico. Neste artigo, temos como objetivo discutir as relações entre museu e cidade e o ensino de história, seus desafios e possibilidades.

### **Desafios na constituição do Centro de Memória**

O Centro de Documentação e Memória da Unioeste, além de aproximar as fontes do pesquisador, também irá recuperar fontes documentais que estão sendo extraviadas ou perdidas, conservando-as, organizando-as e tornando-as públicas. A preservação dessas fontes e a sua disponibilização viabilizarão as pesquisas de pós-graduação e, sobretudo, as de iniciação científica. Esse exercício de pesquisa precisa e deve ser ampliado na universidade. Sabemos das dificuldades em relação ao espaço físico.

Entretanto, acreditamos, que a conscientização, e também da própria comunidade envolvida, são base para que a finalidade do centro de memória possa ser alcançada. Com a busca de fontes documentais, a própria produção de massa documental oriunda das pesquisas, pretende-se assim fomentar a pesquisa e contribuir para o processo nacional existente sobre a História da Educação no Brasil.

As atividades educacionais e a constituição da escola pública expressam essas transformações. Diversos autores contribuíram na escrita sobre os acontecimentos no oeste paranaense, entre eles: Emer (1991), Sperança (1992), Kuiava (2012) e Piaia (2013). Essas iniciativas também incluem a produção do grupo de pesquisa **História e Historiografia da Educação – HEE**, iniciado em 2000 e **História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR**. Considerando que ainda é recente a linha

de pesquisa em História da educação, no âmbito do Mestrado, da UNIOESTE, decidimos por ampliar o campo geográfico das produções onde se localizam outros programas de mestrado na área, tendo a história da educação como palavra-chave e eixo temático.

Outras tentativas de síntese acerca da escrita desta história foram feitas como: Sbardelotto (2010, 2014) que discute a educação na mesorregião Oeste do Paraná. Brocardo (2014) em **A historiografia recente sobre Cascavel/PR: identidades e a ação das madeiras** também fazem contribuições neste levantamento.

Silva (2010), em Guia de Fontes para a História da Educação na Região Oeste do Paraná, reúne um significativo número de obras de autores diversos, com conteúdos variados, de diferentes áreas do conhecimento. Tal publicação permitiu dar um passo importante, no sentido de levantar e catalogar fontes, voltada aos interessados em compreender melhor essa história. Este tipo de análise tem características sempre provisórias, estando, portanto, sujeito a críticas e constantes atualizações.

O **Museu da Imagem e do Som (MIS)**, criado em 1988, abriga um vasto acervo de fotografias, abrangendo questões relativas a administração pública, a vida cotidiana, a espaços sociais e a momentos vividos pelos pioneiros de Cascavel e região. O **Centro de Memória em Educação da UNIOESTE**, em fase de estudo tem como objetivo receber, organizar, preservar e disponibilizar para consultas e pesquisas, todo o material que a instituição disponha ou venha a receber que implique em documentação da história da Educação na região Oeste do Paraná.

Cascavel como polo centro urbano regional guarda uma farta fonte documental dispersa por diversas instituições escolares e não escolares, empresas e arquivos particulares que em sendo reunida apresenta um rico material de cunho histórico e de pesquisa, incrementando as pesquisas sobre a história da educação regional.

Em um breve levantamento junto as escolas de Cascavel, nos deparamos com uma ausência de material didático e paradidático, destinados aos professores e alunos no desenvolvimento das aulas

acerca da história de Cascavel e região oeste. Muitas vezes a falta deste material tem comprometido a abordagem sobre os seus aspectos históricos. Em parceria o Curso de História da UNIPAR, também organizou alguns documentários que tratam da história da região oeste e de Cascavel.

### **Vida urbana: espaço da memória**

Vivemos tempos de acelerada crise social, em que as desigualdades se agudizam, onde o capitalismo, em sua fase de financeirização releva sua faceta mais perversa de exclusão, arrastando toda a sociedade para um futuro de obscurantismo e alienação. Na contemporaneidade os museus se afirmam como espaço singular de formação do ser social, desta consciencia.

Entender as ações humanas no tempo e no espaço, suas transformações e as alterações que esta executa no ambiente é a função da História, mas como ciência, capaz de analisar os acontecimentos imbricados entre o real e o imaginário. Stephanou e Bastos (2011) vão além e consideram a História como um campo vasto de produção do conhecimento, nutrindo-se das mais diversas teorias, abarcando a análise das fontes, suas relevâncias e dicotomias.

Shaff (1995) ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história considera que este processo se deve basicamente em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente:

A primeira explicação da reinterpretação da história está em relação com as posições do presentismo e é principalmente defendida pelos representantes desta corrente [...] o presentismo levado às últimas conseqüências conduz à negação da verdade história objetiva, e, portanto, à negação da história como ciência. (SHAFF, 1995, p. 270).

A pós-modernidade vem criando novos significados sob a égide das novas tecnologias e um certo esvaziamento do ideário de memória. Nesse sentido, as “novas abordagens” sobre a História procuram

subtrair-lhe a dimensão do conflito, homogeneizando as relações sociais, em esforço evidente para omitir a exploração e a dominação no passado, de forma a naturalizar a exploração e a dominação de hoje. Não por acaso, o desencanto com o “progresso” e a crise dos paradigmas da racionalidade gerou posturas que procuraram demonstrar a “impossibilidade” de se conhecer o passado.

Tal movimento vem mostrando uma realidade de fragmentação e segmentação da informação, pelo entrelaçamento entre cultura e comunicação, e da valorização das imagens, onde o “novo”, de hoje, torna-se o “velho” de amanhã. Frente a este contexto, novas tendências de investigar e pensar a realidade são anunciadas, por meio de um processo de desideologização do passado.

A rigor, duas correntes historiográficas vêm delineando os estudos históricos na contemporaneidade: o Marxismo e a Nova História. Ambas se rivalizam e se encontram dependendo dos recortes temáticos. A rejeição a uma prática descritiva de base positivista as aproxima. Conflitos, confrontos e confluências têm sido uma marca nos últimos anos entre essas duas posições, com olhares mútuos de desconfiança. Nos últimos anos, foram colocados a prova os conceitos do materialismo histórico, bem como as abordagens metodológicas dos Annales. Alguns advogam esse desfecho buscando confluências.

Nos últimos anos, o processo de urbanização transformou radicalmente a paisagem do meio ambiente, mediante a passagem de um modelo rural para modelo urbano-industrial de desenvolvimento. No Brasil, a primeira preocupação dos colonizadores era com a posse da terra. Por isso, as tentativas de colonização provocaram a perseguição, escravização e morte de povos nativos, bem como a destruição predatória do meio ambiente. Favorecida pelos solos férteis e planos, a produção agrícola assumiu a primazia. Em razão destes fatos, a ocupação e sua efetiva colonização, da mesma forma que a época e as condições de desenvolvimento assumiram características específicas nas diferentes regiões brasileiras.

Nos centros urbanos, territórios de disputas e densa concentração populacional, assistimos o acirramento das contradições e das lutas de classes e da exclusão social ao mesmo tempo de enfraquecimento dos movimentos sociais de resistências nas cidades em face da necessidade constante pela luta a sobrevivência cada vez mais desafiadora. Espaço de aglomeração e de produção de miséria desenvolveu-se como centro de circulação do dinheiro e de mercadorias.

O processo de urbanização constituiu-se desde século passado diante das exigências da industrialização, cuja memória nunca pode ser esquecida. Entram em cena os Centros de Memória, Centros de Documentação e Pesquisas, os quais possuem como objetivo a preservação da memória e patrimônio local ou regional. Com a finalidade clara de armazenar, classificar, selecionar, organizar e disseminar a informação. Mas também é um espaço de reflexão e denúncia, relevando as contradições da sociedade na qual está inserida.

Marx e Engels (2007) conceituam o termo história a partir de reflexões importantes sobre essa ciência na dinâmica das relações sociais. A história, segundo os autores, está inteiramente ligada aos vínculos sociais de gerações distintas e a reprodução total, parcial ou modificação de suas forças produtivas:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

O discurso do fim da história, e, portanto, do fim da luta de classes), propagado nos anos de 1990 a partir de Francis Fukuyama, no contexto da queda do Muro de Berlim, o que não significou o encerramento da utopia de uma nova sociedade. Em lugar de

classes, todos serão cidadãos e a conciliação passou a ocupar os espaços de reivindicação, e um refluxo das utopias dos projetos históricos e sociais.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

No campo da história da educação, sobretudo, a partir dos anos de 1980, novas abordagens vêm povoando a cabeça dos pesquisadores no desvelamento o real, permitindo uma aproximação maior da história com a antropologia e da sociologia, e do desapego às grandes narrativas do desenvolvimento histórico e do abandono progressivo na leitura dos autores clássicos.

Neste cenário podemos destacar a presença de duas grandes correntes teórico-metodológicas que dominaram as investigações no campo da História e da história da educação: o marxismo e a Nova História. A primeira, fruto da análise do passado, que, segundo seus representantes, só poderia ser feita a partir deste prisma da concepção de classe, visando à busca de uma práxis revolucionárias. A segunda, entendida como vasto campo de abordagens, denominada **Escola dos Annales**, sobretudo a partir dos escritos de Lucien Febvre e Marc Bloch. Colocam-se, neste campo, estudos relativos à história cultural, das mentalidades, conhecida também como “história em migalhas”.

Na concepção positivista desenvolve-se o século XIX, com predomínio até meados do século XX a partir Augusto Comte, mediante a exaltação da ciência moderna. Parte do pressuposto de que a humanidade passa por diversos estágios até alcançar o terceiro estado (lei dos três estados) **estado positivo**, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano. O estado positivo é caracterizado pela renúncia ao conhecimento religioso, passando então a dirigir as forças intelectuais para a compreensão das leis e das relações que se podem constatar entre os fenômenos por meio da observação e dos instrumentos teóricos.

No ensino de história, sua influência realiza-se com a narração e a busca da verdade somente nos documentos oficiais. O historiador, um elemento neutro nesse processo, tem apenas que descrever os episódios, as datas, as guerras, os fatos, os heróis. Tem o compromisso de manter a ordem. As aulas de histórias, nesta perspectiva cabe ao professor transmite informações do passado e o aluno recebe este conhecimento sem produzir nenhuma análise ou crítica, apenas memoriza e decora essa história linear e cronológica que, muitas vezes, serve como instrumento de dominação da história oficial.

Ao criar, com Marc Bloch, a Escola dos “Annales”, no início do século XX, Lucien Febvre mudou o estudo da história, partindo de uma concepção que considerou o mundo com múltiplas facetas, mais complexo permeadas por tramas da história.

No século XIX, Marx propunha formulou uma nova concepção histórica, uma história que tinha como pressuposto uma totalidade social, dinâmica e contraditória. De acordo com o marxismo, o que move a história não são as ideias, mas as contradições fundamentadas nas lutas de classe, motor essencial das transformações históricas. O homem é um ser eminentemente social, ou seja, o que caracteriza a condição humana é ser social, por isso os indivíduos existem enquanto seres sociais, travando relações entre si e com a natureza.

De acordo com Marx, os homens se distinguem dos animais quando começam a produzir seus meios de existência, por isso o modo de ser dos homens reflete **o que** eles produzem e como produzem. A produção insere-se num todo que é a sociedade, e somente pode ser compreendida a partir de sua vinculação com esse todo, que é determinado historicamente. Em cada momento histórico há um desenvolvimento específico das relações sociais e de produção.

Nesse viés, a vida social e cultural é determinada pelas relações de produção e somente podemos compreender a sua complexidade por meio da relação infra/superestrutura. Assim, dialeticamente, a

“totalidade” consiste na síntese do contexto local com o geral, isto é, não existe nada fora do todo.

A questão do determinismo econômico tem sido o ponto central de polêmica entre a “Escola dos Annales” e suas novas gerações e o marxismo, marcadas por diálogos e embates teórico-metodológicos entre essas duas correntes de interpretação histórica. Lucien Febvre parte em direção a uma história que não isole as ideias das condições que possibilitam a sua produção.

Por muito tempo o ensino de história se resumiu na apresentação de cronologias e seus protagonistas, sem se deter no contexto da época, a partir da história dos heróis, cujo método baseou-se na memorização de datas e na repetição oral de textos escritos.

Outras vezes predominou uma história fatalista, mediante a periodização dos fatos ligados a visão burguesa europeia, a partir de uma compreensão evolucionista dos acontecimentos, destituída de qualquer relação com o passado ou com a vida real. O ensino de história privilegiou uma história evolucionista carregada de estereótipos, maniqueísmos, mitos e preconceitos, prevalecendo a presença do homem branco, e esvaziadas de lutas sociais.

A ideia de nação geralmente era apresentada e estudada a partir de uma noção abstrata e fragmentada desconexa em relação as outras regiões e continentes, com textos aligeirados, informativos, trazendo elementos superficiais do contexto político e econômico, sem uma visão da totalidade, um falso conteudismo, que se apresenta como sendo a história verdadeira, evitando qualquer problematização e verticalização.

Com estas características, a história nacional se fez presente nos livros didáticos e nos discursos de parte dos professores. Muitas vezes o próprio professor se utilizava do método memorístico, como se a história fosse neutra e desconectada da realidade dos alunos. Longe de ser uma ciência neutra, o ensino de história, sempre esteve a serviço de determinados objetivos políticos, fundada em uma visão positivista.

## **História e memória na escola**

Nos últimos anos a pesquisa histórica conheceu um avanço importante na renovação, mediante o enriquecimento das técnicas, dos métodos e dos horizontes da operação historiográfica e dos domínios da escrita. Por outro lado, o saber sobre a história na contemporaneidade trouxe também seu contraditório, isto é, uma crise marcada por novos desafios, caracterizada pela expansão da historiografia. Fala-se hoje de uma história visual ou história virtual. Sem dúvidas que nas últimas duas décadas temos assistido um enriquecimento da escrita da história, permeadas por práticas interdisciplinares, novos interesses de estudos e novos objetos.

Halbwachs (2003), sugere que lembrar é um ato individual, mas que se realiza e se completa na instancia familiar que por sua vez se estende ao coletivo. Diz o autor que a memória individual, está entrelaçada ao seu meio, depende de sua relação com seu entorno familiar, com as instituições sociais. Lembramos porque alguma situação do presente ou alguém nos faz lembrar, assim está sempre ligada a esfera de um coletivo. Tanto em Halbwachs como nos estudiosos da memória, algo em comum se destaca, isto é, que a memória não deve ser compreendida de maneira isolada, circunscrita à esfera individual, mas deve ser colocada em confronto com a prática social.

O sociólogo durkheimiano considera que a memória nunca é só individual. Ademais, memória coletiva não deve ser confundida com memória histórica dizendo: “A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens” (HALBWACHS, 2003, p. 100)

Benjamin (1994) considera que a sociedade industrial é danosa para a memória, levando ao declínio a arte de contar história, por instaurar uma ordem pragmática, centrada na produção, no consumo desenfreado de mercadoria, desvalorizando todo o resto, inclusive a memória. O triunfo da sociedade de massas, calcado na informação imediata, vendável, superficial, repetitiva e alienante,

coisificou o homem. A civilização burguesa, ao controlar os meios de produção da informação, desfez o conhecimento do passado, evitado de conflitos, afinal desvendar os acontecimentos e as formas de tomada de poder praticadas tornam-se ameaça a ordem vigente, isso não interessa. Na ordem burguesa, o esquecimento, mediado pela ideologia e pela alienação, é sempre necessário. O consumismo, o individualismo e a competição é que não podem ser esquecidos. A *Mnemósine*, deusa da recordação, é posta na clandestinidade.

Diante desta realidade há a necessidade do envolvimento das escolas e de seus profissionais no esforço de preservação da memória institucional da Escola Pública. É evidente que nem todas as ações humanas ficaram registradas para a posteridade, pois a grande maioria acabou se perdendo no tempo e não poderão mais ser recuperadas e contadas.

Os registros históricos são as peças usadas por aqueles que trabalham com o ensino de história para produzirem determinadas explicações históricas. Fica claro, portanto, que a qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos historiadores com as fontes. Uma relação mais sólida com as fontes, só vai ser possível, quando ele não precisar gastar boa parte do tempo de pesquisa para localizá-las nos arquivos. Sendo assim, ao localizar, catalogar e as fontes está se investindo na qualidade das pesquisas futuras.

A atividade docente é essencialmente uma prática social, uma forma de intervir na realidade social, mediante a educação formal, ocorre nas instituições de ensino. Em sentido amplo, ação educativa designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo em oposição a um estado passivo. Trata-se aqui do sentido da práxis, isto é, uma crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais humanas, passando do nível teórico ao prático.

Desta forma, o desafio consiste em criar as condições objetivas para a preservação das fontes das Instituições Escolares selecionada, que possibilitem ao historiador buscar a explicitação da singularidade e da identidade histórica das Instituições Escolares. Com relação ao significado da reconstrução histórica das

Instituições Escolares recorro às palavras do historiador Hobsbawm, quando diz que: “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Ou: “[...] o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (2003, p. 23 e 30). Vale ressaltar, que no trabalho de reconstrução histórica é importante a relação do pesquisador com as fontes, pois, o êxito de seu trabalho será dar com a qualidade do olhar do pesquisador com suas fontes. Aí ele não identifica apenas objetos específicos, mas descobre outras questões-sociais que demarcam um período.

Diante desta realidade há a necessidade do envolvimento das escolas e de seus profissionais no esforço de preservação da memória institucional da Escola Pública. É evidente que nem todas as ações humanas ficaram registradas para a posteridade, pois a grande maioria acabou se perdendo no tempo e não poderão mais ser recuperadas e contadas. Mas os “homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória” (LOMBARDI, 2004, p. 155-56).

Os registros históricos são as peças usadas pelos historiadores para produzir determinadas explicações históricas. Fica claro, portanto, que a qualidade do conhecimento histórico depende da relação dos historiadores com as fontes. E uma relação mais sólida com as fontes, só vai ser possível, quando ele não precisar gastar boa parte do tempo de pesquisa para localizá-las nos arquivos. Sendo assim, ao localizar, catalogar e as fontes está se investindo na qualidade das pesquisas futuras.

Desta forma, o desafio consiste em criar as condições objetivas para a preservação das fontes das Instituições Escolares selecionada, que possibilitem ao historiador buscar a explicitação da singularidade e da identidade histórica das Instituições Escolares. Com relação ao significado da reconstrução histórica das Instituições Escolares recorro às palavras do historiador Hobsbawm (2003, p. 23 e 30),

quando diz que: “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Ou: “[...] o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma”.

Tema clássico nas discussões historiográficas refere-se ao levantamento e catalogação das fontes primárias. Elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, as fontes portam a identidade e a compreensão da pesquisa histórica. Muitas vezes, a fonte é uma construção do pesquisador, sendo um dos momentos mais desafiadores da operação historiográfica. Por outro lado, ela constitui-se no único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Ao ser produto do passado, a fonte consiste em uma ponte, um veículo capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado.

As fontes permitem encontrar e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Ao representarmos o trabalho historiográfico como ponte entre o presente e o passado, estabelecemos um balanceamento adequado entre a localização, à leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos. A relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica.

É preciso, no entanto, não exaltar ingenuamente a objetividade das fontes, mas dar a elas a devida importância. Daí a razão da centralidade de um retorno às discussões sobre as fontes, com amparo nos conhecimentos recentemente produzidos no âmbito da metodologia e da epistemologia. Em outras palavras:

[...] é preciso revelar claramente todas as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história. Nesses termos, faz-se necessária uma discussão sobre os problemas das fontes para uma História da

Educação, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de pesquisa. (RAGAZZINI, 2001, p. 16).

## **Considerações finais**

Em face dos apontamentos, a museologia, no marco da crise atual, deve romper com a memória do poder alienante e com a ideologia hegemônica, colocando-se como um espaço de denúncia social, comprometida com o combate aos preconceitos e as desigualdades sociais construídas historicamente pelas relações capitalistas.

A memória dos esquecidos, ou melhor, argumentando, as memórias que caem no abismo do esquecimento ou ainda, a dos excluídos, fica a cargo do historiador, responsável por encontrar as fontes, analisá-las no sentido de compreender o que a classe sociedade dominante definiu o que deveria ser esquecido.

Nessa busca incessante por fontes onde se concretizam o esquecimento, é oportuno encontrar as diferenças sob os mais diversos aspectos como é o caso das disputas de classes, dos interesses e conflitos por elas criados. Temos por certo que sem essa consciência do historiador, não é possível a compreensão dos esquecimentos, das omissões ou em casos mais extremos do apagamento da memória compartilhada por uma ideologia dominante.

## **Referências**

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.
- BENJAMIN, WALTER. Teses sobre o conceito de História. *In* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994
- BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

EMER, I. O. Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

KUIAVA, José. Formação continuada de professores em terras de fronteiras: oeste do Paraná (1973-1992). 2012. 619 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: EdUNICAMP, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PIAIA, Vander. Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em revista**. n. 18/2001. Curitiba: EdUFPR, 2001 p. 13-28.

REIS, José Carlos. Da “história global” à “história em migalhas”: o que se perde, o que se ganha. *In*: GUAZZELLI, César Augusto

- Barcellos. (Org.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V. 7, n.1, Salvador, p. 286–293, jun. 2015.
- SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. O projeto educacional da Itaipu Binacional (1974-1985): uma educação para cada vila e para cada fração da classe trabalhadora. 2014. 602 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. História e historiografia da educação: a mesorregião oeste do estado do Paraná. *Educere Eteducare*, v. 5, n. 10, ago./dez. 2010
- SHAFF, A. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, João Carlos da (Org.). Guia de fontes para a história da Educação na região oeste do Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Odw0Qq>>. Acesso em: 28 mar. 2016
- SPERANÇA, Alceu A. Cascavel: a história. Curitiba: Lagarto, 1992.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**-Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHAF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Esta obra é fruto de reflexões ante a inquietação política e social produzida no atual contexto histórico vivido, que contamina nosso tempo de uma profunda distopia. Cada capítulo trata-se de análises não otimistas, mas teimosas ante o anti-intelectualismo reinante, pela esperança na emancipação humana de todos os grilhões que atualmente aprisionam a humanidade. Nesse sentido, retoma conceitos como utopia, distopia e barbárie, tendo em perspectiva o atual cenário planetário, caracterizado pela realização distópica e trágica de fenômenos sociais promovidos pelo sistema do capital. De tal herança, a distopia vigente é própria das crises e ajustes produzidos no interior desse sistema, resultando no atual pressentimento de letargia social que caracteriza o momento em que vivemos. Uma obra incômoda, mas necessária!

