

VOLUME 04

Revista Tessituras

2011

Sumário

Parte 1 – Editorial

Comissão Editorial3

Parte 2 - Artigos

1. O verdadeiro pecado de Adão e Eva: a descoberta da utopia / *Luiz Fernandes de Oliveira e Mônica Regina Ferreira Lins*9
2. Parque estadual dos Três Picos em Nova Friburgo – RJ: serviços ambientais e desenvolvimento rural sustentável / *Amazile López Netto, Renato Linhares de Assis e Pedro Higgins Ferreira de Lima*.....16
3. Ecos do superego / *Iracy Conceição de Souza*.....22
4. Teatro de operações: a segunda guerra mundial nos palcos da revista / *Luiz Fernando Dias Pita*.....36
5. Rearticulação pedagógica no Brasil: novas tecnologias, outros caminhos e necessidades / *Felipe Ferreira*.....57
6. O rei está nu: o mito da gestão escolar privada no Chile / *Emílio Araújo*.....69
7. A cultura mesoamericana no período da conquista do México / *Daniele Salomão*.....81
8. Padrão dependente de educação superior: entre as reformas da ditadura militar (1964-1985) e o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) / *Aline Nunes F. de Souza E Viviane de Souza Rodrigues*.....95
9. Geoprocessamento aplicado à identificação de áreas de preservação em microbacias hidrográficas / *Alexandre Jacintho Teixeira*.....113

Parte 3 – Resenha

A esquerda e o golpe de 1964: um livro indispensável para a compreensão da História do Brasil recente / *Ricardo da Gama Rosa Costa*127

EDITORIAL

O número 4 da Revista Tessituras (quinta edição da publicação eletrônica mantida semestralmente pela Associação de Docentes da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, em Nova Friburgo/RJ, pois sempre levamos em conta o lançamento do número zero, de novembro de 2009) apresenta, em destaque, a entrevista com a Professora **Margarida Carvalho de Santana**, pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Educação pela mesma universidade, professora nos cursos de Pedagogia e Geografia e coordenadora do departamento de Geografia da FFSD.

A escolha da Professora Margarida para a entrevista não se deu por acaso: nossa colega, além de cumprir com seus compromissos profissionais, dedica-se a importantes atividades dentro e fora da Faculdade, tais como a projetos de pesquisa, ao Clube de Astronomia e ao Coral Anima, composto por alunos, professores e funcionários da FFSD. Cabe destacar a sua participação, juntamente com o Prof. Sidney Cardoso, à frente da Revista Práticas de Geografia, cujo exemplar especial, lançado durante o ano de 2011, cumpriu fundamental papel nas discussões em torno da tragédia climática que se abateu sobre a região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Com forte presença do departamento de Geografia, a Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia tomou a dianteira na organização de debates e seminários que possibilitaram a reflexão profunda dos acontecimentos e suas razões de caráter histórico, social e político, para além das implicações de ordem natural. Por causa dessa edição especial, a Revista Práticas de Geografia foi agraciada com o Prêmio *Destaque Ambiental*, concedido pelo Conselho Municipal de Meio Ambiente de Nova Friburgo e recebeu moção de louvor do Conselho Municipal de Educação.

A Professora Margarida nos relata sua trajetória profissional e militante na Educação, desde sua formação como “normalista” até o Mestrado na área, destacando o período de intensa participação política e sindical, nas lutas contra a ditadura e pela construção do sindicalismo docente na Universidade Federal Fluminense. E nos conta sua história de amor com a Faculdade Santa Dorotéia, espaço definido por ela como: “Lugar onde as relações de afetividade são desenvolvidas por todos que habitam suas

salas, biblioteca, secretarias, corredores, cantina, que se esmeram no estudo e debate que geram novos saberes, numa perspectiva de sociedade fraterna”.

Na análise que faz sobre o quadro da Educação em nosso país, constata o “descompasso abissal” entre os discursos eleitoreiros em que a educação sempre aparece como prioridade máxima e a triste realidade vivenciada por quem se dedica rotineiramente ao trabalho nas escolas, descompasso este responsável pela desistência da profissão por grande parte do professorado atual. Mas o quadro desalentador não lhe tira a esperança de fazer com que a escola se transforme em agente da construção coletiva em prol de uma sociedade justa e democrática. Segundo suas próprias palavras:

“Minha esperança de mudança está colocada nos educadores, que, além de serem possuidores de competências, habilidades e de conhecimentos científicos e tecnológicos, assumam compromissos éticos sociais/planetários e políticos, se engajem nos debates e luta pela melhoria da educação, em particular, e, num quadro mais amplo, que lutem pela melhoria social e pelo respeito à natureza.”

Para os artigos deste número 4, contamos com a colaboração de oito articulistas e um resenhista, a começar por **Alexandre Jacintho Teixeira**, Engenheiro Agrônomo formado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Supervisor Regional Serrano da EMATER-RIO, Secretário Executivo Regional do Programa Rio Rural da Superintendência de Desenvolvimento Sustentável da Secretaria Estadual de Agricultura e Pecuária (SEAPEC). Seu artigo, baseado na monografia apresentada para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Planejamento Urbano-ambiental pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, trata do uso da tecnologia de geoprocessamento para identificação das Áreas de Preservação Permanente (APPs) em microbacias hidrográficas e a ocorrência de infrações oriundas das ações destinadas às atividades agropecuárias. Utilizando como estudo de caso a microbacia de Dona Mariana, em Sumidouro-RJ, conclui que, se as Áreas de Preservação Permanente estivessem totalmente protegidas, com as atividades agropecuárias localizadas em áreas permitidas por lei e as moradias construídas em áreas de baixo risco, muitas vidas teriam sido poupadas na tragédia que se abateu sobre a Região Serrana em janeiro de 2011.

A ex-aluna do curso de História da FFSD e mestranda em Educação na UFRRJ, **Aline Nunes Ferreirinha**, em conjunto com a mestre em Educação pela UFF, **Viviane de Souza Rodrigues**, analisam o processo de crescimento do ensino superior privado no Brasil nos últimos quarenta anos, desde o período da ditadura implantada por meio do golpe militar de 1964, quando passou a vigorar teoria educacional com origem em

políticas estadunidenses, em que o processo de educação escolar é considerado investimento para resultar em maior produtividade para o capital, ou seja, educação para formar “capital humano” a serviço do empresariado. O artigo estuda também a ação dos governos Lula na área da Educação, de 2003 a 2010, demonstrando seu alinhamento às diretrizes macroeconômicas ditadas pelo capital aos países periféricos. As diferentes iniciativas adotadas pelo MEC, nos últimos anos, em consonância com os princípios difundidos pelos organismos financeiros internacionais, mormente no ensino superior, através de medidas como PROUNI, REUNI e o incentivo à educação à distância, dentre outras, comprovam a opção política em favor da galopante e absurda expansão do setor privado em nosso país.

Ainda no campo da Educação, o artigo do professor do curso de Letras da Faculdade Santa Dorotéia, **Felipe Ferreira**, apresenta importante discussão sobre a onda tecnológica que, além de adentrar o cotidiano dos cidadãos do Brasil e do mundo em seus espaços íntimos, passou a frequentar as salas de aula e outros ambientes educacionais. Sua reflexão busca nos conectar às consequências da utilização dessas novas técnicas e à verdadeira contribuição de seu uso para a educação, tendo em vista que, para além do reconhecimento da necessidade de adaptação aos novos tempos, é preciso evitar cair no mero tecnicismo, por meio do qual a forma acaba suplantando o conteúdo do fazer pedagógico. No momento em que a globalização capitalista impõe conceitos pós-modernos na área da cultura e da educação, nosso autor resgata o pensamento crítico de Paulo Freire para propor a coexistência do entusiasmo proveniente da Escola Nova e da “educação para a liberdade” com a praticidade da técnica, como fatores possíveis para a construção do projeto educacional brasileiro.

Por sua vez, o mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Emílio Araújo**, produziu um texto instigante sobre a gestão escolar privada no Chile, desconstruindo o mito criado principalmente pela grande mídia capitalista, segundo a qual o modelo educacional implantado pela ditadura de Pinochet, e até hoje vigente, seria um exemplo de sucesso. Conforme demonstra o texto, os resultados apurados nas avaliações do sistema chileno revelam que, na verdade, não se cumpre uma das principais promessas da lógica neoliberal que alimenta o plano: a de que os estudantes aprenderão mais em uma organização educacional que cultua a competição entre alunos, professores e escolas. Uma das faces mais desumanas deste processo é a exclusão dos alunos mais pobres e/ou com desempenhos escolares considerados abaixo da média. Mesmo assim, as escolas particulares chilenas não param de crescer,

financiadas por fundos públicos e amparadas por uma ordem jurídica que favorece seus negócios. Sem dúvida alguma, o artigo do Professor Emílio Araújo muito contribui para a compreensão das lutas estudantis e populares que explodiram no Chile, num grande protesto contra o sistema educacional privatista e excludente, manifestações estas que dizem ao mundo que “alguma coisa está fora da ordem”.

Três outros artigos focam temas ligados à Literatura. **Luiz Fernando Dias Pita**, doutor em Letras e Professor Adjunto da UERJ, aborda o tema do ponto de vista histórico, ao apresentar resultado de pesquisa original sobre o acervo de Walter Pinto, empresário teatral que promoveu verdadeira revolução estética e administrativa no teatro de revistas no Brasil, durante a era Vargas. Destaca-se, no artigo, a análise sobre as peças teatrais produzidas durante a Segunda Guerra Mundial, as quais refletiam, ao mesmo tempo, fatos históricos daquela conjuntura internacional e a influência da política autoritária do Estado Novo. Daí resultaram, de um lado, a adoção de uma estética pautada pelos musicais da Broadway – revelando a forte influência da cultura norte-americana – e, de outro, a interferência aberta do DIP, o famigerado departamento de propaganda ideológica da ditadura varguista, responsável pela imposição de vários cortes aos textos, por conta da censura, mas também pelo incentivo à temática da guerra, numa perspectiva ufanista em torno do esforço do Estado brasileiro para participar do conflito internacional.

Já o texto de **Iracly Conceição de Souza**, Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), interpreta o conto de Eça de Queirós, *Singularidade de uma rapariga loura*, de 1874, à luz da teoria psicanalítica de Freud e Lacan. No conto, a história de amor de um jovem honesto e trabalhador, Macário, por uma rapariga aparentemente dócil e sem vontade própria, Luisa, coloca em cena, segundo a autora do artigo, o drama crucial do homem, dividido entre o desejo e o dever. A escolha pelo dever, implicando a renúncia do desejo, faz com que a personagem masculina seja massacrada pela imposição moral do superego e pelo medo da mulher, a qual permanece enigmática.

Também na linha da interpretação de uma obra poético-literária, **Luiz Fernandes de Oliveira**, Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e **Mônica Regina Ferreira Lins**, Professora Assistente da UERJ, abordam a questão da utopia e do princípio “esperança”, formulados por Ernst Bloch (um dos principais filósofos [marxistas alemães](#) do século XX) para interpretar a canção *Um Blasfemo*, do cantor e compositor italiano Fabrizio De André, que desenvolve uma

crítica à interpretação difundida por longos anos pela Igreja Católica sobre o mito do Pecado Original. O objetivo do artigo é promover nova interpretação acerca do mito de origem do povo cristão, reafirmando a condição humana que, segundo Bloch, é condição necessária para a compreensão das possibilidades de transformação da realidade social. Os autores desmistificam a ideia de paraíso onde tudo funciona sem conflitos, sem erros e sem ambições. Seguindo Bloch, asseveram que a promessa da serpente, na verdade, foi dar voz à ansiedade de libertação do homem, ao seu desejo de conhecimento, à vontade de sair da condição de pura animalidade em que se encontravam Adão e Eva antes do pecado original. Utilizando as palavras do filósofo alemão, atestam: “não existe nada mais humano do que o desejo de se transformar em Deus” e de conhecer o bem e o mal – entendidos aqui como todas as possibilidades de vida.

Por fim, temos o artigo de **Daniele Salomão**, Mestre em História pela UERJ, que analisa a cultura mesoamericana no período da conquista do México pelos espanhóis. O estudo de caso foca o papel da índia Malinalli, também conhecida por Marina ou Malinche, no processo de dominação exercido pelos europeus na América Central. Por meio da palavra de Malinalli e de outras mulheres a ela assemelhadas, que serviram como tradutoras para os espanhóis, em particular para o conquistador Hernán Cortés, favoreceu-se a conquista do Novo Mundo, pois o domínio da língua da terra conquistada e a de Castela foi direcionado, para além do âmbito da linguagem, ao aspecto cultural, possibilitando que os conquistadores não apenas interpretassem palavras, mas, fundamentalmente, comportamentos, atitudes e pensamentos. Trata-se, portanto, de artigo fundamental para o entendimento profundo do processo de dominação e de aculturação exercido pelos conquistadores da América, história esta até hoje carregada de muitos mistérios e indagações.

Temos ainda a resenha do Professor Dr. **Ricardo da Gama Rosa Costa** (coordenador do curso de História da FFSD e vice-presidente da Associação de Docentes de nossa IES) sobre o livro de Dênis de Moraes, *A Esquerda e o Golpe de 64*, obra essencial para o entendimento de período dos mais significativos da História recente do Brasil, reeditada agora pela Editora Expressão Popular. Um aspecto curioso do livro está no fato de que o lançamento da primeira edição, no ano de 1989, ou seja, alguns anos depois do declínio da ditadura em nosso país, aconteceu, dentre outros espaços, no então auditório da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (hoje Teatro Irmã Sania Cosmelli), com uma palestra do jovem escritor, na época jornalista. Ali nascia

também a sólida amizade entre Dênis e Ricardo, que hoje se orgulha em poder produzir esta resenha.

A todos aqueles que continuam lutando pelo sucesso da Revista Tessituras, com destaque para os companheiros e companheiras da Associação de Docentes da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, reiteramos nossos profundos agradecimentos. Aos professores, alunos e ex-alunos da FFSD, assim como aos profissionais do ensino superior de todo o país, reafirmamos que o espaço está aberto a todos aqueles cuja produção acadêmica contribui efetivamente para a construção de espaços de debates e para a melhoria da qualidade social da educação brasileira.

A COMISSÃO EDITORIAL

Artigo**O verdadeiro pecado de Adão e Eva: a descoberta da utopia****Luiz Fernandes de Oliveira***Doutor em Educação Brasileira da PUC – Rio e Professor Adjunto da UFRRJ.*axeluz@gmail.com**Mônica Regina Ferreira Lins***Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ e Professora Assistente da UERJ.*monica-lins@uol.com.br**RESUMO**

O presente artigo aborda a questão da utopia e do princípio esperança, formulados por Ernst Bloch para interpretar a canção *Um Blasfemo*, do cantor e compositor italiano Fabrizio De André. Tem como objetivo realizar outra interpretação acerca do mito de origem do povo cristão e reafirmar uma condição humana que, segundo Bloch, é condição necessária para a compreensão das possibilidades de transformação da realidade social.

RIASSUNTO

Questo articolo affronta la questione dell' utopia e del "principio speranza", formulato da Ernst Bloch per interpretare la canzone, *Un Blasfemo*, del cantautore italiano Fabrizio De André. Lo scopo qui è di fare un'altra interpretazione del mito dell'origine del popolo cristiano e riaffermare una condizione umana che, secondo Bloch, è un prerequisito per capire le possibilità di trasformazione della realtà sociale.

Palavras-chave: utopia – princípio esperança – religião

Algumas obras literárias e poéticas têm como características a crítica política, social e até filosófica. Neste breve artigo, abordaremos dois conceitos já bastante debatidos nas ciências humanas, mas que em muitas canções e poemas, por exemplo, revelam nuances que o discurso científico e filosófico não conseguem expressar de

forma tão contundente. Trata-se dos conceitos de utopia e princípio esperança, formulados por Ernst Bloch.

O objetivo é realizar outra interpretação acerca do mito de origem do povo cristão e reafirmar uma condição humana que, segundo Bloch, é condição necessária para a compreensão da capacidade de transformar a realidade social.

Em 1994, conhecemos *Un Blasfemo*, canção de *Fabrizio de André*¹ que desenvolve uma crítica à interpretação difundida por longos anos pela Igreja Católica sobre o mito do Pecado Original:

*Nunca mais me ajoelhei, nem mesmo sobre as flores
 não me envergonhei mais em roubar o amor
 desde o momento em que me convenci de que Deus
 não se envergonharia roubando o que é meu
 me prenderam um dia por causa das mulheres e do vinho
 não tinham leis para punir um blasfemo
 não me matou a morte mas dois policiais
 procuraram minha alma a pancada
 porque disse que Deus enrolou o primeiro homem
 o constrangeu a viver uma vida de bobo
 no jardim encantado o constrangeu a sonhar
 a ignorar que no mundo existem o bem e o mal
 quando viu que o homem levantava os dedos
 para roubar o mistério de uma maçã proibida
 por medo de que dali em diante não tivesse patrão
 o parou com a morte e inventou as estações . . .
 procuraram minha alma a pancada . . .*

¹ Cantor e compositor italiano. CD Fabrizio De André - *Non al denaro non all'amore nè al cielo*. Dischi Ricordi, Roma: 1971.

*e se foram dois policiais a pararem a minha vida
é aqui mesmo, sobre a terra, que está a maçã proibida
e não Deus, mas alguém que a inventou
nos constrange a sonhar em um jardim encantado
nos constrange a sonhar em um jardim encantado.*

O recado de *Fabrizio De André* é bem explícito. O mito do pecado original de Adão e Eva nessa canção despe todas as contradições entre o mito e a vida concreta dos homens. O paraíso onde tudo funciona, sem conflitos, sem erros, sem ambições, sem a vontade de descobrir o novo, não existe na vida do homem - e nunca existiu.

Entretanto, foi Ernst Bloch (1996), filósofo alemão, que pela primeira vez na história do pensamento humano, expôs uma interpretação muito interessante acerca do mito e desse momento da Gênese (o Primeiro Livro do Pentateuco). Ou seja, para esse autor, a promessa da serpente não foi nada mais que dar voz às ansiedades de libertação do homem, ao seu desejo de conhecimento, à sua vontade de sair daquela condição de pura animalidade na qual Adão e Eva se encontravam antes do pecado original. Na realidade, diz Bloch, o chamado pecado original não foi um pecado, “porque não existe nada mais humano do que o desejo de se transformar em Deus” (Bloch, 1996: p. 52) e de conhecer o bem e o mal - entendidos aqui como todas as possibilidades de vida.

A poesia de *Fabrizio De André* nos revela que a vontade dos homens de serem semelhantes a Deus, contada na Gênese, não significa uma heresia, uma coisa antinatural, não-humana. Quem transforma este mito em pecado é, como diz *De André*, alguém que inventou que Deus enganou o primeiro homem, escondendo dele que o mundo é dinâmico, que a vida é imprevisível. Ou seja, as interpretações amplamente divulgadas pela ortodoxia católica contradizem todo o fluxo vital dos homens: a vontade do novo, a fome de esperança, a insatisfação permanente com o dado, com o presente, a constante tensão em direção ao futuro. *De André* afirma o potencial humano de realização da vida contra a rude obtusidade de um mito que fundamentou instituições e dogmas.

Essa capacidade de transformação se concretiza no pensamento utópico que, no contexto bíblico, se encontra desde as origens, pois quando Adão e Eva comeram a maçã proibida, o que estava latente eram as possibilidades de uma vida nova, de se transformarem em Deuses.

Este tipo de interpretação herética não é novidade para se pensar o conceito de utopia. O pioneiro nesta ótica foi Bloch (1996), ao escrever uma obra fundamental, que será a bússola de construção de nossa “heresia” intelectual: *O Princípio Esperança*.

O jardim encantado, o paraíso descrito na Gênese, assemelha-se mais a um corpo morto, previsível, não-dinâmico; onde tudo funciona perfeitamente estático, uma eterna felicidade sem impresivibilidade, ou como diz De André, “uma vida de bobo”, conformista com o *status quo*, com as regras feitas por um patrão (Deus, segundo o compositor). Não existe esperança neste mito do paraíso perdido, esta tensão humana em direção às possibilidades que se apresentam na realidade vivida pelos homens e mulheres.

Mas, por ironia da história, o mito da gênese tem dentro de si o seu *filo rosso*², ou seja, uma contraposição latente, diante do senso comum construído pelo dogma católico. Pois, ao final de tudo, o homem não resistiu à tentação da maçã da esperança. Adão e Eva não renunciaram a uma condição imanente no homem: a possibilidade de ser aquilo que ainda não é, a afirmação que nós somos seres em possibilidade. E segundo De André, não foi Deus quem inventou a vida estática, o jardim encantado onde tudo é previsível, mas sim alguém que estava interessado na manutenção de uma certa ordem.

Se Deus, segundo De André, criou o homem semelhante a si próprio, ele o fez para aprender com a dinâmica da vida, imprevisível, aberta às possibilidades do futuro e de reinterpretação do passado.

Espera, esperança, tensão em direção a uma possibilidade ainda não realizada, não é somente um princípio da consciência humana, mas uma disposição fundamental no interior de toda a realidade; segundo Bloch, é "*um princípio quase biológico de desenvolvimento e de manutenção do ser*" (Bloch, 1996: p. 41). A revolta do homem contra Deus (no mito da maçã proibida) representou o que Bloch chama de consciência

2 filo-vermelha.

antecipadora. É nesta construção conceitual do princípio esperança que vamos identificar novos elementos da dimensão político-utópica deste mito e das religiões.

A partir deste conceito do princípio esperança - a fenomenologia da consciência antecipadora -, Bloch afirma que a religião é uma das manifestações mais ricas desse princípio. Por sua capacidade de antecipação criadora, a escatologia judaico-cristã desenha o espaço imaginário do ainda não-existente.

Quando analisamos o conceito de utopia neste contexto, explicitamos que as utopias são inerentes à condição humana, pois através da imaginação, os homens vivem uma constante condição de ser-em-possibilidade. Neste sentido, para Bloch, “*a história das utopias é a história da esperança*” (Bloch, 1996: p. 42). Existe ainda, em todas as religiões, a exigência absoluta de perfeição possível da parte dos homens, na espera de uma transcendência que satisfaça o desejo de superação da incompletude humana.

A esperança, ao contrário dos temores e das angústias – que se demonstram castradores enquanto anuladores de atitudes e promotores de impotência -, é uma energia que se move continuamente em direção à superação do dado real; é então trabalho, atividade, e não espera passiva e abandono às casualidades das circunstâncias.

A plena realização da esperança utópica é o “pensar como superação”. Este constitui o caráter específico do princípio esperança. A esperança utópica é o coração da consciência antecipadora. Através desta, o homem pode “astuciar com o mundo”, ou seja, imaginar outras realidades que sejam possíveis de serem construídas. Além disso, ela pode também ser vista como um princípio, na medida em que reanima e encanta o passado, chamando os mortos a uma vida que nos oriente no presente, que visa o futuro.

A esperança ainda nasce das respostas dos homens às suas fragilidades, às suas faltas e fracassos. Estas respostas desembocam na alegria da humanidade inteira cada vez que o homem de boa vontade é capaz de criar uma obra – que pode ser um gesto, uma palavra, uma ação, uma obra de arte, uma lei científica, uma crença, um mito, etc. – cada uma manifestando, mais uma vez, que a morte pode ser vencida.

Devemos destacar, nesta análise, que a esperança blochiana não é um fenômeno de caráter psicológico, mas de uma verdadeira e autêntica determinação ontológica. Bloch constrói assim uma ontologia do não-ser-ainda. Segundo esse autor, a nossa

identidade autêntica, o nosso rosto despido, nos vem ao encontro no futuro. Nesta ontologia, somente o futuro é a verdadeira e autêntica realidade.

Bloch vê na utopia concreta e na esperança uma base material. Não são categorias de pensamento abstratas, sem relações dialéticas com a historicidade humana. Como afirma Moltmann (1963), “*uma esperança só é viva na força da ação*”.

Enfim, esta ontologia se associa aos atos conscientes de uma função utópica concreta, mobilizadora da ação humana na história. Nesta lógica de raciocínio, Bloch nos propõe que o despertar da esperança contribui contemporaneamente para dar sentido à vida. E a religião, como grande utopia, engendra no coração do homem a esperança: a esperança da vida.

Por outro lado, o homem, tendo tomado consciência de ser limitado, finito, contingente e frágil, depara espontânea e naturalmente com um ser superior, que lhe garante o seu destino. Neste sentido, os cultos fazem a ponte entre homem e a divindade. Os objetos de culto constituem sinais de uma realidade transcendente. Os símbolos tornam possível o relacionamento entre o homem e o absoluto, evocam situações felizes e ordenadas utópicas, mas marcadas pela esperança. Nos ritos, celebram-se as coisas que estão por vir, e assim vive-se antecipadamente um futuro ou um tempo não-presente. Os homens lançam, projetam, externalizam suas redes simbólico-religiosas sobre o universo inteiro, sobre os confins do tempo e do espaço, na esperança de que céus e terra sejam portadores de seus valores.

A religião evoca uma realidade antecipada, um futuro, por não se contentar mais com o presente. Ela não é um sonho, um ópio, mas uma imaginação utópica concreta. Na religião, contempla-se a fogueira na esperança de ver o sol. Para Bloch, o desejo utópico da religião não seria uma fuga conturbada, mas a sua força e mérito estão justamente na capacidade de fazer com que o homem lute por sua concretização.

Portanto, como denuncia Fabrizio De André, é aqui mesmo na terra, que está a maçã proibida, e ela existe ainda nos dias de hoje. Apesar de este mito não ser mais oficial nos dogmas do Vaticano, visões liberais que insistem em reafirmar o fim da história, a estaticidade natural do homem, a impossibilidade das utopias que, ao final, nos constroem a sonhar com um jardim encantado num passado remoto, que foi derrotado para sempre.

Mas felizmente, Deus, nas palavras de nosso poeta, não teve e não terá coragem de roubar nosso amor pela vida e por um futuro melhor. Afinal, Adão e Eva descobriram logo cedo a utopia e as possibilidades humanas e divinas.

REFERÊNCIAS:

BLOCH, Ernst. *Il principio speranza*. 1º Ed. Roma: Garzanti, 1994.

DE ANDRÉ, F. Un Blasfemo. In: Dischi Ricordi, *Non al denaro non all'amore nè AL cielo* Roma: Faixa 3, 1971.

MOLTMANN, J. *Teologia della Speranza*. 1º Ed. Brescia: Queriniana, 1963.

Este artigo apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Sistemas de
Produção foi atualizado para esta publicação.
Agricultura Familiar: Crise Alimentar e Mudanças Climáticas Globais

ÁREA TEMÁTICA e TIPO DE APRESENTAÇÃO

Manejo de Recursos Naturais e Serviços Ecossistêmicos – Apresentação pôster

TÍTULO:

Parque Estadual dos Três Picos em Nova Friburgo – RJ:
Serviços ambientais e desenvolvimento rural sustentável

AUTORES

Amazile López Netto, Engenheira Florestal, doutoranda no Programa de Pós-Graduação Binacional em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil) e Universidad Nacional de Rio Cuarto (Argentina). Chefe de Áreas Protegidas da Secretaria Municipal de Meio Ambiente – Prefeitura Municipal de Nova Friburgo – Avenida Alberto Braune, nº 225, Centro – Nova Friburgo – RJ, CEP 28613-001, amazile.lopez@ibest.com.br

Renato Linhares de Assis, Pesquisador da Embrapa Agrobiologia, Núcleo de Pesquisa e Treinamento para Agricultores (NPTA) - Avenida Alberto Braune, 223, Centro, Nova Friburgo – RJ, CEP 28613-001, renato@cnpab.embrapa.br

Pedro Higgins Ferreira de Lima, Geógrafo com Especialização em Planejamento Urbano e Ambiental. Gerente de Informações e Projetos da Secretaria Municipal de

Meio Ambiente – Prefeitura Municipal de Nova Friburgo – Avenida Alberto Braune, n° 225, Centro – Nova Friburgo – RJ, CEP 28613-001, pedrohflima@yahoo.com.br

Introdução

O Parque Estadual dos Três Picos (PETP), de acordo com a primeira (1ª) revisão do Plano de Manejo (INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE, 2009), é o maior parque estadual do estado do Rio de Janeiro, com área total aproximada de 46.350 hectares. Criado em 2002, encontra-se inserido totalmente no bioma Mata Atlântica. A região é um dos “*hot spots*” em termos de biodiversidade em todo o planeta e uma das áreas prioritárias para conservação da Mata Atlântica no Brasil. No PETP localiza-se o Pico Maior, com 2.310 metros de altitude, o ponto culminante da Serra do Mar, que faz parte do conjunto de montanhas denominadas Três Picos, localizado no município de Nova Friburgo (Figura 1).



Foto: Pedro H.F. de Lima

Figura 1: Paisagem do distrito de Campo do Coelho (Nova Friburgo, RJ), com vista ao fundo do conjunto de montanhas denominadas Três Picos.

Devido a sua biodiversidade o PETP é um gerador de serviços ambientais: capacidade de produção de água; ciclagem de nutrientes; conforto térmico, entre outros. O ecossistema encontrado no PETP, como um todo, colabora com a regulação do clima. A sua diversidade genética e de espécies poderá ser a base para o melhoramento e desenvolvimento de novas culturas agrícolas.

A zona de amortecimento do PETP, no município de Nova Friburgo, especificamente no 3º distrito (Campo do Coelho), apresenta forte presença da agricultura familiar, com a produção de olerícolas; onde se destacam os seguintes produtos: couve-flor - Nova Friburgo é maior produtor do país – brócolos, tomate,

feijão-de-vagem, repolho, salsa, inhame e nabo. Esta produção apresenta nível normalmente avançado de utilização de tecnologias industrializadas, notadamente fertilizantes sintéticos concentrados e agrotóxicos, porém, normalmente isto ocorre com riscos de contaminação de trabalhadores rurais e dos mananciais de água por agrotóxicos e impacto negativo na paisagem e na perda de terra por processos erosivos.

No artigo 27 da Lei Federal nº 9.985 de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), coloca-se que o Plano de Manejo deverá incluir medidas de promoção a vida econômica e social das comunidades vizinhas. No caso de Campo do Coelho, os agricultores familiares são os principais atores do entorno. Este trabalho tem por objetivo analisar se as metas do Plano de Manejo do PETP está sendo implantadas.

Material e métodos

Análise do Plano de Manejo do PETP, acompanhamento de reuniões no ano de 2009 do Conselho do PETP e diálogo com líderes comunitários.

Resultados e discussão

No Plano de Manejo foi elaborado o Plano Setorial de Integração com a Região da unidade de conservação (UC) onde está inserido o Programa de Incentivo as Alternativas de Desenvolvimento (PIAD). O plano apresenta o objetivo de promover a relação sócio-ambiental do parque com as populações inseridas em sua zona de amortecimento fortalecendo práticas de desenvolvimento econômico sustentáveis.

No que se refere à agricultura familiar, no Plano de Manejo do PETP verificamos as seguintes propostas para ocupação e uso das áreas, tendo como referência a maior sustentabilidade ambiental, econômica e social:

- No contexto do distrito de Campo do Coelho em Nova Friburgo apoiar: *usos agrícolas com manejo; sítios de recreio e serviços turísticos de apoio ao parque (ecoturismo e turismo rural) e a restrição de ocupação e uso nas áreas íngremes e cotas mais altas*.
- De forma geral para os cinco municípios onde o PETP se localiza (Nova Friburgo, Cachoeiras de Macacu, Guapimirim, Silva Jardim, Teresópolis) busca-se: *fortalecimento de práticas de desenvolvimento econômico sustentáveis; articulação com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio de*

Janeiro (EMATER-RIO) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e Secretarias Municipais de Agricultura para apoiar tecnicamente a produção sustentável nas comunidades do entorno; a produção orgânica através de sistemas agroflorestais; a exploração de florestas plantadas; identificar e apoiar grupos já praticantes de atividades econômicas sustentáveis na região como, por exemplo, a produção orgânica de ervas medicinais na comunidade de Salinas (localizada no distrito de Campo do Coelho) e articular parcerias com os mesmos visando à promoção de oficinas para o restante da população inserida na zona de amortecimento do Parque; estimular a prática de ecoturismo, turismo de aventura e esportes radicais ligados à natureza, no entorno da unidade de conservação, considerando os atrativos naturais existentes; promover em parceria com a Federação de Esportes de Montanhismo do Estado do Rio de Janeiro – FEMERJ, cursos e atividades voltadas ao montanhismo para serem ministrados à interessados das comunidades dos municípios do entorno do Parque e promover curso de capacitação para condutores de trilhas do PETP a interessados das comunidades dos municípios do entorno do Parque.

O Plano de Manejo apresenta estas propostas como realistas e integradas a cultura das comunidades e história da região, apresentando para estas atividades o cronograma apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Cronograma do Plano de Manejo do PETP para as atividades relacionadas com agricultura familiar.

Atividade	Período
Incentivar a diversificação de alternativas sustentáveis de desenvolvimento econômico na zona de amortecimento	A atividade iniciará no ano 2 até o ano 5
Promover oficinas para a população inserida na zona de amortecimento voltadas para atividades econômicas sustentáveis aproveitando também as iniciativas locais já existentes	A atividade iniciará no ano 2 até o ano 3

Promover cursos e atividades voltadas ao montanhismo em parceria com a FEMERJ	A atividade iniciará no 4º trimestre do ano 1 até o ano 2
Promover curso de capacitação para condutores de trilhas	A atividade iniciará 3º trimestre do ano 1 até o ano 2

Segundo a lei do SNUC, o plano de manejo estabelecerá normas para o uso da área, inclusive da zona de amortecimento, e do manejo de seus recursos naturais.

Acompanhando as reuniões do Conselho do PETP e através de diálogo com líderes comunitários, procurou-se verificar como se deu a internalização deste cronograma junto as comunidades do distrito de Campo do Coelho em Nova Friburgo. Observou-se então o seguinte:

- O cronograma não especificou o ano do início das atividades, apenas colocando 1º ano, 2º ano, etc.
- Atividades não foram especificadas, como por exemplo: o tipo de manejo para o uso agrícola; análise de viabilidade econômica de possíveis negócios dos empreendimentos propostos ligados ao turismo rural e ecoturismo; como fortalecer as práticas de desenvolvimento econômico sustentáveis, isto considerando que já existam e, neste caso, relacionar as práticas já utilizadas na região.
- Nenhuma das atividade propostas foi iniciada.
- Desde a criação do Parque, existe um distanciamento deste da realidade das comunidades. Isto, não só caracterizado pela distância física da sede, localizada no município vizinho de Cachoeiras de Macacu, posto que é recorrente a dificuldade de comunicação com o PETP, especialmente no que se refere a troca de informações com as comunidades sobre as atividades que podem ser realizadas na zona de amortecimento, apesar da inauguração na região do Núcleo Três Picos, no segundo semestre de 2009.

O PIAD do Plano de Manejo do PETP não apresenta um plano de ação e nem um cronograma concreto para as propostas de atividades econômicas que possam ser realizadas de forma efetiva pelo agricultor familiar.

Para a implantação efetiva do Núcleo Três Picos do PETP, faz-se necessário a contratação e capacitação de funcionários para a promoção de diálogo com os

agricultores familiares sobre o que é o plano de manejo e as suas normas, bem como sobre as atividades que podem ser realizadas na zona de amortecimento.

A integração harmônica das políticas e ações públicas para a zona de amortecimento do PETP e para a agricultura familiar no distrito de Campo do Coelho, é vital, tanto para que esta região continue cumprindo o seu papel de fornecedora de serviços ambientais e de alimentos. Logo, torna-se de fundamental importância que as políticas públicas para o PETP estejam associadas com as políticas públicas para o desenvolvimento rural sustentável da sua zona de amortecimento, para que então, o plano de manejo dessa unidade de conservação seja bem sucedido.

Referências

INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE. Plano de Manejo do Parque Estadual dos Três Picos, 1ª revisão. Rio de Janeiro. 2009.

Artigo

ECOS DO SUPEREGO

Iracy Conceição de Souza
Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
iracysouza@ufrj.br

RESUMO

Nosso trabalho realiza a interpretação do conto de Eça de Queirós, *Singularidade de uma rapariga loura* (1874), pelo viés da psicanálise lacaniana. No conto, teremos uma história de amor, que coloca em cena o drama crucial do homem, dividido entre o desejo e o dever. A escolha pelo dever, implicando a renúncia do desejo, faz com que a personagem masculina seja massacrada pela imposição moral do superego e pelo medo da mulher, a qual, como representante do Outro sexo, permanece enigmática.

Palavras – chave: Desejo. Dever. Dissimulações. Decifração.

SUMMARY

This paper introduces a critical reading of a short story by Eça de Queirós - *Singularidade de uma rapariga loura* (1874), with the analytical tools of Lacanian psychoanalysis. The plot introduces a story of love, which puts center stage the crucial drama of man, torn between desire and duty. The choice of duty over desire leads the male character to be massacred by moral impositions from the superego and by fear of the woman, who, as a representative of the Other (sex), remains enigmatic.

Keywords: Desire. Duty. Psychoanalysis Remains enigmatic.

Ao abordar a temática do Desejo ou o Dever deparamo-nos com *Singularidade de uma rapariga loura*, conto escrito em 1874, por Eça de Queirós. A trama se concentra na história de amor entre Macário, o “homem dos canhões de veludinho” e Luisa, uma rapariga loura. Nossa interpretação tenta entender o motivo pelo qual um homem, que desconhece o funcionamento de sua estrutura simbólica, a acreditar, por isso, na liberdade de suas escolhas. Para tanto, utilizaremos a teoria psicanalítica, que explica como a dimensão de verdade emerge na realidade humana e tem como objetivo, tão somente, levar o indivíduo a enfrentar as coordenadas e os impasses essenciais de seu desejo. Compreendida através das leituras dos textos de Jacques Lacan, em seu retorno aos textos freudianos.

Em uma estalagem, Macário relata sua história de vida a um companheiro de quarto – o narrador –, “numa noite de inverno excessivamente seca, de uma friagem fina e uma escuridão aparatosa”. Macário confidenciou: “Começou por me dizer que o seu caso era simples – e que se chamava Macário...”. Revelou que o desfecho de seu “caso simples” se deveu ao fato de que Luísa, sua noiva, ter roubado um anel de brilhantes, em uma joalheria.

Em uma noite sombria de setembro, o narrador, mediador entre o personagem e o leitor, conta que não conhecia Macário, mas que seu nome lhe era familiar e que teve uma boa impressão dele: “tinha uma singular clareza e retidão.” “Devo contar que conheci este homem numa estalagem do Minho.”

Perguntei-lhe então se era de uma família que eu conhecia, que tinha o apelido de «Macário». E como ele me respondeu que era primo desses, eu tive logo do seu carácter uma ideia simpática, porque os Macários eram uma antiga família, quase uma dinastia de comerciantes, que mantinham com uma severidade religiosa a sua velha tradição de honra e de escrupulo.

A fala de Macário apresenta um tom confessional, em que alguma coisa muito íntima será lembrada. E nessa atualização do passado no presente pela via da recordação, temos o mecanismo de repetição. Vejamos o que a experiência freudiana tem a nos dizer sobre isso:

Aprendemos que o paciente repete ao invés de recordar e repete sobre as condições da resistência. Podemos agora perguntar o que é que ele de fato repete ou atua (acts out). A resposta é que repete tudo que já avançou a partir das fontes do recalcado para suas personalidades manifesta – suas inibições, suas atitudes inúteis e seus traços

patológicos de caráter. Repete também todos os seus sintomas, no decurso do tratamento. (FREUD: 1914)

Macário talvez estivesse pedindo a aprovação do seu ato ao companheiro da estalagem. Sem dúvida, ele agiu de acordo com a velha tradição de honra e escrúpulo de sua família:

Um “caso simples” do passado, ao ser recordado, é mais uma vez vivido no presente. Nessa reconstrução, o que poderia ter sido e não foi retorna sob a forma de nostalgia. A fantasia é o fio que une as três dimensões temporais: passado, presente e futuro. Recordar o passado é uma tentativa de reviver a fantasia que sustentava o desejo de Macário por Luísa.

O narrador-personagem tem uma participação bastante singular nesse conto: “Eu tinha descido da diligência, fatigado, esfomeado, tiritando num cobrejão de listras escarlates.” Ele se define como “naturalmente positivo e realista,” e tem a curiosidade e a perplexidade de quem ouve uma história interessante: “A minha curiosidade começou à ceia, quando eu desfazia o peito de uma galinha afogado em arroz branco, com fatias escarlates de paio”. O narrador não recorre à ironia, procedimento muito comum nas narrativas dessa época. Sua participação se limita a ouvir e narrar o que lhe foi contado, sem tecer comentários ou julgamentos: “Não direi os motivos por que ele daí a pouco, já deitado, me disse a sua história.” Durante a confissão de Macário, o narrador o interrompe duas vezes. A primeira quando se deu o desaparecimento de uma peça:

Era uma peça nova que Luísa, fiascava, rodando e fazia à vista como uma bola de névoa dourada. Luísa sorria vendo-a girar, girar, e parecia a Macário que todo o céu, a pureza, a bondade das flores e a castidade das estrelas estavam naquele claro sorriso distraído, espiritual, arcangélico, com que ela, gira, gira, seguia o giro da peça de ouro nova. Mas, de repente, a peça, correndo até à borda da mesa, caiu para o lado do regaço de Luísa, e desapareceu, sem se ouvir no soalho de tábuas o seu ruído metálico. O beneficiado abaixou-se logo cortesmente: Macário afastou a cadeira, olhando para debaixo da mesa: a mãe Vilaça alumiu com um castiçal, e Luísa ergueu-se e sacudiu com pequenina pancada o seu vestido de cassa. A peça não apareceu.

A segunda interrupção ocorre quando Macário fala que iria marcar a data do casamento: “– Por quê? – disse eu a Macário.”

Foi neste ponto que Macário me disse, com a voz singularmente sentida:

– Enfim, meu amigo, para encurtarmos razões resolvi-me casar com ela.

– Mas a peça?

– Não pensei mais nisso! Pensava eu lá na peça! resolvi-me casar com ela!

E ao outro dia Macário partiu.

Conheceu as viagens trabalhosas nos mares inimigos, o enjoo monótono num beliche abafado, os duros sóis das colônias, a brutalidade tirânica dos fazendeiros ricos, o peso dos fardos humilhantes, as dilacerações da ausência, as viagens ao interior das terras negras e melancolia das caravanas que o costeiam por violentas noites, durante dias e dias, os rios tranquilos, donde exala a morte.

Voltou.

E logo nessa tarde a viu a ela, Luísa, clara, fresca, repousada, serena, encostada ao peitoril da janela, com a sua ventarola chinesa. E, ao outro dia, sofregamente, foi pedi-la à mãe. Macário tinha feito um ganho saliente – e a mãe Vilaça abriu-lhe uns grandes braços amigos, cheia de exclamações. O casamento decidiu-se para daí a um ano.

O narrador confessa: “Talvez a história seja julgada trivial: a mim, que nessa noite estava nervoso e sensível, pareceu-me terrível – mas conto-a apenas como um acidente singular da vida amorosa...”

O narrador-confidente ratifica as advertências de Freud, quando diz que é extremamente doloroso para o homem abrir mão de seus ideais. Lacan, retomando Freud, diz:

não se pode abrir mão de qualquer bem sem a renúncia a um gozo que, não há, insiste-se em preservar a crença de que há, porque se é assim se pode colocar no lugar do impossível a impotência, fazendo com que o mal - estar do impossível (real) seja substituído pelo mal estar da culpa. (LACAN: 1988, p.254)

Nós, leitores, percebemos a cumplicidade do narrador com o amigo da estalagem, que, apesar de cansado, se manteve ouvindo em silêncio a triste história de Macário:

desejava ser um monge, estar num convento, tranquilo, entre arvoredos, ou na murmurosa concavidade de um vale, e enquanto a água da cerca canta sonoramente nas bacias de pedra, ler a ‘Imitação’, e, ouvindo os rouxinóis nos loureirais, ter saudades do Céu. – Não se pode ser mais estúpido. Mas eu estava assim, e atributo a esta disposição visionária a falta de espírito – a sensação – que me fez a história daquele homem dos canhões de veludinho.

O Narrador-confidente, em nenhum momento, se interroga ou interroga seu interlocutor os porquês dos furtos de Luísa e nem tampouco aventava a hipótese de que ela poderia não ser responsável por eles. Percebemos, também, que quando o narrador se

refere à Luísa, em diversas passagens, ele a rotula como “uma rapariga loura, vestida de cassa.” Ele não tem certeza sequer da idade da personagem: “Era uma rapariga de vinte anos, talvez (...)”.

Aliás, o companheiro de estalagem escuta o “homem dos canhões de veludinho” em sua dor mais profunda. Escuta sem o intuito de emitir qualquer crítica. Diante de tais considerações, podemos comparar a posição do narrador com a do analista, na medida em que ele não se manifesta como sujeito, permanecendo em silêncio. Assim, o narrador, tal qual o analista, empresta sua pessoa, não seu ser, para escutar Macário. Lacan insistiu em seu ensino que o psicanalista só se sustenta na ética da psicanálise (ética do desejo) se não tiver contas a prestar com seu ser.

Macário, ao confessar sua história ao companheiro de estalagem, não o faz por completo, algo fica por dizer. Se o homem é submetido às leis da linguagem, ele é muito mais submisso a um discurso, que não só precede a sua chegada ao mundo, mas também lhe determina um lugar na estrutura familiar. Diz Lacan:

Também o sujeito se pode parecer servo da linguagem o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio. (LACAN: 1998, p. 498)

Escrúpulo e honra são os significantes que tecem o discurso familiar dos Macário. Assim, nossa personagem não fez outra coisa senão se comportar de acordo com essa exigência moral. Aliás, ditames morais que, por terem sido interiorizados, sob a forma de superego, tecem o destino de Macário, que é o de renunciar ao desejo para agir de acordo com o dever, como escreve Nadiá: “O sujeito é servo de um discurso que, antes mesmo do seu surgimento, lhe determina um lugar de inscrição na ordem simbólica (Outro).” (FERREIRA: 2002, p.56).

Voltemos ao conto. A história de amor de Macário e Luisa é interpretada de diversas maneiras: para o narrador-confidente é um acidente singular da vida amorosa, para Macário é um “caso simples”. Mas, para nós, leitores, o ato de Macário só adquire sentido se for inscrito no discurso da família Macário. Tio Francisco se caracteriza pela intransigência:

Quando Macário lhe disse, uma manhã, ao almoço, abruptamente, sem transições emolientes: «Peço-lhe licença para casar», o tio Francisco, que deitava o açúcar no seu café, ficou calado, remexendo com a colher, devagar, majestoso e terrível: e quando acabou de solver pelo pires, com grande ruído, tirou do pescoço o guardanapo, dobrou-o,

aguçou com a faca o seu palito, meteu-o na boca e saiu: mas à porta da sala parou, e voltando-se para Macário, que estava de pé, junto da mesa, disse secamente:

– Não.

Macário, depois de deixar a casa do tio, porque este não aceita o seu casamento com Luísa, e não conseguir emprego na cidade vai para Cabo Verde, onde passa um ano inteiro fazendo trabalhos penosos:

Era o amigo do chapéu de palha: abriu grandes braços pasmados.

– Que diacho! Desde manhã que te procuro.

E contou-lhe que tinha chegado da província, tinha sabido a sua crise e trazia-lhe um desenlace.

– Queres?

– Tudo.

Uma casa comercial queria um homem hábil, resoluto, e duro, para ir numa comissão difícil e de grande ganho a Cabo Verde.

– Pronto! – Disse Macário. – Pronto! Amanhã.

Quando retorna de Cabo Verde, recebe o golpe do amigo do chapéu de palha:

Por esse tempo o amigo do chapéu de palha veio pedir a Macário que fosse seu fiador por uma grande quantia, que ele pedira para estabelecer uma loja de ferragens em grande. Macário estava no vigor do seu crédito, cedeu com alegria. O amigo do chapéu de palha é que lhe dera o negócio providencial de Cabo Verde. Faltavam então seis meses para o casamento. Macário já sentia, por vezes, subirem-lhe ao rosto as febris vermelhidões da esperança. Já começava a tratar dos banhos, mas um dia o amigo do chapéu de palha desapareceu com a mulher de um alferes. (...) O que era positivo é que Macário era fiador, Macário devia reembolsar. Quando o soube, empalideceu e disse simplesmente:

– Líquido e pago.

E quando liquidou, ficou outra vez pobre. (...)

Os sonhos, as fantasias e os desejos que sustentam o amor de Macário, fazendo com que ele se agarre à esperança de que a solidão está chegando ao fim, são destruídos, por sua intransigência moral. Macário é vítima da severidade cruel do seu superego.

A confissão do “caso simples” por Macário a um estranho aponta para o retorno do recalado. Como vimos, naquela noite de “céus pesados e sujos,” o que estava há tanto tempo guardado reaparece com tanta força que leva Macário contar a um desconhecido o fracasso de sua história de amor:

Há um provérbio eslavo da Galícia que diz: “O que não contas à tua mulher, o que não contas ao teu amigo, contá-lo a um estranho, na estalagem.” Mas ele teve raivas inesperadas e dominantes para a sua larga e sentida confidência.

Macário, ao relatar seu “caso simples”, repete em vez de recordar, resistindo à compreensão do que verdadeiramente aconteceu. Freud diz que a repetição surge no lugar da rememoração. Sem elaboração, a história que é contada reproduz o mesmo sentido. Ou seja, Macário permanece convicto de que agiu de forma correta em nome da honra e do escrúpulo. A convicção que tem de seu ato não permite que haja elaboração do que foi vivido. Macário, ao contrário de Sá Carneiro, companheiro das Letras de Eça, não se descarta das certezas que o levaram a desistir do amor, do desejo e da mulher.

DISPERSÃO

Perdi-me dentro de mim
 Porque eu era labirinto,
 E hoje, quando me sinto,
 É com saudades de mim.

Passei pela minha vida
 Um astro doido a sonhar
 Na ânsia de ultrapassar,
 Nem dei pela minha vida...

Para mim é sempre ontem
 Não tenho amanhã nem hoje
 O tempo que aos outros foge
 Cai sobre mim feito ontem. (SÁ CARNEIRO: 1939, p.34)

Cabe, ainda, a questão: Por que Macário é vítima da própria intolerância? Macário, alienado no desejo do desejo do Outro, age para ser reconhecido como um homem de honra. É lógico que ele pagou um preço muito alto para esse reconhecimento. Quando encontra o desconhecido da estalagem, está com quase sessenta anos de idade, bastante emotivo, e com sua aparência totalmente modificada pelo tempo, pelo trabalho árduo e pela solidão. O seu fim é dito pelo poeta Sá Carneiro: “Não se chora um amante, Assim me choro a mim mesmo.” (SÁ CARNEIRO: 1939, p. 35)

Era alto e grosso: tinha uma calva larga, luzidia e lisa, com repas brancas que se lhe eriçavam em redor: e os seus olhos pretos, com a pele em roda engelhada e amarelada, e olheiras papudas, tinham uma singular clareza e rectidão – por trás dos seus óculos redondos com aros de tartaruga. Tinha a barba rapada, o queixo saliente e resoluto. Trazia uma gravata de cetim negro apertada por trás com uma fivela; um casaco comprido cor de pinhão, com as mangas estreitas e justas e canhões de veludilho. E pela longa abertura do seu colete de seda, onde reluzia um grilhão antigo – saíam as pregas moles de uma camisa bordada.

Ao contar a sua história de amor, diz ao companheiro da estalagem e narrador: “Começou por me dizer que o seu caso era simples - e que se chamava Macário”. Essa história de amor é narrada quarenta anos depois... Mas, mesmo assim, Macário confia sua desventura amorosa entre lágrimas. Lacan nos alerta que a verdade se funda sempre na suposição do falso, na denúncia da não-verdade: ela é contradição e por isso só se diz pela metade. Dessa divisão, resta alguma coisa impossível de dizer que se apresenta sob a forma de enigma (real).

Macário contou-me o que o determinara mais precisamente àquela resolução profunda e perpétua. Foi um beijo. Mas esse caso, casto e simples, eu colo-o – mesmo porque a única testemunha foi uma imagem em gravura da Virgem, que estava pendurada no seu caixilho de pau-preto, na saleta escura que abria para a escada... Um beijo fugitivo, superficial, efêmero. Mas isso bastou ao espírito recto e severo para o obrigar a tomá-la como esposa, a dar-lhe uma fé imutável e a posse da sua vida. Tais foram os seus esponsais. Aquela simpática sombra de janelas vizinhas tornara-se para ele um destino, o fim moral da sua vida e toda a ideia dominante do seu trabalho. E esta história toma, desde logo, um alto carácter de santidade e de tristeza.

Em sua juventude, Macário era casto, louro e tinha a barba curta. O cabelo era anelado e sua figura devia ter aquele ar seco e nervoso: “Macário, aos vinte e dois anos, ainda não tinha – como lhe dizia uma velha tia, que fora querida do desembargador Curvo Semedo, da Arcádia – sentido Vénus.” Vénus era considerada pelos antigos gregos e romanos a deusa do erotismo, da beleza e do amor. O “caso simples” é a história de seu primeiro amor. Luísa é apresentada como uma “plebéia vestida de cassa”:

“Era uma rapariga de vinte anos, talvez – fina, fresca, loura como uma vinheta inglesa: a brancura da pele tinha alguma coisa da transparência das velhas porcelanas, e havia no seu perfil uma linha pura como de uma medalha antiga, e os velhos poetas pitorescos ter-lhe-iam chamado – pomba, arminho, neve e ouro”.

A inexperiência de Macário com as mulheres o coloca em uma posição bastante singular. Luísa, seu primeiro amor, era uma mulher desconhecida e enigmática. O que a tornava ainda mais desejável.

Mas por esse tempo veio morar para defronte do armazém dos Macários, para um terceiro andar, uma mulher de quarenta anos, vestida de luto, uma pele branca e baça, o busto bem feito e redondo e um aspecto desejável.(...)

Macário tinha a sua carteira no primeiro andar por cima do armazém, ao pé de uma varanda, e daí viu uma manhã aquela mulher com o cabelo preto solto anelado, um chambre branco e braços nus, chegar-se a uma pequena janela de peitoril, a sacudir um vestido.

Macário afirmou-se, e sem mais intenção, dizia mentalmente aquela mulher, aos vinte anos, devia ter sido uma pessoa cativante e cheia de domínio: por que os seus cabelos violentos e ásperos, o sobrolho espesso, o lábio forte, perfil aquilino e firme. revelam um temperamento ativo e imaginações apaixonadas....

Mas à noite estava sentado fumando à janela do seu quarto, que abria sobre o pátio:...

No outro dia ainda impressionado, sentou-se à sua carteira com a janela toda aberta, e olhando o prédio fronteiro, onde vivam aqueles cabelos grandes – começou a aparar vagarosamente a sua pena de rama.(...)

E quando fechou a carteira sentiu defronte correr-se a vidraça; eram de certo os cabelos pretos. Ma apareceram uns cabelos louros. Oh! E Macário veio logo salientemente para a varanda aparar um lápis. Era uma rapariga de vinte anos, talvez – fina, fresca, loura como uma vinheta inglesa: a brancura da pele tinha alguma coisa de transparência das velhas porcelanas, e havia no seu perfil uma linha pura, como de uma medalha antiga e os velhos poetas pitorescos ter-lhes chamado – pomba, arminho , neve e ouro.

Macário disse consigo mesmo:

- É a filha.

Luísa, como objeto causa do desejo, desperta medo. Esse medo se intensifica na medida em que Macário não sabia lidar com as mulheres. No texto *Sobre as mulheres*, Diderot³ comenta que Antoine Léonard Thomas⁴ não podia falar delas, porque não tinha vivido nenhuma experiência amorosa:

Eu amo Thomas, respeito a altivez de sua alma e a nobreza de seu caráter: à um homem de muito espírito; é um homem de bem, não é pois um homem comum. A Julgar por sua Dissertação sobre as mulheres, ele não experimentou suficientemente uma paixão que eu tomo muito mais penas de que nos consola do que pelos prazeres que nos proporciona. Ele pensou muito, porém não sentiu bastante. Sua cabeça se atormentou, mas seu coração permaneceu tranquilo.

Macário, tal qual Antoine Léonard Thomas, era um rapaz solitário e inexperiente que, ao cruzar olhares com Luisa, uma bela moça, se apaixonou: “Macário não me contou por pulsações - a história minuciosa do seu coração. Disse singelamente que daí a cinco dias - estava louco por ela.”

Macário ficou radioso: logo nessa noite procurou o seu amigo, e abruptamente, sem meia-tinta:

³ DIDEROT, <http://www.scribd.com/doc/8969087/Denis-Diderot-Sobre-as-Mulheres-PDFUSP>.

⁴ Em 1772, o poeta e acadêmico Antoine Léonard Thomas publica o *Ensaio sobre o caráter, os costumes e o espírito das mulheres em diferentes séculos*.

– Quem é aquela mulher que tu hoje cumprimentaste defronte do armazém?

– É a Vilaça. Bela mulher.

– É a filha?

– A filha?

– Sim, uma loura, clara, com um leque chinês.

Macário veio à janela e viu-as atravessar a rua e a entrarem no armazém! Desceu logo trémulo, sôfrego, apaixonado e com palpitações. Estavam elas já encostadas ao balcão e um caixeiro desdobrava-lhes defronte casimiras pretas. Isto comoveu Macário. Ele mesmo mo disse:

– Porque enfim, meu caro, não era natural que elas viessem comprar, para si, casimiras pretas.

(...) Macário, que tinha visto naquela visita uma revelação de amor, quase uma *declaração*, esteve todo o dia entregue às impaciências amargas da paixão. (...)

(...) mal reparou no seu ordenado que lhe foi pago em pintos às três horas, e não entendeu bem as recomendações do tio e a preocupação.

Segundo Barthes, o trajeto amoroso tem três etapas: a primeira, em que o sujeito é capturado por uma imagem; a segunda, marcada por uma série de encontros, em que ficamos maravilhados por tantas coincidências, “afinidades, cumplicidades e intimidades, (...) sendo a cada instante do encontro, a descoberta de um outro eu-mesmo”; a terceira etapa em que

sofrimentos, mágoas, angústias, aflições, ressentimentos, desesperos, embaraços e armadilhas dos quais me torno presa, vivendo então sem trégua sob a ameaça de uma decadência que atingiria ao mesmo tempo o outro, eu mesmo e o encontro prodigioso que no começo nos descobriu um ao outro.

Macário, depois de passar por esses três estágios, abandona a sua amada sem sequer interrogá-la sobre o gesto que tanto o chocou, que foi o roubo do anel com dois brilhantes enormes. Tudo que o leitor conhece a respeito de Luísa é dito por Macário. Luísa ora é vista como objeto amado e, portanto, como aquela que completaria Macário, ora é vista como objeto causa do desejo e, por fim, se torna o sintoma em que o gozo de Macário se fixa.

Se Luísa se apresenta como aquela que “se deixar desejar”, logo o seu desejo fica na obscuridade. Que desejo sustenta o consentimento de Luísa como desejada? Isto não se pode saber. Aliás, nem Macário sabe. Mas o fato de não saber o coloca na posição de julgar com toda a certeza. Macário chega ao final de sua confiança, insistindo que a culpada do fracasso de sua história de amor é Luísa, a ladra. No momento em que na loja ocorre o sumiço do anel, Macário tem a convicção: “– És uma ladra!” A decepção foi tão grande que agora a intenção é destruir a farsante:

E Macário, pálido, com dentes cerrados, contraído, fitava o caixeiro colericamente. O caixeiro disse então:

– Essa senhora tirou dali o anel. – Macário ficou imóvel, encarando-o.

– Um anel com dois brilhantes. Vi perfeitamente. –

O caixeiro estava tão excitado, que a sua voz gaguejava, prendia-se espessamente.

– Essa senhora não sei quem é. E tirou-o dali...

Macário, maquinalmente, agarrou-lhe o braço, e voltando-se para Luísa com a palavra abafada, gotas de suor na testa, lívido:

– Luísa, dize... – Mas a voz cortou-se-lhe.

Macário, por não conseguir se posicionar em relação a seu desejo, não dá alternativas de defesa à Luísa. Ele renuncia...

Pensemos o roubo. O roubo é sempre um duplo-roubo. No mesmo momento em que se rouba se é roubado. Ele não se faz entre duas pessoas, ele se faz entre ideias, cada uma se desterritorializando na outra. A coisa roubada não tem significação, tem existência, afetos, sentimentos e Luísa, supostamente ladra, rouba repetidas vezes, joias, lenços etc. Ela rouba os sonhos de Macário, rouba também a possibilidade de ser, supostamente, feliz em um casamento. Luísa rouba a possibilidade de si fazer feliz. A repetição, na neurose, é efeito da cadeia significativa no que ela é sustentada por um encontro faltoso com o real. Por isso, a repetição é sempre experiência de fracasso. É a repetição que instala o fracasso. Ela não é simplesmente estereotipia de conduta, mas repetição em relação a algo de sempre faltoso, que permite fazer relação das duas formas de constituição do sujeito: o *je* da alienação (eu não penso) e a posição inconsciente (eu não sou): “que a significação toma quando não remete mais a nada. É a fórmula que se repete, que se reitera, que se repisa com uma insistência estereotipada” (LACAN: 1985, p.44). Um ato analítico põe em jogo, por um único golpe, estas duas condições, fazendo a passagem entre a repetição de um fracasso e o fracasso da repetição.

Em 1920, no texto *Além do princípio do prazer*, Freud atribuiu ao fenômeno da compulsão à repetição o caráter de uma força demoníaca que sobrepuja o princípio do prazer, o que o leva a formular o conceito de pulsão de morte, como esta tendência a retornar, que funda a orientação do sujeito na busca do objeto. A partir desse momento, fica evidenciada a importância do conceito de repetição, que pode ser considerado como constitutivo do próprio conceito de inconsciente, na medida em que revela o movimento da pulsão. Repetição, inconsciente e pulsão estão, assim, intimamente ligados e é por

isso que Lacan os considera, juntamente com o conceito de transferência, como os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.

Lacan afirma que a repetição necessita do gozo, visa-o, pois ela se funda em um retorno do gozo. E, a cada vez que se repete, há uma perda, pois nunca há equivalência do repetido. O sujeito convoca o gozo para permanecer nessa situação. São modalidades que se repetem sob a forma de resistência. Repetem-se porque visam o gozo. O saber articulado, dominado, formulado pela “resistência” alheia é também, nesse sentido, uma forma de gozo. Dessa forma, Lacan acrescenta: “Esse saber mostra aqui a sua raiz porquanto na repetição ele vem a ser o meio do gozo na medida em que esse ultrapassa os limites impostos” (LACAN: 1991, p.46).

Quando Luísa sai da loja, segue sem parar, sem olhar para trás. Sem ser denunciada, e até mesmo sendo inclusive legitimada, pois ele paga a joia. Luísa seguirá seu caminho...

Mas por que Macário é vítima da própria intolerância? Ele não consegue se posicionar em relação a seu desejo. Ele renuncia e adia seu desejo, respondendo ao superego tirânico, uma instância da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego.

Macário contou-me o que o determinara mais precisamente àquela resolução profunda e perpétua. Foi um beijo. Mas esse caso, casto e simples, eu colo-o – mesmo porque a única testemunha foi uma imagem em gravura da Virgem, que estava pendurada no seu caixilho de pau-preto, na saleta escura que abria para a escada...Um beijo fugitivo, superficial, efêmero. Mas isso bastou ao espírito reto e severo o obrigar a tomá-la como esposa, a dar-lhe uma fé imutável e a posse de sua vida. (QUEIRÓS: 2000, p. 16)

Os possíveis furtos cometidos por Luísa se tornam álibis para que ele possa então, renunciar seu desejo.

Assim como Garrett, Macário condena-se por amar e desejar a mesma mulher.

Não te Amo
 Não te amo, quero-te: o amor vem d'alma.
 E eu n 'alma – tenho a calma,
 A calma – do jazigo.
 Ai! não te amo, não.
 Não te amo, quero-te: o amor é vida.
 E a vida – nem sentida

A trago eu já comigo.
Ai, não te amo, não!

Ai! não te amo, não; e só te quero
De um querer bruto e fero
Que o sangue me devora,
Não chega ao coração.
Não te amo. És bela; e eu não te amo, ó bela.
Quem ama a aziaga estrela
Que lhe luz na má hora
Da sua perdição?

E quero-te, e não te amo, que é forçado,
De mau, feitiço azado
Este indigno furor.
Mas oh! não te amo, não.
E infame sou, porque te quero; e tanto
Que de mim tenho espanto,
De ti medo e terror...
Mas amar!... não te amo. (GARRETT: 1963)

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Nadiá Paulo. *Amor Ódio e Ignorância*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005. p. 18, 25, 47, 48, 54, 55. Coleção Janus.

GARRETT, Almeida - <http://www.citador.pt/poemas/nao-te-amo-almeida-garrett>. Acesso em 19.10. 2008.

FREUD, Sigmund. O Estranho. *Edição Standard brasileira das Obras psicológicas completas de S. F.* Rio de Janeiro: Imago. 1987.

_____. Fragmento da análise de um caso de histeria. In: *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. O mal-estar na civilização. In *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. Os Instintos e suas Vicissitudes. In: *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. Para além do princípio do prazer. In: *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, In: *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

LACAN, Jacques. *Seminário I, Os escritos técnicos de Freud*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.165.

_____. *O Seminário 2. O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*; Trad: Marie Christine Lasnik Penot; com a colaboração de Antonio Luis Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *O seminário 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

QUEIRÓS, Eça. *Singularidades de uma rapariga loura*. CONTOS. Porto: Cidade do Porto, 2005.

Artigo

Teatro de Operações: a Segunda Guerra Mundial nos palcos da Revista

Luiz Fernando Dias Pita

Doutor em Letras – Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
nandopit@uol.com.br

RESUMO

Dentre as muitas possibilidades de abordagem e pesquisa que o acervo Walter Pinto oferece, destaca-se a de se examinar mais detidamente a visão que os homens de teatro dos anos 40 espelhavam acerca da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, da participação brasileira no conflito, Tal ângulo de observação nos permite cotejar parte da visão de país que - mesmo frente aos compromissos internacionais e de alinhamento político que lhe foi necessário assumir – buscava-se construir durante o Estado Novo, com a estética teatral do gênero “revista”.

RESUMEN

De entre las muchas posibilidades de enfoque e investigación que el acervo Walter Pinto ofrece, está la examinarse más detenidamente la visión que los hombres de teatro de los años 40 reflejaban sobre la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, de la participación brasileña en el conflicto, Tal ángulo de observación nos permite analizar parte de la visión de país que – aun frente a los compromisos internacionales y de alineamiento político que le fue necesario asumir – buscaba construirse durante el “Estado Novo”, con la estética teatral del género “revista”.

É bem sabido que o governo Vargas - principalmente durante o período do Estado Novo - foi o responsável por uma série de transformações na estrutura sócio-econômica do país. Tais transformações, entretanto, vinham escudadas por um investimento maciço no sentido de construir igualmente uma unidade ideológica capaz de moldar grandes camadas da população brasileira segundo as diretrizes do regime. A

montagem deste aparelho ideológico de Estado se fez inspirada nos órgãos correspondentes que já existiam na Itália fascista e na Alemanha nazista: propunha instaurar diretrizes proscritivas e prescritivas de conduta, e a nortear toda espécie de atividade cultural, através da criação de órgãos fiscalizadores das atividades culturais (os diversos setores do DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão censor do Estado Novo), e, no nosso caso diretamente, de um órgão de fomento à atividade teatral: o Serviço Nacional de Teatro (SNT).

A forte inspiração nos modelos autoritários nazifascistas assumida pelo governo Vargas na condução da vida nacional fez com que o governo brasileiro assumisse posição de neutralidade em relação ao conflito, durante o período inicial da guerra. Tal posição seria perfeitamente sustentável enquanto nenhum país do continente americano fosse diretamente envolvido - é consenso geral que a Chancelaria brasileira poderia contornar com relativa facilidade os problemas causados pela neutralidade no exterior frente a nossos compromissos com as nações beligerantes. Porém, a entrada dos Estados Unidos no conflito, em 1941, e a conseqüente pressão econômica - ou beneplácitos -, oferecidos pelo governo americano, a aparente posição pró-Eixo assumida pelos governos chileno e argentino, com a concentração de tropas ao longo das nossas fronteiras, além da presença de elementos e grupos nazistas nas colônias germânicas do sul do país, tornavam cada vez mais insustentável tal neutralidade. Além dos motivos citados, some-se a agressão e torpedeamento de navios mercantes brasileiros ao longo da nossa costa, feita por submarinos alemães - e a comoção popular que isso causou, os quais deram a cartada final, quebrando a resistência do governo brasileiro em declarar guerra ao Eixo, o que se efetivou em 1942.

Dentro desse quadro, dada a mobilização da opinião pública brasileira pela entrada do Brasil na campanha - ao lado dos Aliados -, a Empresa de Teatro Pinto Ltda. Encenou, em 1942, três peças que tratavam de fazer campanha aberta contra o Eixo: no Rio (Teatro Recreio), foram encenadas as revistas *Fora do Eixo* e *Rumo a Berlim*, e, em São Paulo (Teatro Santana), a revista *Eu quero o "V" é no fim!* - também conhecida como *O Espião*. Peças essas que contam também com apoio de material iconográfico - comprobatório, portanto de sua encenação. Deste modo, analisá-las-emos, sabedores que são duas do ano de 1942 - data da declaração de guerra ao Eixo - e uma de 1945 - data das nossas principais batalhas e da vitória dos Aliados sobre a Alemanha.

Sobre o gênero revista, vale recordar que é, em linhas gerais, um gênero teatral onde se dá uma revisão crítica ao cotidiano (político, social, cultural etc.) recheada de

números musicais - que Walter Pinto estendeu, assim como introduziu um luxo até então nunca visto – que são sua grande tônica. Em sua estrutura básica, a revista compõe-se de dois atos, que possuem de fato quase total independência: o primeiro é mais importante e contém a trama principal da peça, ademais, os quadros de uma revista não necessitam estar ligados entre si.

Durante os anos do Estado Novo, operaram-se no teatro de revista várias transformações, em geral capitaneadas por Walter Pinto, sobre quem convém abrir um parêntese: contador por formação, Walter Pinto herdou a companhia teatral após o falecimento sucessivo do pai e do irmão, em meados de 1939. Introduziu em seguida uma série de reformas administrativas, tais como ter sido o primeiro empresário teatral a ter uma contabilidade escriturada, o que lhe permitiu lastrear sua receita e investir pesadamente na contratação de grandes nomes do palco: Dercy Gonçalves, Oscarito, Grande Otelo, Mara Rúbia, Virgínia Lane, José Vasconcelos etc. Contratava *girls* e coristas dos mais diversos países da Europa, América Latina e mesmo da Ásia. Tinha a que era considerada a melhor orquestra teatral da época - encomendava as partituras de suas peças a Ary Barroso, Custódio Mesquita e outros. Assim, muitos clássicos da MPB, como *Aquarela do Brasil*, foram executadas primeiramente no Recreio.

Investiu maciçamente também em reformas e aparelhamento do teatro, trazendo da Europa maquinário de primeira linha, além de técnicos para sua operação.

Mantinha uma equipe exclusiva de autores, responsáveis pela criação de suas peças: Luiz Iglesias e Freire Júnior; Mário Lago e Custódio Mesquita também escreveram, esporadicamente, para Walter Pinto.

Com todo este investimento, Walter Pinto deu uma guinada no gênero em direção à grandiosidade, inspirado principalmente nos musicais da Broadway e nos filmes de Hollywood, incorporando às suas peças um luxo e uma riqueza de efeitos jamais alcançados anteriormente no teatro nacional (em uma de suas peças, Walter Pinto construiu no palco uma cascata que consumia cem mil litros de água *por apresentação*).

Walter Pinto investiu na construção de um *marketing* pessoal, unindo a fama de empresário rigoroso - controlava, por meio de um sistema de circuito fechado, tudo o que acontecia no interior do teatro; concentrava suas *girls* num sítio, para que sua imagem não se desgastasse com elas circulando pela cidade – à de excelente administrador. Inovador, participava do processo de criação das peças: foi coautor de várias, diretor de todas, e fazia a iluminação de seus espetáculos através de um sistema

cujos controles instalou na mesa de seu escritório, para que pudesse, ao mesmo tempo, fazer a contabilidade da apresentação. Ousado - sua companhia foi a primeira a exhibir mulheres com os seios nus, além de apresentar o primeiro travesti num palco brasileiro - Ivana -, Walter Pinto era, enfim, o empresário que punha no letreiro do Teatro Recreio sua própria foto, com texto em *néon*: “*Walter Pinto apresenta...*”. Deste modo, dizia-se que ele era, na verdade, a maior estrela de sua companhia.

O luxo, o brilho e a qualidade do espetáculo fizeram com que as peças de Walter Pinto fossem assistidas por ministros de estado, senadores, e até mesmo por Getúlio Vargas, que se tornaria seu amigo pessoal, o que transformou o Teatro Recreio num ponto informal de aglutinação da classe política dos anos 40 e 50.

Apesar de tudo o que expusemos, pode-se também - e isto é feito com regularidade - acusar Walter Pinto de inflacionar o gênero revista, levando sua representação a custos impossíveis para outras companhias: a peça *É fogo na jaca!*, de 1953, era anunciada como “a revista dos cinco milhões!”, custo de sua produção, valor inalcançável para qualquer outra companhia da época, além de não dar ao texto de suas obras a mesma atenção que dispensava à música e à cenografia.

Nas peças acima citadas, Walter Pinto traça inicialmente uma análise do momento da guerra e da situação do Brasil perante o conflito. Em *Fora do Eixo*, vê-se, desde o prólogo, um jogo de referências à guerra, elogiando-se desde o primeiro instante aqueles que ficam “fora do eixo” - numa clara alusão à aliança militar formada pela Alemanha, Itália e Japão. O primeiro quadro, encenado imediatamente após um bailado com as *girls* vestidas de notas musicais, num cenário representando o “Palácio da Música”, é chamado de “Invasão da Europa”, e constitui-se numa convocação feita pela Harmonia - alegoria representando um elemento componente da estrutura musical - para “salvar” as músicas europeias, que protestam contra a invasão da música de Wagner e da Tarantela (dança popular italiana)⁵:

⁵ No presente trabalho utilizamos a cópia do texto submetida à apreciação da Divisão de Cinema e Teatro do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão censor do Estado Novo. Assim, pudemos também nos deter no tipo de censura realizada nas peças de revista em geral: ora moral, ora política; a ação da censura se fazia sempre presente – o que, por si só, já constituiria razão para um estudo à parte. No presente trabalho, porém, optamos por reproduzir o texto integral das peças, (indicando em negrito as falas ou expressões censuradas pelo DIP).

HARMONIA: - Na qualidade de Rainha da Música, Sua Majestade a Harmonia; acabo de receber um telegrama de várias músicas europeias, que protestam contra a invasão da música de Wagner e da Tarantela, que estão dominando toda a Europa. O couplet francês e a valsa vienense já entregaram os pontos.

TODOS: - Oh!

HARMONIA: - O solo inglês resiste. **Resiste também o bailado russo.** O fado e o pasodoble declararam-se neutros. Reina completa desarmonia na Europa. A música de Wagner é a música de pancadaria tocada por instrumentos de oitenta toneladas... Faz mal aos ouvidos. E a Tarantela é uma música muito corrida, assemelha-se em tudo à Fuga de Bach.

TODOS: - Oh!

PRIMEIRO-MINISTRO (*avançando para o centro do palco*):

-E o que sugere Vossa Majestade, excelsa Harmonia?

HARMONIA : - Apelar para a América. (*entra figurante com um telefone*) A música americana deve tomar de assalto toda a Europa e toda a Ásia... Telefonemos para a América: (*canta ao telefone*)

Alô, alô, América!

Alô, alô, América!

TODOS (*em coro*):

Entra no cordão

para dominar a situação...

HARMONIA:

É pra nós,

é pra nós,

essa missão!

TODOS:

Alô, alô, América , (etc, etc)

Assim se tem, em rápidas pinceladas, a descrição da guerra, representando-se as nações europeias por seus ritmos musicais, criando os autores uma imagem metonímica dentro de uma ambientação que privilegiava, propositalmente, a recorrência a temas

musicais, permitindo recheiar a peça de números de dança e baile, tal como se demonstrava em 1942: a dominação de grande parte da Europa pelo Eixo; a anexação da Áustria e a derrota da França, fato que abalou o panorama da guerra, por isolar a Inglaterra no conflito contra o Eixo - causando profundo choque na moral aliada - e por modificar em grande parte o panorama cultural dos anos 40. O isolamento inglês é mostrado na expressão “O solo inglês resiste” - faz-se referência ao solo possivelmente porque a Inglaterra não tivesse, então, um estilo musical conhecido internacionalmente - , já que a Inglaterra teve que lutar sozinha da queda da França até a entrada da URSS na guerra, em 1941. O texto alude também à neutralidade de Portugal (o fado) e Espanha (o pasodoble), países cujos regimes - à semelhança do Estado Novo - em muito se inspiravam no modelo fascista. A seguir temos uma crítica à “musicalidade” ítalo-germânica referindo-se a Harmonia à “música” tocada por instrumentos de 80 toneladas - a artilharia alemã - e à “corrida” da Tarantela - lembremo-nos que Mussolini costumava fazer suas chegadas triunfais em cidades italianas correndo a pé com sua comitiva. A decisão de apelar para a América como solução do conflito - invadir a Europa com as “músicas” americanas é uma alusão à única possibilidade de vitória aliada, o equilíbrio de forças entre Aliados - então, unicamente os ingleses - e o Eixo. Naquele momento, a balança da guerra pendia para o lado alemão, graças aos sucessos, temporários, da campanha na URSS, o desgaste dos ingleses e os sucessos dos japoneses no Pacífico.

Após o ataque japonês a Pearl Harbour, no Haváí, os Estados Unidos declararam guerra ao Eixo, intensificando também a campanha pela participação dos países sul-americanos no conflito, mas foi apenas a partir do desembarque nas costas da África, que os americanos iniciaram a batalha pela libertação da Europa, numa lenta retomada de terreno pela África e através da península italiana, antes do “Dia D”.

Refletindo a necessidade de união contra o avanço do nazifascismo e a necessidade de aliança interamericana, segue o texto de *Fora do Eixo*, a partir da resposta da América:

HARMONIA: - Quem fala? É a América? Ah, minha amiga ... A coisa está preta. Quero saber se posso contar contigo para restabelecer a Harmonia no mundo!

(Música - entra o fox, canta:)

O fox americano
É deveras o decano
É deveras popular
O seu ritmo brejeiro
Dominou o mundo inteiro
Não se deixa dominar
O seu passo é engraçado
Quando bem sapateado
Ele aguenta a marcação
Sempre firme e atrevido
Está certo e resolvido
A fazer a invasão

(depois da música:)

FOX: - Yes, pode contar com a América.

HARMONIA: - E que providências tomar imediatamente?

FOX: - Vamos dominá-los pela fome.

TODOS:- Pela fome?

FOX: - Sim. Não sairá arroz da América. Sem arroz, eles não podem tecer os pauzinhos. Não sairá farinha... Sem farinha, eles não podem fazer macarrão. Não sairá repolho e cevada. Sem repolho não há chucrute, e sem cevada não há cerveja, e sem chucrute e cerveja, não há *blitzkrieg*.

TODOS: - Muito bem!!!

FOX:- E na América, haja pão, haja pão, porque apetite não faltará aos americanos.

HARMONIA: - E basta você, Fox, para fazer força sozinho?

FOX: - Não. Eu quero o concurso de todas as músicas americanas ...Telefone pra Argentina...

HARMONIA: - Alô, Argentina... Podemos contar com você?

(entra Tango, canta uma música, e, depois:)

TANGO: Harmonia... por vos... yo me rompo todo!

FOX: - Nada de paliativos, amigo tango... **Jogo franco... (sem alusão aos seus irmãos de Espanha).**

HARMONIA(*telefonando*): - Alô, México! Precisamos de você...

(*Música - entra mexicana*)

MEXICANA: - Yo estoy para todo...

HARMONIA: Alô, alô, Cuba... Podemos contar com você...?

(*Música, entra conga*):

CONGA: - Yo ya estoy no brinquedo há muito tempo... Se entro na Europa sacudo tudo... **Porque, hijos, quem tem Cuba, não tem medo...**

FOX: - Mas, Harmonia... Está faltando um... o maior de todos... Um que nós não podemos esquecer neste momento...

HARMONIA (*telefonando*): - Já sei. Alô, Brasil...

MAXIXE (*aparecendo e falando do alto da escadaria*): - Não precisa ... Já estou na fuzarca.

TODOS: - Quem é você?

MAXIXE: - O maxixe brasileiro, o bamba, o perna mole, o perna dura, o rasteira, o rabo de arraia, o cocada, o espalha, o não-pode, o carioca. A música canalha, popular, que requebra, que sacode, que mete perna entre perna, e embaralha as pernas, mas, que vai lá das pernas, quando encontra diferença pra desmanchá. (*A Fox:*) Seu Fox! Eu só quero que me garantam as costas, porque nós temos as costas largas...

HARMONIA: - Eu pensei que viesse o Samba.

MAXIXE: - Depois do carnaval, minha irmã? O samba está exausto, batido e rebatido pelos malandros carnavalescos.

FOX: - E você veio só?

MAXIXE: - Não, como bom velho carioca... **Eu tenho uma francesa...**

TODOS: - Francesa?

FOX: - Mas, essa francesa é comprometida?

MAXIXE: - Não, é livre...

FOX: - Então, entra.

MAXIXE (vai ao fundo, buscar a francesa): - Penetra, mademoiselle...

FRANCESA: - Bonsoir, mes amis...

HARMONIA: - Escute, dona francesa ... A senhora toma água de Vichy?

FRANCESA: - Non, ma petite... Já tomei muita água de Vichy, de uma vez só. Fiquei com barriga d'água... Agora, je tome de gole en gole...

FOX(ao Maxixe): - Menino! Com esta francesa você toma até Cingapura...

MAXIXE: - Seu Fox... Eu prefiro tomar pinga pura..., eu sou é da cachaça.

HARMONIA:- Quer dizer, então, que podemos contar com o Brasil?

MAXIXE: - Naturalmente... Quem for americano, que me acompanhe...

(Maxixe Geral e Cortina)

Atentemos inicialmente para a estética marcadamente pautada sobre a dos musicais da Broadway: a apresentação de cada novo personagem se faz através de uma canção. Já que os personagens são a representação alegórica de ritmos musicais, sua função é de fazer com que o público associe - de um modo muito mais forte do que através da mera caracterização de um personagem - uma determinada nação americana à música que ouve, servindo igualmente para uma associação profunda e inconsciente dos traços que unem os diferentes povos americanos. Além disso, o texto também demonstra a tendência à carnavalização, ao jogo de palavras - o *double-sens* - fortes características do Teatro de Revista, exploradas em *Fora do Eixo*, para tratar por via cômica de um tema seriíssimo.

Analisando-as, vemos que o DIP quis evitar citações a países neutros - no caso da francesa; onde se alude ao governo colaboracionista de Vichy⁶. Também não se permitiam alusões aos líderes de países neutros, como na frase “Jogo franco...”, onde se faz um trocadilho com o nome do ditador espanhol Francisco Franco, guindado ao poder após ter vencido a Guerra Civil Espanhola com apoio maciço dos italianos e

⁶ A expressão “água de Vichy” deve-se ao fato desta cidade ser, antes da guerra, uma estância hidromineral. Assim, o fato de a personagem ter ficado com “barriga d'água” indicaria que a água de Vichy - o governo francês - estaria podre.

alemães. Tampouco se permitiram referências nominais a Stálin que, embora aliado, representava um sistema político distinto do das democracias ocidentais.

Nesta segunda parte do quadro *Invasão da Europa*, o “Fox” anuncia a estratégia inicial americana para combater o Eixo: dominar pela fome (Roosevelt, o então presidente americano, proibiu o fornecimento de alimentos ou quaisquer outros produtos aos países do Eixo já em 1940), para que não haja *blitzkrieg* - principal estratégia de combate alemã, que consistia no ataque maciço e combinado da aviação, artilharia motorizada e infantaria alemã; o ataque rápido era capaz de dominar qualquer região antes mesmo que as forças de contra-ataque tivessem tempo de ser mobilizadas.

Destaque-se, ainda, a última frase do “Maxixe”: “Quem for americano, que me acompanhe...”, propagando, subrepticamente, o ideal pan-americano - muito em voga, evidentemente, em razão da situação que se vivia. O ideal de integração das Américas contra o inimigo comum nunca foi tão propalado quanto a partir de 1941 e, durando por toda a Guerra Fria, constituiu-se num dos pilares da “Doutrina de Segurança Nacional” e da “Aliança para o Progresso”, que forjaram um panorama comum para toda a América Latina dos anos 60 e 70.⁷

Fora do Eixo continua a desenvolver-se com vários quadros mostrando diversas facetas da guerra: a atuação da 5ª Coluna - denominação dada aos elementos pró-eixo existentes no Brasil, e que, na peça, estão ambientados num restaurante alemão⁸ - e a preocupação quanto a diferenciar o “bom” imigrante - o trabalhador, o leal, que veio para o Brasil para criar raízes e família; do traidor que, no Brasil, concorre para a vitória do Eixo. Para exemplificar o exposto, reproduzimos o texto do quadro - *Emigrante, ouve esta voz!* - que finalizava o 1º ato, promovendo igualmente a visão de uma América como “terra da liberdade”, pronta a receber quem queira nela viver e combater pela causa da liberdade, lutando contra os “credos novos que se apoiam nos canhões...”:

Avant-final do 1º ato: “Emigrante, ouve esta voz!”

(Da direita, a figura da América (túnica branca de amplas mangas; na cabeça, diadema em forma de estrela). Da esquerda a figura do

⁷ Nunca nos esqueçamos que foi a partir da Segunda Guerra Mundial que os Estados Unidos, abdicando de sua política tradicionalmente isolacionista, passou a dedicar-se à tarefa de construir uma unidade de atuação político-ideológica junto ao Terceiro Mundo, em geral, e à América Latina, em particular.

⁸ No mesmo ano foram depredados no Rio de Janeiro o restaurante Germania e o Bar Adolf - atual Bar Luiz - de propriedade de alemães. Este último, inclusive, encontra-se próximo à antiga localização do Teatro Recreio.

Emigrante (velho, cabeça toda branca, trazendo sobre o ombro um pau com uma trouxinha amarrada na ponta, roupa comum):

AMÉRICA:

- Para onde vais, emigrante?

EMIGRANTE:

- Nem sei onde vou parar...

Vou por aí vacilante,
ver se encontro sete palmos
de terra p'ra descansar.

AMÉRICA:

- Mas por que foges assim?

A tua vida periga?

EMIGRANTE:

- Não fico, não é por mim...

Eu lhe conto, minha amiga:

(pousa o saco no chão)

Há muitos anos passados,
Aqui cheguei pobrementemente.
Trazia os olhos alçados
Para Deus onipotente!
Vinha da Europa. Risonhos,
Comigo, vinham milhares!
Vimos sempre, em nossos sonhos,
A América refulgindo
Convidando-nos, sorrindo,
para formar novos lares.
E à proporção que cresciam
Os campos por nós plantados,
Os nossos filhos nasciam,

Sob este sol caldeados...
Passaram-se muitos anos.
E os filhos da nossa gente
Fizeram-se americanos
De fibra forte e valente!
Amam hoje esta terra
E não querem, pois, perdê-la...
Seja na Paz ou na Guerra
Hão de, sempre, defendê-la!
Mas, o Destino é ferino
Veja o que fez o Destino:
Minha terra... a que me obriga!
Um grupo de peralvilhos
Transformou-a em inimiga
Da terra que é de meus filhos!
Não fico, não é por mim.
Vou-me... nem sei para onde!
Por seu filho é que se esconde
Este pai que foge assim...
Não quero que ao ver-me ao lado
Como inimigo infeliz,
Vacile a mão de um soldado
que defende o seu país!
(pega o saco e o põe novamente às costas)
Não perdi minha coragem
De velho e audaz viandante!
Por isso, vou-me - Passagem!
Passagem para o emigrante! *(tenta passar)*
AMÉRICA *(abrindo os braços):*

- Espera que é cedo ainda,
A tua história é tão linda
que merece recompensa...
Não temas por estas terras.
Mesmo que venham mil guerras,
A América é forte e imensa!
E o seu povo - ouve a verdade,
e não te ponhas aflito!-
Tem uma mentalidade
mais ampla do que o infinito!
Não nos abatem ameaças
nem estranhas epopeias!
Não combatemos as raças:
Combatemos as ideias!
Não queremos a influência
de estranhos dominadores.
Seja livre a consciência
E livres nossos pendores!
Repelimos credos novos
que se apoiam nos canhões...
Sejam livres nossos povos!
Sejam livres as nações!
Emigrante! Ouve esta voz,
que te ordena o que desejas:
Fica conosco, se almejas
o mesmo que todos nós!
A Liberdade!

*(Emigrante abraça-a, deixando cair o saco, - ambos ao centro do palco
- rompe a Apoteose)*

Importante observar que a revista, após iniciar-se com um quadro onde explica a situação da guerra de modo quase narrativo - embutido, é claro, na apresentação que já comentamos - se vai construindo entre quadros que passam do cômico-didático (*Invasão da Europa*), ao sentimental (*Emigrante, ouve esta voz!*). Despertando a compreensão, seguida da emoção; a peça encaminhava o público à adesão ao ideal aliado. Terminando o 1º ato - o mais importante de uma revista - com uma apoteose como a que vimos, a revista parecia alcançar no público o efeito desejado.

Falamos aqui também do efeito desalentador causado pela derrota da França, causada por um dos maiores erros táticos da História: desde os anos 30, os franceses vinham concentrando suas tropas ao longo da fronteira franco-germânica - a dita “Linha Maginot”, assim chamada em homenagem ao seu idealizador -, os alemães, por sua vez, apenas invadiram a Bélgica usando a tática *blitzkrieg* e atravessaram pela fronteira franco-belga, entrando em território francês antes mesmo que o exército francês se deslocasse - mesmo assim, quando o fez, o fez desarticuladamente e sem a artilharia pesada, que ficou estacionada na Linha Maginot, afinal atacada, só que pelas costas. Em consequência, a França foi derrotada em pouquíssimo tempo, a 1º de julho de 1940, a bandeira nazista era hasteada na Torre Eiffel, e Hitler fazia com que a rendição francesa fosse assinada no mesmo vagão de trem onde os alemães assinaram sua rendição em 1918.

Os alemães instituíram na França um governo colaboracionista, liderado pelo Marechal Pétain e por Pierre Laval, que governariam uma parte do país, com capital em Vichy (outra parte, incluindo Paris, seria administrada diretamente por Berlim, enquanto uma terceira seria entregue à Itália).

A queda da França isolou a Inglaterra na luta contra o Eixo - dando início à fase da guerra conhecida como “a Batalha da Inglaterra”, com os combates aéreos entre a Real Força Aérea Britânica e a Luftwaffe - a Aeronáutica alemã -, e abalou a França como potência mundial e como país exportador de cultura, de tal modo que o país nunca se recuperou totalmente. Nenhuma outra derrota de qualquer outro país abalou tão profundamente a opinião pública internacional e gerou manifestações tão fortes de solidariedade aos resistentes quanto a da França.

O quadro que ora analisaremos, “França Imortal”, é um retrato com forte apelo à visualidade, disso tudo: fotos nos mostram Marianne⁹, com Paris às escuras ao fundo,

sendo humilhada por soldados alemães e obrigada a empunhar a bandeira nazista, depois os nazis são expulsos por camponeses e restaura-se a bandeira francesa a Marianne, sendo declamado o texto, que segue reproduzido abaixo, e um grande bailado.

Avant-final do 2º ato:

(preparação do grande bailado “França Imortal”):

Ó vós que pranteais a queda desse povo

que abateu a Bastilha e deu um rumo novo

Aos destinos do mundo e a toda a Humanidade,

desfraldando a bandeira azul da Liberdade!

Dos olhos enxugai a lágrima que corre!

Acalmai vossa dor, que esse povo não morre!

E essa França imortal colhida em garra adunca

Breve estará mais livre do que nunca!

(segue o grande bailado)

Importa reparar, sobretudo, que, enquanto ao fim do 1º ato há uma apoteose da “América Livre”, com luz, cor e brilho, o ambiente do final do 2º ato é soturno, reforçando a escuridão em que a França fora tragada, mas também, a luz que a América - sua apoteose inclui a representação da Estátua da Liberdade - traz agora ao mundo. De certa forma inconscientemente, a peça deixa entrever a guinada do eixo político-cultural que a guerra imprimia, deslocando definitivamente o centro das decisões mundiais do Velho para o Novo Continente, refletindo na dicotomia Luz/Sombra e no discurso do presente (da América) e do passado (da França), cujas referências se fazem à Bastilha, já que de seu presente - e por extensão o de toda a Europa - não há nada a se louvar.

Logo após a retirada de *Fora do Eixo* de cartaz, estreou no Recreio a peça *Rumo a Berlim* - que ficou em cartaz de 29.05. a 15.07.42. Assistimos então à reiteração de uma ideia: talvez pela primeira vez na revista, duas peças que tinham o mesmo tema se sucedem em cartaz no mesmo teatro; uma vez mais se usa a fórmula de *Fora do Eixo*: um antepólogo onde se narra em linguagem figurada e cômica a situação da guerra

5 Alegoria que representa a República Francesa.

naquele determinado momento histórico; seguindo-se um prólogo onde se apresentam - na mesma linguagem - os principais personagens da guerra; a mesma condução da peça em direção a fazer-se um apelo ao lado emocional do público, partindo de uma alegoria representativa cômico-didática, que se propunha a fazer, junto ao público, uma apreciação geral da guerra.

Entretanto, se há em *Rumo a Berlim* a mesma fórmula de *Fora do Eixo*, dessa vez não são mais os países em conflito os representados, e sim seus dirigentes, não há mais o menor pudor em ridicularizar ou exaltar diretamente quem quer que seja. Todos estes elementos já estão presentes desde o antepólogo, onde o “Tio Sam” - alegoria representante dos Estados Unidos - apresenta, no “Circo Mundial” - o cenário do quadro em apresentação - a situação da guerra, mostrando seus personagens:

Avant-prólogo (A cena representa a frente de um grande circo, lendo-se em cima da porta o seguinte letreiro: “Circo Mundial”. A subir o pano, Mestre Pista - vestido de Tio Sam - sai do circo e fala ao público):

Mestre Pista: Respeitável público, Boa noite! Tenho a honra de apresentar-vos os espetáculos sensacionais do Circo Mundial, do qual sou o Mestre Pista! Artistas de fama universal: Paraquedistas, esgrimistas, atiradores, corredores e cavadores... O programa hoje é piramidal! O gastrônomo **Roscoff Rasgaboff**, que acaba de engolir no inverno mais de quatro milhões de pães alemães, continua a comer com grande apetite! O galã Adolf, vulgo “Bigodinho-Escova”, continua a tentar conquistar todo mundo, desafiando o espectador a fugir a sua conquista, ao seu passo de ganso e capacete de aço, dentro de seu tanque de guerra!- a pé e de peito descoberto é contra a sua religião. Benito, vulgo “Camisa Preta”, continua a ser o campeão da corrida a pé! Estreia também hoje um palhaço francês, recém-contratado pela direção deste circo. Uma farsa oriental, representada por um cômico japonês e uma ingênua chinesa. Uma sensacional luta livre entre dois conhecidos campeões mundiais! A dança do Apache! Aproveitem a nossa curta temporada na América do Sul! Vamos à Ásia, atendendo a um convite surpresa dos japoneses iremos dar uns espetáculos em Tóquio! A seguir, desembarcaremos no continente francês, rumo a Berlim!!!

A cena representa novamente o panorama mundial, descrito como um grande circo, e, pela primeira vez, mostra os Estados Unidos na posição de comando deste circo; demonstrando-se assim a posição que a América viria a ter no mundo do pós-guerra.

Aí estão também Stálin - mostrado como o “gastrônomo” que engoliu quatro milhões de pães alemães - referência aos mortos alemães na campanha da Rússia - repetindo uma tática de combate que já fora usada contra Napoleão, em 1812: ante um ataque estrangeiro, o exército e o povo russos se retiraram para o interior do país, destruindo suas próprias plantações e cidades; sendo perseguidos pelos alemães, estes acabaram sendo colhidos no meio do nada em pleno inverno, e sucumbiram à fome e ao frio, sem que tivessem sido necessários muitos combates por parte dos russos¹⁰. Não há, também, o menor pudor em referir-se ao Primeiro-Ministro do governo de Vichy, Pierre Laval como um “palhaço francês”. Faz-se também menção à guerra sino-japonesa, que, iniciada em 1937, nenhum dos lados pôde vencer, e prolongou-se através da Segunda Guerra Mundial, trazendo a China para junto dos aliados. Por último, O Tio Sam menciona o ataque a Pearl Harbour e o envolvimento da Ásia no conflito, e, o que é mais impressionante, o desembarque na França para tomar Berlim. Em 1942, já se tinha ideia de que os Aliados tentariam reiniciar os combates em solo europeu através de um desembarque de tropas - que se faria na Itália, com tropas vindas da África - efetivado em 1943, com os americanos chegando a ocupar a Sicília, mas que não prosseguiu por que se tornou necessário destinar tropas à Ásia. Assim, a campanha na Europa continuou apenas na Rússia e na defesa da Inglaterra. Poucos na época acreditavam que se faria um ataque à França com tropas vindas da Inglaterra.

O desembarque acabou ocorrendo a 06 de julho de 1944, na Normandia - o ponto onde qualquer ataque teria o maior número de chances de fracassar, fazendo com que o Eixo tivesse que lutar em três frentes: oriental (russa), ocidental (na França) e sul (na Itália). O destino de guerra estava então selado.

No quadro seguinte há uma luta de boxe entre Churchill - o Primeiro-Ministro inglês - e Hitler pela disputa da Inglaterra. Com a derrota de Hitler, Churchill liberta as demais nações europeias - desta vez representadas por *girls*. Há nesta peça uma posição dúbia que se atribui a Mussolini, mostrado como aliado de Hitler, mas também como alguém que só por forças das circunstâncias era um inimigo¹¹:

¹⁰ O Estado-Maior alemão sabia do risco ao ordenar a “Operação Barbarossa” - nome dado à invasão da Rússia - no outono de 1941: Himmler, Hess, além de Rommel, eram contrários à invasão, preferindo que esta se fizesse no degelo de primavera para que o exército alemão tivesse seis meses de calor para combater os russos. Porém, valeu a opinião de Goebbels e de Hitler, que ordenou a invasão no outono, crendo que poderiam conquistar Moscou antes de o inverno chegar. A maior parte dos historiadores acredita que a derrota na Rússia decidiu a sorte do Eixo.

¹¹ Opinião, por sinal, de Churchill, que mais de uma vez manifestou seu desejo de manter Mussolini no poder, mesmo após a queda do Eixo, por ver nele um aliado contra o avanço do comunismo.

MESTRE PISTA: - Um número sensacional da noite de hoje! A luta da conquista! *(a orquestra toca o número que caracteriza a dança dos apaches, Hitler tira a Áustria, dança até dominá-la, debaixo da algazarra da assistência que torce sempre pelas mulheres. Hitler atira a mulher vencida a Mussolini, que coloca nas suas mãos as algemas. Ao tentar a mulher inglesa, surge de capa Churchill e puxa a mulher para trás de si.):*

CHURCHILL *(a Hitler):* - Por esta, vamos lutar!... *(palma de todos)*

MESTRE PISTA: - A luta pela mulher inglesa!

(Começa a luta em rounds, algazarra dos presentes. Hitler perde o primeiro round. Mussolini abana-o, animando-o. Depois de alguns segundos de luta Churchill derruba Hitler com um murro nos queixos. Hitler cai. Mestre Pista apita e dá a Churchill a vitória, levantando-lhe o braço)

MUSSOLINI *(pondo o pé em cima de Hitler, cantarola):* - Foi assim que comecei a ser feliz!

(Churchill tira as algemas das mulheres e canta o número final do prólogo. Com a vitória de Churchill, transforma-se o fundo, entrando a alegoria da Vitória acompanhada de militares, cantando a música de "Aída")

No mesmo ano em que as peças eram encenadas (1942), o Brasil declarava guerra ao Eixo, a princípio bloqueando os bens dos súditos das nações beligerantes e fazendo patrulhamento marítimo através das costas brasileiras e suspendendo o fornecimento de quaisquer mercadorias aos inimigos - uma vez que estava garantida a compra, por parte dos americanos, de toda mercadoria antes destinada ao Eixo. A partir de 1943, entretanto, começou-se a planejar a participação de tropas brasileiras no conflito, e iniciou-se a organizar, no Brasil, um corpo expedicionário com esta finalidade: a Força Expedicionária Brasileira (FEB), como ficou denominada. A FEB reuniu tropas do Exército e da Aeronáutica e, após treinamento realizado durante os anos de 1943 e 1944, foi integrada à 4ª Força Tática Americana, liderada pelo General Mark Clark; as tropas brasileiras eram comandadas pelo Marechal Mascarenhas de Moraes, auxiliado pelos generais Zenóbio da Costa e Castelo Branco, além do brigadeiro Eduardo Gomes. Participando da campanha da Itália, a FEB teve seu batismo de fogo em novembro de 1944, dentro de um avanço geral das tropas aliadas na Itália. A campanha da Itália - frente sul - tornou-se secundária após o Dia D, mas, ainda assim, as

tropas alemãs ali estabelecidas resistiram até a rendição do Reich, em 08 de maio de 1945.

A participação da FEB na Segunda Guerra Mundial, embora modesta, foi importante na tomada de pontos estratégicos cuja posse pelos alemães impossibilitava o avanço dos aliados através dos Apeninos: um destes pontos era uma série de casamatas incrustadas no chamado Monte Castelo; após algumas tentativas frustradas, o monte foi tomado a 08 de fevereiro de 1945, o que garantiu o avanço de tropas aliadas através da Toscana. Este não foi o único combate, tampouco a única vitória, mas foi sem dúvida a mais importante do ponto de vista estratégico e moral, uma vez que deu à nossa presença na Itália uma justificativa.

Durante os anos que se seguiram à declaração de guerra ao Eixo até o fim do conflito, a revista não deixou de apresentar quadros e mesmo peças que tratavam da guerra, ou do efeito que ela produziu no cotidiano do povo brasileiro. Assim foram feitas *O Espião*, que tratava da questão da presença de colaboracionistas em território brasileiro, *Maria Gasogênio*, *Rei Momo na Guerra*, *Passo de Ganso* etc. A revista mantinha sua tradição de mostrar elementos em discussão na pauta do dia; porém, com o passar do tempo, não se fizeram mais peças que mantivessem como seu fio condutor a guerra - o assunto já caíra na banalidade e a atenção nacional se voltava para outros temas, tais como a perspectiva de queda de Getúlio Vargas, com o conseqüente fim do regime do Estado Novo e o retorno do país à vida democrática - o que de fato se deu ao final de 1945. Além disso, o retorno à piada simples e descomprometida certamente deve ter-se feito sentir.

No entanto, nos quadros onde se falava da guerra, enfocava-se primordialmente a participação do Brasil, numa visão ufanista que dissociava o conceito de pátria e regime - que o Estado Novo tentava, desde 1937, misturar. Assim, numa peça como *Canta Brasil*, de 1945, que ora trataremos, há um quadro de exaltação ao país, ao mesmo tempo em que se viam vários outros quadros contendo ferozes críticas ao governo; embora haja nela outro onde se reproduz e celebra a tomada brasileira de Monte Castelo. Neste quadro, colocaram-se em cena atores com uniformes brasileiros e alemães - estes, num cenário que reproduzia uma casamata com uma metralhadora - trocando tiros -, até que os brasileiros matam os alemães, e sobem pelo cenário até plantar a bandeira brasileira numa elevação artificial que reproduzia o monte. No telão ao fundo, uma pintura representando uma montanha com um castelo no topo - aludindo

ao Monte Castelo que, apesar do nome, não possuía castelo algum. Assim, o impacto visual é maior, e o telão aí está para fazer com que o espectador compreenda imediatamente a situação. Outro fator a realçar o impacto é que toda a cena transcorre sem um diálogo sequer, apenas reproduzindo-se o fato tal como foi noticiado na época pelos meios de comunicação. Logo após, numa apoteose, baixavam-se várias cortinas que, postas lado a lado, formavam a bandeira nacional, e, uma vez erguida, mostraram-se no palco, vários ex-combatentes da FEB – soldados, oficiais e enfermeiras, em uniformes de gala e disposição militar, como se participassem do desfile da vitória, ao passo que a orquestra executava o Hino Nacional. A cada apresentação participavam novos soldados e, contam-se, as armas usadas na apresentação - fuzis e metralhadoras, além dos uniformes - foram cedidos pelo Exército.

Cabe a questão: por que o Teatro de Revista e, em especial, a Cia. Walter Pinto, que tanto se empenhara para que o Brasil rompesse com o Eixo e entrasse na guerra, fazia tão pouco agora que o país obtinha, no exterior, suas maiores vitórias? Provavelmente em razão da velocidade com que as transformações na cena política nacional tomavam o lugar da guerra como tema de discussão; além disso, talvez o tema se houvesse já esgotado e não mais conseguisse junto ao público o impacto desejado. De onde provém outra questão: por que uma peça teria preparado uma apoteose, como a que observamos para um tema que já não era de primeira ordem?

Podemos dizer que, de todo modo, havia no ar um clima nacionalista do qual cabia aproveitar-se – e a revista bem o fez, atraindo para *Canta Brasil* um sucesso de público e de crítica – este poucas vezes alcançado por Walter Pinto – inigualável. De onde se pode concluir que a guerra – e mesmo a participação brasileira – não tiveram junto ao teatro de revista qualquer privilégio enquanto tema - exceto, talvez, o esmero em sua produção –, porém, as representações do tema nos palcos surtiram efeito na campanha pelo nosso engajamento.

Assim, se pode dizer que, nesse momento, a Cia. Walter Pinto respondeu, e deu coro, aos anseios populares e às diretrizes do regime, pois o DIP enviara, em 1942, ofício às companhias de teatro, pedindo-lhes que encenassem peças falando do nosso esforço de guerra. Já em 1945, a revista unicamente apresentou ao público o fim, o último capítulo de um tema que não mais se abordaria, despedindo-se dele com uma festa em sua homenagem.

De modo algum, entretanto, a revista teve sua estrutura alterada em função do tema; este se lhe serviu enquanto atual, após o que a revista o descartou. O que

particulariza a guerra enquanto tema teatral é a amplidão da cobertura que o teatro de revista lhe fez - provavelmente, a revista brasileira abordara pela primeira vez um tema internacional, através de uma discussão que, embora parcial, retratou bem o espírito de uma época. Ampliaram-se - sem que se percebesse - os horizontes do teatro de revista; ao mesmo tempo em que este respondia à sua tradição e se projetava para o futuro, anunciando, sem o saber, a dominação da imagem sobre a palavra.

REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Manoel Thomaz. *O Brasil na II Guerra Mundial*, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1960.

HILTON, Stanley E. *A Guerra secreta de Hitler no Brasil, 1939-1945*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

SIMÕES, Raul Matos de Almeida. *A presença do Brasil na Segunda Guerra Mundial: uma antologia*, Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1966.

SILVA, Hélio. *Guerra no continente*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. Coleção Documentos da História 13.

SILVEIRA, Joel. *A luta dos pracinhas: a Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial*, Rio de Janeiro: Record, 1983.

TAYLOR, A.J.P. *A Segunda Guerra Mundial* - Tradução de Waltensie Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Rearticulação Pedagógica no Brasil: novas tecnologias, outros caminhos e necessidades

Felipe Ferreira

Professor da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia
felipe_sferreira@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo da história do trabalho pedagógico-educacional no Brasil é capaz de revelar as diferentes iniciativas, práticas e crenças que foram mantidas e aplicadas nas distintas fases pelas quais o país passou e passa. Cada momento histórico vivido e as transformações sócio-políticas, culturais, educacionais experimentadas certamente denotam os valores considerados coerentes em seus contextos situacionais específicos. O acesso à tecnologia como ferramenta que acelera e facilita alcançar o conhecimento pode gerar estranheza ao permitir que o aprendiz vá além do que o cronograma e conteúdo curriculares previam para algum momento específico. A ação pedagógica atual precisa, dessa maneira, fazer-se reinventada, a partir da memória e da experiência que a história da educação no Brasil permite constatar, para que os efeitos negativos de tamanha aceleração sejam minimizados, fazendo com que os benefícios oportunizados pela prática educativa aprimorada pelas tecnologias disponíveis sejam por e para todos os cidadãos.

Palavras-chave: tecnologia; tecnicismo; cultura digital

ABSTRACT

The study of the history of pedagogical and educational work in Brazil may reveal the different initiatives, practices and beliefs that have been maintained and administered in the different phases through which the country has passed. Each historical moment and the changes in society, politics, culture, education experienced certainly denote values considered as consistent in their specific situational contexts. Access to technology as a tool that accelerates and facilitates achieving knowledge can generate strangeness when it allows the learner to go beyond the schedule which traditional curriculum could foresee to a specific time. The present educational action needs, thus, to be reinvented, from the memory and experience the history of education in Brazil shows, so as the negative effects of such acceleration are minimized, making the benefits of providing opportunities for practice enhanced by educational technologies available for all citizens.

O que era antes um plano de ação para o futuro,

tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas. 12

O estudo da história do trabalho pedagógico-educacional no Brasil é capaz de revelar as diferentes iniciativas, práticas e crenças que foram mantidas e aplicadas nas distintas fases pelas quais o país passou e passa. Cada momento histórico vivido e as transformações sociopolíticas, culturais, educacionais experimentadas certamente denotam os valores considerados coerentes em seus contextos situacionais específicos.

Sobre o momento atual, é possível fazer uma alusão ao que frequentemente se questiona a respeito dos movimentos literários mundiais, também muito reveladores de conceitos e comportamentos postos em prática em uma ou outra época. A questão recorrente é a seguinte: que movimento da literatura nacional ou mundial se está vivenciando agora? Se o século XIX se dividiu entre os românticos e os realistas, o século XX foi anunciado pelos modernistas, como se classificam os autores que produzem suas obras na atualidade?

A mesma pergunta retórica e reflexiva poderia auxiliar o desdobramento de um estudo sobre as práticas educativas postas em práticas no Brasil nesta primeira décima parte de século XXI vivida até agora. No entanto, subitens precisariam ser agregados ao jogo questão-reflexão: quem são os alunos que frequentam as escolas brasileiras na atualidade? Quais são as novas necessidades do aprendiz? Que processos urgentes se fazem necessários ao equacionamento de questões relevantes para o processo de aprendizagem e de ensino e que questões são essas? Marc Prensky (2001) propõe um “exercício” a esse respeito, conforme é possível observar no seguinte trecho:

‘Meus alunos simplesmente não _____ como costumavam’, gritam os educadores imigrantes digitais. ‘Não consigo fazer com que _____ ou _____. Eles não gostam de _____ ou de _____’. (Preencha os espaços vazios, pois há uma enorme variedade de escolhas).

Em *Educação e o Mundo Moderno*, Anísio Teixeira (1969, p. 9) afirma que “muito antes, com efeito, que as filosofias viessem expressamente a ser formuladas em sistemas, já a educação, como processo de perpetuação da cultura, nada mais era do que o meio de se transmitir a visão do mundo e do homem, que a respectiva sociedade honrasse e cultivasse.” Sob esse ponto de vista, fica claro perceber que as salas de aulas,

12 In *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

agora já repletas de *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), precisam, sim, ser readaptadas de maneira estrutural, física e pedagógica. No entanto, diversos aspectos precisam ser levados em conta a fim de que não se criem gerações de nativos digitais *informados*, *enformados* e não, absolutamente, formados.

Marc Prensky (2001) aponta o seguinte sobre as mudanças que se fazem necessárias:

*Em primeiro lugar, nossa metodologia. Os professores de hoje precisam aprender a se comunicar na linguagem e com o estilo dos seus alunos. Isso não significa mudar o significado do que é importante, ou de boas habilidades mentais. Mas significa ir mais depressa, menos passo a passo, mais em paralelo, com mais acesso randômico, entre outras coisas. Os educadores podem se perguntar 'Mas como ensinamos lógica com esse modismo?'. Enquanto não está imediatamente claro, nós não precisamos descobrir.*¹³

O acesso à tecnologia como ferramenta que acelera e facilita alcançar o conhecimento pode gerar estranheza ao permitir que o aprendiz vá além do que o cronograma e conteúdo curriculares previam para algum momento específico. Em Barreto (2001, p. 185) afirma-se que “há excesso de respostas supostamente únicas e verdadeiras para arremedos de perguntas, formuladas por quem ‘já sabe’ as respostas (FREIRE, SHOR, 1996). Há muitos monólogos intercalados e ‘não-comunicação’”, o que se refere ao fato de que as informações determinadas para se apresentar em uma aula específica, por exemplo, em muito não têm relação com o que poderia ser relevante para um grupo que estivesse em questão. As possíveis perguntas, que até mesmo anunciariam outros e novos passos a serem dados nos processos de ensino e de aprendizagem, acabam suprimidas pela estranha retórica que só permite questionar aquilo para o que alguma das partes tenha respostas previstas. Para Maria Teresa Esteban (2007, p. 4): “A percepção dos múltiplos fios que tecem o cotidiano escolar, ou seja, a compreensão do complexus – o que se tece junto (Morin, 1999) – contribui para a desarticulação dos princípios e práticas que têm feito da escola uma experiência de negação e segregação ...”.

A partir do levantamento e discussão de alguns dos tópicos aqui mencionados, certamente pode ter início a retirada do véu que, para os olhares menos cuidadosos e

13 Tradução do autor desse trabalho.

preparados, pode permanecer encoberto muito do que já foi visto, feito e reelaborado (?) desde que o Brasil tem uma estrutura educacional formal consolidada.

A esse respeito, é possível apresentar o que Dermeval Saviani (2007, p. 338), ao tratar da crise da pedagogia nova na década de 1960, demonstra sobre o fato de que, por falta de se considerar as experiências vividas como fonte de aprendizado e não repetição de atitudes equivocadas, muitas vezes se repetem práticas não inovadoras, apenas com roupagens contemporâneas, o que acaba impedindo avanços significativos no campo educacional do país:

Confiando na educabilidade infinita da humanidade, os renovadores fracassaram em seus intentos de reforma e, encantados com a rápida difusão de seus projetos, não perceberam que isso se devia ao fato de estarem na moda. E o autor [Pierre Furter, 1966] extrai daí uma conclusão geral, de teor pessimista: ' no campo da educação há uma perigosa falta de acumulação das experiências e das inovações, uma descontinuidade do esforço criador, que não só provoca um grande desperdício, mas, sobretudo, tira a coragem de qualquer um'. E, no parágrafo seguinte, contrasta o enorme entusiasmo que o movimento da Escola Nova suscitou com a desconfiança irônica e discreta que agora [então] provoca [provocava].

A grande frota tecnológica que adentra os lares, os carros, as bolsas dos cidadãos do Brasil e do mundo não deixou de passar a frequentar as salas de aula e outros ambientes educacionais. Aliados à velocidade peculiar da sociedade pós-moderna, os aparatos tecnológicos e as consequências de sua utilização já são, há certo tempo, presenças marcantes no discurso, na prática, na vida de aprendizes e *ensinantes* da atualidade. No entanto, é possível e faz-se necessário discutir a verdadeira contribuição dessas novas (?) tecnologias para a educação.

A tecnologia por si só, desde a etimologia da palavra que a expressa, não tem razão de ser que não seja a de ser facilitadora de processos. Desse modo, é possível afirmar que muitas são as áreas da educação que podem ser enriquecidas através da facilitação proporcionada através da aplicação apropriada desses meios. Renovação curricular, aplicação de novas metodologias, aceleração de processos de entendimento, aproximação de conteúdos estudados e realidade. A atualização de conhecimentos em oposição à velocidade de informações; a maior facilidade de experimentação em contraste com a observação efêmera; a possibilidade de existência de fato do indivíduo no mundo¹⁴ globalizado em lugar de seu simples viver como ser, vivo e muitas outras

antíteses, pode ser minimizadas com a experiência tecnológico-virtual. Esses aspectos já se mostravam registrados por Teixeira (1969, p. 155) ao afirmar que “diante dos novos recursos tecnológicos, ousou [ousava] crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa.”

É relevante, no entanto, registrar que, estando a tecnologia ao dispor da sociedade da informação, não necessariamente está esse artefato também vinculado ao que se deseja em uma sociedade do conhecimento. A velocidade dos atuais tempos pós-modernos exige que se esteja atento para essa crucial diferença. As inovações tecnológicas, que fazem com que nunca se domine inteiramente o que há de mais novo, contrapõem-se, nesse sentido, ao fato de que em âmbitos pedagógicos os processos não se dão nessa mesma velocidade. Assim, é relevante destacar que a educação não é um campo isolado. São diversas as forças que contribuem ou impedem a conclusão da ação de um projeto ou processo pedagógico. Em Freitas (2009, p. 26), é possível notar, por exemplo, que a seguinte circunstância é verdadeira:

Uma juventude cada vez mais sem horizontes (está vendo seus pais em permanente dificuldade, sem emprego e estabilidade) é obrigada a formar sua personalidade e identidade em meio a esse caos e termina por entregar-se ao imediatismo, tentando fugir desse cenário que nada mais é que seu próprio futuro.

Assim, pode-se discutir uma situação antagônica: a pressão da pós-modernidade não libertadora¹⁵, capitalista, generalizante, liberal, globalizante que pretende fazer a escola rumar na mesma velocidade, aprisionando-a ao mundo da informação apenas. Anísio Teixeira (1969, p. 151) já afirmara, ainda que não a esse respeito diretamente, que “cada meio novo de comunicação alarga o espaço dentro do qual vive o homem e torna mais impessoal a comunicação, exigindo, em rigor, do cérebro humano compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a nova comunicação é feita”.

14 Essa é uma referência aos pares propostos por Paulo Freire (1974) quando trata da sociedade em trânsito. O autor opõe “viver”, se referindo ao que o sistema vigente possibilitava ao indivíduo a “existir”, situação observada em uma perspectiva mais libertadora.

15 Faz-se necessário registrar que, em “Uma Pós-Modernidade de Libertação” (FREITAS, 2009) o autor deixa implícito que a pós-modernidade não é, em geral, libertadora. Assim, na discussão que propõe, registra ideias acerca dessa possibilidade.

É interessante notar como há mais de quarenta anos a surpresa da inovação tecnológica já movimentava as preocupações dos pensadores do campo educacional. Guardados os devidos contextos, o trecho seguinte de Anísio Teixeira (1969, p. 149) poderia ser plenamente transcrito em um tratado atual sobre as necessidades da educação referentes às novas tecnologias, à formação para o mercado, às políticas da pós-modernidade:

... é o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê? Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna. Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade hodierna.

É possível, dessa maneira, perceber o quão árdua é a tarefa de alinhamento entre o contexto de um e de outro tipo de aprendiz que se encontram nas salas de aula: professores e alunos. Trata-se aqui de uma questão de adaptação: como compor a realidade educacional em tempos pós-modernos sem permitir que as peculiaridades desse momento histórico impeçam a necessária distinção entre acesso a informação e obtenção de conhecimento? As adaptações para o envolvimento dos alunos são essenciais – a presença do lúdico – quando dessa disputa desleal por uma pequena e ligeira parcela de sua atenção. No entanto, Barreto (2001, p. 87) alerta, nessa discussão, para o fato de que “o lúdico, em si, não é o objetivo final. Em outras palavras, é possível (e desejável) a aprendizagem que passa pela polissemia e pelo prazer. Passa, isto é, não fica ou se reduz a” e ainda anuncia que “é necessário desconfiar da atratividade e da interatividade como ‘certificado de garantia’ da presença do discurso lúdico.”

Definitivamente, não são exatamente as tecnologias em que se registram as aulas, as falas, as apresentações que fazem o ensino novo, envolvente, com ludicidade. Na verdade, a abordagem dessas exposições e o modo como são planejadas para serem dirigidas a seus interlocutores é que são fatores diferenciais entre a educação para hoje e aquela de outra época que persiste hoje. Barreto (2000, p.186) mostra, nesse sentido, que “suas [do trabalho escolar] referências estão escritas e é pela escrita que seu domínio acaba sendo ou não comprovado. Agora, a ruptura com esta trajetória circular parece localizada na passagem dos livros didáticos à multimídia”, o que, uma vez mais,

não basta por si só. Barreto (2000, p. 186) ainda expõe o fato que “na focalização dos novos materiais, são comuns as menções ao seu caráter lúdico, não apenas por conta da atratividade que lhes é constitutiva, mas pela transformação da leitura pelo suporte que a materializa”, o que reitera as colocações anteriores a respeito da mudança metodológica que se faz necessária.

A década de 1960 no Brasil testemunhou o apogeu e o declínio da pedagogia nova. Ao final desse período e por motivo e consequência do declínio da filosofia de educação anterior, viu-se também o início da pedagogia tecnicista, que passava a ser a tendência de então. Naquela ocasião foram também as “necessidades” associadas à informação, ao mercado de trabalho, à velocidade demandada pelo processo de industrialização por que o país passava que tiveram um ressoante impacto na educação.

Certamente há que se discutir em outros contextos o quão facilitadoras são essas e aquelas tecnologias em relação aos processos que se deseja tornar mais simplificados, práticos e producentes. No entanto, pretende-se discutir aqui as relações/comparações entre os processos de *tecnificação* de um e outro momento da história da educação no Brasil.

Naquele momento, quando encontram-se as linhas do declínio da pedagogia nova e do avanço da articulação da pedagogia tecnicista, destacam-se alguns institutos que surgiram no final da década de 1950 e início da década de 1960, que, em suas ações, acabavam por determinar que tipo de produção se faria realizar na sociedade. O IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), por exemplo, ao se articularem com empresários de multinacionais e por meios de comunicação de massa, demonstravam que o mercado precisava de mão-de-obra para produção imediata, não sendo possível, dessa forma, que a educação se detivesse em propostas pedagógicas não imediatistas.

Nessa perspectiva, passou-se a considerar que os investimentos no ensino deveriam ser destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. A escola primária, por exemplo, já deveria ser um campo de atividade “prática”, de produção, de utilidade imediata. A educação passava, assim, a acontecer para o desenvolvimento econômico dentro da lógica capitalista. Nessa perspectiva surgiram, por exemplo, os cursos de curta duração no Ensino Superior e a intensificação do uso dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos. Tais avanços tecnológicos nos processos de comunicação fizeram com que se considerasse que as

maiores esperanças educativas não estariam mais na escola (essa não seria mais a única ou a principal agência educativa).

É interessante destacar, aqui, que, assim, pode-se notar que a questão da aplicação de tecnologias consideradas novas à educação não é recente, assim como não o é a problemática da resposta à demanda da velocidade e do que é a pós-modernidade. Em Saviani (2007, p. 337), há registros dessa corrida pedagógica que se deu a partir da década de 1950 que em muito tem a ver com a revolução tecnológica atual que se tenta dominar ainda que em detrimento da consideração aos processos educacionais envolvidos:

O lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico e tecnológico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no Ocidente. Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.

Sob essa ótica, é possível perceber que a divergência informação/conhecimento e a necessidade de reverter a oposição de caminhos que marca a relação entre esses termos não é atual. Já na década de 1960 correntes pedagógicas divergiam rumo aos objetivos que preconizavam. O imediatismo da pedagogia tecnicista, incentivada por grupos de direita, majoritariamente, se contrapunha aos direcionamentos da Escola Nova e, nessa mesma época, Paulo Freire já anunciava sua proposta de educação libertadora, por e para o povo, o que pressupunha uma sociedade que passasse a estar em trânsito, desarraigando-se de conceitos e ideais em vigor anteriormente.

Quando Dermeval Saviani (2007) propõe uma análise sobre a crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista que ocorreram na década de 1960, apresenta, antes do tecnicismo, essa proposta Freireana que surgia em oposição à prática imediatista e não-libertadora. Paulo Freire, em uma tese (“Educação e atualidade brasileira”) apresentada em um concurso para a Universidade do Recife (1959), já discutia quais eram as necessidades apresentadas na realidade brasileira que, quando

supridas, poderiam libertar o povo de um aprisionamento social em que se encontrava por forças político-econômicas.

Os requisitos de sobrevivência da era pós-moderna, por sua vez, não admitem esse raciocínio de libertação. O sujeito reflexivo não tem espaço, uma vez que a velocidade, a competição e o pragmatismo se fazem conceitos-chave. Essa noção de reflexão é bem distinta em Paulo Freire (1974) e em Giddens (2006). Como poderia o mesmo cidadão ter a reflexão libertadora e ser ativo, na busca por produção e resultado imediato e veloz ao mesmo tempo? Observa-se essa impossibilidade em uma análise crítica de registros de Giddens (2006):

O cidadão ativo e reflexivo em uma democracia radical é o modelo de Giddens. Blair dá mais ênfase, em sua resposta ao individualismo, à noção de dever, à coesão moral e a instituições como a educação, a família e o Estado de bem-estar social, que, a seu ver, podem e devem promover o bom comportamento.

Para Paulo Freire, no entanto, pela valorização da educação e da cultura popular – processo desarticulado pelo golpe militar de 1964 – seria possível colocar a sociedade em “trânsito”, conforme é possível ver em “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1965). Saviani (2007) reproduz os pares de termos que demonstravam, em Freire (1965), quais eram as condições sociais em que o Brasil se encontrava (primeiro termo de cada par) e a realidade que se atingiria com a conclusão das mudanças propostas (segundo termo de cada par). Seguem alguns exemplos (SAVIANI, 2007): estar no mundo / estar com o mundo; viver / existir; reflexo / reflexivo; sociedade fechada / sociedade em trânsito; otimismo ingênuo / otimismo crítico; assistir / participar; transitividade fanática / transitividade crítica.

Saviani (2007) ainda discute conceitos de Freire (1965) no que diz respeito aos riscos dessa transitividade social, surgidos a partir dos tipos de consciência abordados. Freire (1965) situa o Brasil das décadas de 1950 e 1960 como uma sociedade com consciência mágica (alienada) que, ao buscar desenvolver uma consciência transitivo-crítica (que analisa, busca entender, questiona) poderia passar a ter um pensamento fanatizado, resultado dos processos de massificação. O pensamento crítico amadurecido, reflexivo era o objetivo final de todo o processo.

A proposta de alfabetização de Paulo Freire através da “criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar” (SAVIANI, 2007) já demonstrava sua preocupação com o desenvolvimento da habilidade de refletir e criticar

no cidadão, buscando maior diálogo e menor passividade – o que a pós-modernidade veloz insiste em não permitir. Saviani (2007, p. 327) aponta que “essa reflexão permite (-lhe) concluir que a alfabetização é toda a pedagogia: ‘aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora’” e que, nessa perspectiva dialógica, repensando a realidade das salas de aula, coloca ainda que, para Paulo Freire, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (p. 327) – que, necessariamente, precisa estar disponível para atualização e adaptação.

De volta ao século XXI, torna-se importante, como conclusão, destacar que a realidade acelerada pela necessidade imposta pelo processo de industrialização na década de 1960 deve ser comparada à realidade cibernética que se apresenta hoje, já explanada anteriormente nesse texto. Além dos conceitos e consequências de fatos como globalização, aprimoramento dos diversos meios de comunicação e consequente agilização e mudança de diversos processos, as novas (?) tecnologias utilizadas para esses fins acarretam profundas mudanças sociais, o que tem repercussão no âmbito educacional.

As afamadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) representam, hoje, as potentes máquinas industriais da década de 1960, envolvendo ou excluindo, da mesma forma, das salas de aula e do mercado de trabalho aqueles que não estão aptos a modificar o ritmo de produção e de trabalho que elas exigem. É relevante destacar, no entanto, que o mau uso da inovação e praticidade tecnológica é que causa essa ferida sócio-educacional. Uma análise não reflexiva de Freitas (2009, p. 24) poderia levar à consideração de que o aparato tecnológico hoje disponível é por si só nocivo: “Os postos fechados não voltam porque foram eliminados por introdução de novas tecnologias no processo produtivo, ávido de recompor as taxas de acumulação de riquezas.”

Na verdade, o ritmo e o envolvimento de docentes e discentes nos atuais processos educacionais é que precisam ser verdadeiramente outros. Afinal, nos moldes neoliberais pós-modernos o professor não precisa se preocupar com o aprendizado efetivo de seus alunos, “apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de ‘aprender a aprender’ fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se à de um técnico capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra...” (ARCE, 2003, p. 33).

Com Barreto (2001, p. 179) é possível dar ênfase a essa ideia:

é preciso levantar a mesma questão nos termos educacionais mais amplos. Precisa-se de ferramentas cada vez mais sofisticadas e complexas, não para operar mágicas, mas para não simplificar a matéria a ser trabalhada. Matéria que não cabe no 'caderno 12 matérias', como não cabe em qualquer disquete ou CD-Rom. Trabalho que envolve o portador desses objetos, o conteúdo portado e as alternativas metodológicas para lidar com eles.

A ação pedagógica atual precisa, dessa maneira, fazer-se reinventada, a partir da memória e da experiência que a história da educação no Brasil permite constatar, para que os efeitos negativos de tamanha aceleração sejam minimizados, fazendo com que os benefícios oportunizados pela prática educativa aprimorada pelas tecnologias disponíveis sejam por e para todos os cidadãos. Desse modo, pode-se vislumbrar o entusiasmo escolanovista, a praticidade tecnicista e a libertação freireana como fatores possíveis de serem coexistentes em ação para a promoção da sonhada e possível (?) educação do e para o futuro, efetivamente.

REFERÊNCIAS:

ARCE, A. "Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil: uma análise preliminar". In: LOMBARDI, J. C. (org.) *Temas de pesquisa em educação*. Santa Catarina: Autores Associados, 2003, pp. 25 a 38.

BARRETO, R. G. "Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo". In: BARRETO, R.G. (org.), PRETTO, N. L. *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet editora, 2001, pp. 178 a 192.

BONDÍA, J. L. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19, pp. 20 a 28, 2002.

ESTEBAN, M. T. "Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar". Rio de Janeiro, 2007. Disponível em www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras Acesso em: 09 de agosto de 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação. Reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, Anthony (org). *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo: UNESP, 2006.

_____, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. São Paulo, Record, 1998.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. E. “Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira”. In: *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE* 108. Campinas: 2009, pp. 761 a 778.

PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives*. EUA: Corwin, 2010.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, A. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Companhia Nacional Editora, 1969.

Artigo

O rei está nu: o mito da gestão escolar privada no Chile

Emílio Araujo

Mestre em educação da UFRGS
emilio_araujo@ig.com.br

RESUMO

Considerada por grupos de estudiosos e gestores brasileiros como modelo de gestão bem-sucedida, a educação chilena estrutura-se obstinada em comprovar a pretensa superioridade da concorrência ditada por orientações próprias do mundo dos negócios. A municipalização das escolas de gestão nacional, a subvenção escolar paga a escolas municipais e particulares e um sistema nacional de avaliação, o SIMCE, delimitam uma organização educacional que se realiza por longos 30 anos. Entretanto, apesar de as escolas particulares, a cada ano, aumentarem sua participação na educação chilena, os resultados obtidos pelos estudantes destas escolas nas provas nacionais não justificam o esforço da população chilena para manter seus filhos nas mesmas. O presente trabalho, além de fazer uma breve descrição do funcionamento do sistema, revela aspectos da forte segregação educacional que prevalece naquele país e que, hoje, enfrenta fortes resistências das lutas estudantis. Utiliza os resultados obtidos pelos estudantes nas provas do SIMCE para desmistificar a propagada certeza de que uma gestão apoiada na concorrência entre escolas obterá melhores resultados escolares.

Palavras-chave: sistema educacional chileno; oferta e financiamento; subvenção e privatização; resultados escolares.

ABSTRACT

Seen by diverse groups of Brazilian scholars and administrators as a model of well-succeeded management, the Chilean education is structured in order to prove the alleged superiority of competition as dictated by the business world's guidelines. Bringing the national administrated schools under city control, the subsidy given to the public and private schools, and a national assessment system, the SIMCE, define a educational arrangement, which extends itself through thirty long years. However, despite the private schools' increase each year, their participation in the Chilean education and the national exam results from the students from those schools don't justify the Chilean population's effort to keep their children in those schools. The present work gives a brief description of how this system works and, furthermore, presents aspects of the

strong educational segregation that prevails in this country and that faces a great resistance coming from student's struggles. It uses the student's exam results from the SIMCE's tests to demystify the alleged certainty that a between schools competition-based administration will obtain better school results.

Keywords: Chilean educational system; supply and financing; subsidy and privatization; school exam results.

“Salvemos el año escolar”. O *banner* que se destaca no sítio da web do Ministério da Educação do Chile¹⁶ provoca curiosidades inevitáveis. O que está acontecendo com a educação chilena, tida por muitos, do lado de cá da Cordilheira, como um modelo a ser copiado? Por que um sistema educacional que causa tanta admiração em muitos que o acompanham pelo noticiário dos grandes jornais e TVs convive, há meses, com intensas lutas estudantis? O que seduz tanto os setores educacionais brasileiros em um sistema educacional cujos estudantes sensibilizam cada dia setores mais amplos da sociedade, cobrando mudanças educacionais que incluem a garantia de educação gratuita e de qualidade para todos os chilenos, a proibição do lucro com a utilização dos fundos educacionais e o retorno das escolas e liceus à gestão do Ministério da Educação?

É comum ler ou ouvir gestores públicos ou educadores comentarem sobre a educação do Chile como um exemplo a ser seguido. Este texto pretende oferecer informações básicas sobre o funcionamento do sistema educacional chileno e o esforço, a meu ver incompreensível e equivocado, de copiar nos sistemas educacionais de estados e municípios brasileiros fórmulas que por lá são praticadas. O texto não pretende analisar a função do Estado na garantia dos direitos educacionais e sequer fazer a contraposição das relações entre fornecimento educacional público e privado à luz de diferentes funções defendidas como próprias aos Estados nacionais. Pretende, pois, oferecer elementos para o leitor concluir se está sendo cumprida a promessa de melhor educação através de um modelo que se apoia na pretensa superioridade da gestão privada.

¹⁶ www.mineduc.cl. As informações disponíveis em <<http://www.mineduc.cl/salvemos/>> orientam pais, alunos, professores e mantenedores educacionais a como proceder para garantir que o ano letivo de 2011 tenha alguma forma de continuidade mesmo com a ocupação de muitas escolas chilenas pelos estudantes mobilizados.

É possível afirmar que o sistema educacional chileno¹⁷ é apoiado em três pilares essenciais para erguer o edifício educacional daquilo que Brunner (2011) chama de “provisión mixta” e que outros estudiosos afirmam tratar-se de uma forma de ação subsidiária do Estado na garantia dos direitos educacionais: 1) A gestão das escolas pelas municipalidades¹⁸; 2) O pagamento de subvenção escolar por aluno tanto para as escolas de gestão municipal como para escolas particulares associadas ao sistema de subvenção; 3) A avaliação dos alunos através de um sistema nacional, o SIMCE¹⁹.

A atuação do Estado na garantia dos direitos educacionais ocorre de forma subsidiária ou complementar, atuando, pois, onde e quando as famílias não possam suprir suas necessidades educativas. Mesmo a atuação do setor público, quando em instituições escolares de natureza exclusivamente pública, realiza-se sob princípios de gestão que são característicos do setor privado. As escolas concorrem entre si no mercado educativo por melhores resultados expressos no desempenho no SIMCE. A escolha pelos pais da melhor educação para seus filhos, com base em informações fornecidas pelo Estado, está na raiz desta organização que, desta forma, solidificou ao longo do tempo a compreensão da superioridade da gestão privada da educação.

A transferência das escolas para as municipalidades foi iniciada em dezembro de 1980. Até então a gestão das escolas públicas era realizada integralmente pelo Ministério da Educação, o MINEDUC. Iniciada com a transferência de 362 escolas, logo a municipalização realizou-se apressadamente e, em abril de 1982, 5.724 escolas com dois milhões de alunos já estavam sob gestão municipal. Esse processo foi concluído em 1986, com a transferência para as municipalidades das últimas 23 escolas (ESPINOZA & GONZÁLEZ, 1993). As municipalidades atuam ou através de corporações municipais, entidades não integradas à estrutura organizacional do município, criadas para administrar as escolas, ou por Departamentos de Administração Educacional Municipal (DAEM), os quais fazem parte da estrutura da municipalidade. No primeiro caso, por exemplo, os trabalhadores não docentes são regidos pelas normas

17 Refiro-me unicamente aos níveis de educação formal anteriores à Educação Superior: educação parvulária (de 0 a 5 anos) e os dois níveis de ensino obrigatórios, a educação básica (com dois ciclos de 4 anos de duração cada) e a educação média (ofertada em duas modalidades distintas, científico-humanista e técnico-profissional, ambas com quatro anos de duração).

18 As municipalidades são o âmbito administrativo local ou comunal, sob a autoridade principal e a gestão do alcaide ou prefeito, que também preside o Conselho Comunal, ambos eleitos para mandatos de quatro anos. As municipalidades não têm a autonomia política e administrativa que possuem na estrutura federativa brasileira. Suas atribuições dependem da transferência de incumbências e de boa parte dos recursos pelo Governo Nacional.

19 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

de direito privado. No caso do DAEM, todos os trabalhadores da educação são subordinados às normas dos trabalhadores municipais.

O segundo pilar da estrutura educacional é um engenhoso, complexo e dinâmico mecanismo de subvenções pagas às escolas das municipalidades e às escolas privadas que se associam ao sistema de subvenções. A subvenção é paga às mantenedoras das escolas privadas ou à municipalidade. Portanto, as escolas das municipalidades não recebem recursos de subvenção diretamente do Ministério da Educação.

O sistema de subvenções apresenta várias modalidades. As mais importantes são a subvenção por escolaridade, a subvenção por zona, a subvenção por ruralidade e a subvenção preferencial. A subvenção por escolaridade, de igual valor para alunos de escolas particulares subvencionadas e escolas municipais²⁰, é paga de acordo com a taxa de assistência média dos alunos, que é a razão entre a frequência total mensal de alunos a cada estabelecimento e o número de dias letivos efetivamente assegurados. A subvenção por escolaridade apresenta três variações básicas em seus valores: 1. O nível de ensino; 2. A modalidade de ensino; 3. A jornada diária do aluno, se em tempo parcial ou Jornada Escolar Completa²¹.

A subvenção por zona é paga em função da distância entre Santiago, a capital do país, e a localidade da escola. A subvenção por ruralidade é paga às escolas que estão localizadas em áreas rurais.

A subvenção escolar preferencial (SEP) começou a ser paga desde janeiro de 2008 e foi a última mudança significativa realizada pelos governos da Concertación no sistema de subvenções. Apesar de aprovada pelo Congresso no contexto da *Revolta dos Pinguins*²², fazia parte do Programa de Governo da então candidata a presidente, Michelle Bachelet. De modo geral, a SEP paga é composta por dois fatores: 1. Valor em função do número de alunos prioritários²³ matriculados e da assistência média nos

20 Além das escolas municipais e particulares, subvencionadas pelo Estado, o sistema conta com escolas particulares pagas, totalmente custeadas com mensalidades pagas pelas famílias e escolas das corporações. São 71 escolas de ensino técnico-profissional que, em 1985, sem processo licitatório, foram transferidas do MINEDUC para organizações empresariais que recebem do MINEDUC montantes fixos de recursos em função da quantidade de alunos atendidos.

21 A grande maioria dos alunos chilenos estuda na Jornada Escolar Completa (JEC), totalizando 38 horas de 45 minutos para os alunos do terceiro ao oitavo anos da educação básica e 42 horas de 45 minutos para os estudantes da educação média.

22 Revolta dos Pinguins é a denominação dada à luta dos estudantes secundaristas chilenos, realizada em 2006. Pinguins é como são chamados os estudantes da educação média por causa dos seus uniformes escolares.

23 São considerados alunos prioritários aqueles cuja situação socioeconômica de suas famílias dificulta as possibilidades de enfrentar o processo educacional. Para serem considerados prioritários deverão

respectivos níveis de ensino; 2. Valor em função da concentração ou proporção de alunos prioritários da escola.

As escolas particulares subvencionadas e as escolas municipais da educação média podem cobrar mensalidades às famílias, em um sistema denominado *financiamiento compartido* (compartilhado), que já era previsto na legislação educacional desde 1988, mas que foi aperfeiçoado e iniciado no Governo da Concertación, em 1993, em troca da aprovação, pelo Parlamento, de uma reforma tributária.

O valor pago pelas famílias, a partir do equivalente a 0,5 Unidade de Subvenção Escolar, implica a redução da subvenção transferida pelo Ministério da Educação. A partir do valor correspondente a quatro USE, a escola deixa de receber subvenção do Ministério. Tanto as escolas estão obrigadas a reservar um percentual do que arrecadam com as cobranças de mensalidades quanto o Ministério, um percentual do que deixa de pagar de subvenção às escolas, para um Fundo de Bolsas.

O terceiro e último pilar do sistema educacional chileno é o SIMCE, realizado pelo Ministério da Educação para avaliar os resultados de aprendizagem. As provas do SIMCE são aplicadas anualmente ao quarto ano da educação básica, e a cada ano se alterna a aplicação das mesmas ao oitavo ano da educação básica e ao segundo ano da educação média. As provas avaliam o alcance dos objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios do Marco Curricular nacional. Além das provas aplicadas aos alunos, o SIMCE recolhe informações sobre os professores, os estudantes e os pais e responsáveis através de questionários de contexto. Até muito recentemente, os resultados do SIMCE conferiam às escolas uma das cores que sinalizam o trânsito – verde, amarela ou vermelha.

Os movimentos ocorridos na educação chilena como decorrência da efetivação desses três eixos em que se sustenta a educação nacional são reveladores da pretensa superioridade da gestão privada sobre a gestão pública, em que pese as escolas municipais também serem administradas sob os mesmo princípios.

Em 1981, pouco menos de 78% das matrículas chilenas eram de gestão do Ministério da Educação, enquanto as particulares subvencionadas somavam pouco mais de 15%. Seis anos depois, em 1987, menos de 60,7% das matrículas eram de gestão

preencher requisitos estabelecidos na legislação educacional. Mais detalhes podem ser vistos em http://sep.mineduc.cl/index2.php?id_portal=29&id_seccion=3018&id_contenido=12013 . Um desenho bastante esclarecedor da SEP pode ser encontrado em Morduchowicz (2010, p. 30-36).

pública. Neste mesmo ano, as particulares subvencionadas já correspondiam a 30,7%, o dobro de seis anos antes. Em 2000, as matrículas públicas eram 53,7% das matrículas nacionais, enquanto as particulares subvencionadas eram 35,8%. Em 2009, as escolas particulares subvencionadas já possuíam 49,66% das matrículas enquanto as escolas municipais possuíam 35,8%²⁴.

A participação das famílias chilenas no financiamento da educação de seus filhos, como mostrado anteriormente, ao relatar o financiamento compartilhado, não se limita ao pagamento dos tributos. O pagamento de mensalidades às escolas, em 2009, representou uma soma pouco inferior a 223 bilhões de pesos²⁵. O tratamento agregado nacionalmente dos números prejudica a percepção de particularidades regionais. No entanto, não são particularidades como estas que este texto pretende tratar. Enquanto as escolas municipais receberam pouco mais de 2,23 bilhões de pesos em mensalidades, as escolas particulares subvencionadas receberam mais de 220 bilhões de pesos. Enquanto na média nacional o pagamento de mensalidade pelas famílias nas escolas municipais representou \$ 1.296,24 por aluno no ano, nas escolas particulares que recebem subvenção, receberam \$ 151.101,95 por aluno durante o ano de 2009²⁶.

No mesmo ano, o Ministério da Educação pagou 1,82 trilhão de pesos em subvenções por escolaridade e por zona, o que corresponde a uma média de 571,7 mil pesos anuais por aluno. Apesar do pagamento feito pelas famílias corresponder a pouco mais de um quarto da média nacional da subvenção por aluno, tal esforço dos pais parece se explicar pela expectativa de que os resultados escolares dos mesmos sejam melhor quando estudam em escolas privadas em comparação com os que estudam em escolas municipais. Esta afirmação é ainda mais compreensível se retomamos os números que mostram que, em pouco menos de 30 anos as escolas particulares subvencionadas aumentaram suas matrículas de 15% para pouco menos de 50% das matrículas nacionais. Os números da educação particular subvencionada no Chile seriam reveladores, então, de uma superioridade incontestada dos níveis educacionais assegurados pelo setor privado?

24 Entre 1981 e 2009 as matrículas das escolas particulares pagas oscilaram de 6,88% do total nacional para 6,72% do total nacional. No entanto, em 1995, representavam mais de 9% das matrículas da educação formal – 8,9% em 2000.

25 Fonte: Coordinación Nacional de Subvenciones – MINEDUC.

26 Fonte dos dados de matrícula: Araujo (2005); Chile (2010) Estadísticas de la Educación en Chile 2009. Disponível em: <www.mineduc.cl> Acesso em: 01 nov. de 2011.

A leitura dos dados do SIMCE mostra que esta expectativa está distante de se confirmar na experiência daquele país. Nos resultados do SIMCE de 2010²⁷, em uma das análises apresentadas pelo Ministério da Educação, os estudantes foram separados por cinco grupos socioeconômicos correspondentes aos rendimentos de suas famílias: baixo, médio baixo, médio, médio alto e alto. Os cinco grupos, por sua vez, tiveram seus resultados no SIMCE separados pelas escolas municipais, particulares subvencionadas e particulares pagas. A seguir serão apresentados alguns dos resultados obtidos pelas escolas municipais e as escolas particulares em cada um destes grupos.

Primeiramente, no quarto ano da educação básica, cujos resultados estão na tabela 1, se o resultado nacional das particulares subvencionadas é, em média, de 20 pontos superior ao das escolas municipais, quando se considera os resultados em cada grupo socioeconômico, o resultado nacional médio não se repete.

Tabela 1 - Pontuação média SIMCE - 4º ano da educação básica por grupo socioeconômico e dependência administrativa - 2010						
Grupo socioeconômico	Leitura		Educação matemática		Compreensão do meio	
	MUN	PSUB	MUN	PSUB	MUN	PSUB
Baixo	251	248	227	218	229	225
Médio baixo	255	260	234	238	236	242
Médio	267	275	248	256	251	260
Médio alto	287	290	275	277	274	278
Alto	-	299	-	291	-	289
Nacional	258	276	237	258	240	261

Fonte: Chile (2010)

MUN: escolas das municipalidades

PSUB: escolas particulares subvencionadas

No grupo socioeconômico baixo, os resultados dos alunos das escolas municipais são melhores tanto em leitura, como em matemática e compreensão do meio social e cultural. Em matemática, é nove pontos melhor. Nos outros grupos socioeconômicos, os resultados das particulares subvencionadas são sempre melhores, no entanto, sem a superioridade que se esperaria de um sistema educacional com tão alto grau de segmentação e com tanta importância dada pela sociedade à educação privada. No grupo médio, em compreensão do meio social e cultural, está o melhor resultado das particulares subvencionadas quando comparadas com as municipais:

27 Em 2010 as provas do SIMCE foram aplicadas aos estudantes do 4º e 8º anos da educação básica, 2º e 3º ano da educação média. Para uma amostra representativa de estudantes do 2º ano da educação média, foi aplicada pela primeira vez a avaliação SIMCE de Educação Física e, para os estudantes do 3º ano da educação média, a prova SIMCE de inglês.

também de nove pontos. No grupo médio alto, é onde as escolas municipais mais se aproximam dos resultados obtidos pelas particulares subvencionadas: em nenhuma das áreas avaliadas resultado é superior a quatro pontos.

Importante ressaltar que os resultados dos alunos dos grupos médio e médio alto das escolas municipais são sempre melhores que os resultados dos alunos das escolas particulares subvencionadas dos grupos socioeconômicos baixos e médio baixo.

Os resultados obtidos no segundo ano da educação média, apresentados na tabela 2, são ainda mais expressivos. Nos grupos baixo e médio baixo, os resultados das particulares subvencionadas são melhores que das municipais, no entanto, apenas em matemática, no grupo médio baixo, alcança nove pontos. Quando se trata dos grupos socioeconômicos médio e médio alto, os resultados das escolas municipais são muito superiores aos obtidos pelas escolas particulares subvencionadas, chegando, no grupo médio alto, a 29 pontos em leitura e 35 pontos em matemática. Aliás, os resultados tanto em português quanto em matemática das escolas municipais, no grupo médio alto, são bastante superiores aos resultados médios dos alunos do grupo alto das escolas particulares pagas.

Tabela 2 - Pontuação média SIMCE - 2º ano da educação média por grupo socioeconômico e dependência administrativa - 2010				
Grupo socioeconômico	Leitura		Matemática	
	MUN	PSUB	MUN	PSUB
Baixo	226	231	213	219
Médio baixo	243	248	232	243
Médio	280	272	280	272
Médio alto	321	292	336	301
Alto	-	299	-	291
Nacional	244	262	235	261
Fonte: Chile (2010)				
MUN: escolas das municipalidades				
PSUB: escolas particulares subvencionadas				

Os resultados do SIMCE são reveladores, portanto, de que não está sendo cumprida a promessa de que os estudantes aprenderão mais em uma organização educacional que cultua a competição entre alunos, professores e escolas. Deixei, no entanto, para apresentar ao final deste texto uma das especificidades da educação

chilena a qual demonstra que, em sua própria estruturação, seus idealizadores não acreditam no que defendem.

As escolas subvencionadas pelo Estado têm assegurado o direito de recusar a matrícula de candidatos às vagas que oferecem e muitas delas selecionam os seus alunos, utilizando para tanto informações sobre a vida escolar anterior, dados socioeconômicos das famílias e os resultados obtidos pelos candidatos nas provas do SIMCE de anos anteriores²⁸. Dessa forma, as escolas procuram controlar o universo escolar em que atuarão com a pretensão de melhorar as possibilidades de bons resultados nas provas nacionais que realizarão. Melhores resultados da escola, obviamente, dão a ela mais condições de ser escolhida pelas famílias com mais recursos e disposição de investir e apoiar a educação de seus filhos.

Uma pergunta é inevitável a partir desta informação: se as escolas subvencionadas podem recusar a matrícula de pretendentes às vagas que oferecem, o que aconteceria com uma criança ou um jovem chileno se todas as escolas utilizassem a prerrogativa legal de selecionar e recusassem sua matrícula?

Até a presente data os valores pagos de subvenção²⁹ foram a solução para esta encruzilhada. Está nas mãos do mercado educativo em que se constituiu a educação chilena assegurar escolas para os alunos rejeitados pelas escolas que disputam os melhores lugares no *ranking* de escolas chilenas.

Os homens (e mulheres) de negócios da educação chilena, convictos da superioridade do pensamento empresarial que emprestaram à educação, como bons negociantes, analisam o potencial dos consumidores antes de se aventurarem em um negócio com grandes chances de fracasso. Como popularmente dizemos para referirmo-nos a um negócio com grandes chances de falir: “quem de nós venderia sorvetes para esquimós?”.

²⁸ O art. 12 da Lei 20.370, de 12 de setembro de 2009, impede que entre a educação parvulária e o sexto ano da educação básica sejam solicitados “antecedentes socioeconômicos da família”, ou seja, utilizado como critério para a matrícula, o rendimento escolar anterior ou potencial dos pretendentes às vagas. Nos mesmos anos de estudo a lei proíbe que o rendimento escolar seja utilizado como critério para a renovação da matrícula (art. 11). A obsessão das escolas chilenas para reduzir entre seus alunos as possibilidades de insucesso escolar fica evidente em um dispositivo do art. 11 da mesma lei que estabelece que “en los establecimientos que reciben aporte estatal, el cambio del estado civil de los padres y apoderados, no será motivo de impedimento para la continuidad del alumno o alumna dentro del establecimiento”.

²⁹ Em conversa informal, o diretor do Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación e professor da Universidad Alberto Hurtado, Juan Eduardo García-Huidobro, avalia que a subvenção preferencial (SEP), as escolas particulares finalmente terão interesse em atender aos alunos chilenos mais pobres.

O modelo chileno alcançou a maturidade e se enraizou no inconsciente das famílias ao longo dos 30 anos em que se realiza. Se um jovem chileno olhar para um empresário educacional ou um agente público, verá estampados os valores que aqui foram brevemente descritos. Por isso é compreensível a declaração do então Ministro da Educação, Joaquín Lavín³⁰, ao promulgar, juntamente com o Presidente Sebastián Piñera, em fevereiro de 2011, em um liceu da Municipalidad de Renca, a Ley de Calidad y Equidad de la Educación:

Lo que nosotros queremos es que todos los liceos de Chile mejoren, ésa es nuestra meta y para eso es la reforma educacional. Vamos a mejorar la educación en todos los liceos de Chile, pero obviamente eso toma tiempo. Por eso, queremos que los alumnos más esforzados y más motivados, tengan una vía rápida a la movilidad social y eso son los Liceos Bicentenario.

O sistema educacional chileno constituiu-se conscientemente de que não é seu objetivo garantir educação de qualidade para todos. Seus fundamentos apoiam-se na superioridade da gestão privada sobre qualquer fórmula que pretenda a garantia de direitos iguais. Por isso, é tão compreensível que, apesar de excluir os alunos mais pobres e/ou com desempenhos escolares abaixo da média, as escolas particulares chilenas não parem de crescer financiadas com fundos públicos e ao amparo de um ordenamento jurídico que facilita seus negócios.

As escolas e as ruas chilenas ocupadas por estudantes desde maio parecem dizer para o mundo que “alguma coisa está fora da ordem”. Como conclui o escritor Marco Lucchesi (2011), “fascinado com as manifestações dos estudantes do ensino médio e superior do Chile, em favor de uma educação pública e gratuita, de alta qualidade e acesso universal”:

A poética dos estudantes de Santiago emociona aos que vivem nessa época de refluxo dos projetos de libertação, quando o desencanto parece ter dissolvido os riscos e grafites da utopia. Folheio, na livraria de Omar Lara, em Concepción, um livro do poeta Jorge Teiller, e anoto: “Volto a sonhar os caminhos”.

³⁰ Menos de cinco meses após suas declarações, Lavín, até então forte candidato à sucessão de Piñera, foi substituído no Ministério da Educação, por Felipe Bulnes, como uma das consequências das grandes manifestações e lutas estudantis que se realizam no Chile desde o início de 2011.

REFERÊNCIAS

CHILE. Lei n. 18.962. *Ley Organica Constitucional de Enseñanza*. 10 mar. 1990.

_____. DFL 2, de 20 de agosto de 1998. *Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley n. 2, de 1996, sobre Subvencion del Estado a Establecimientos Educacionales*. 28 nov. 1998.

_____. Lei n. 20.248, de 25 de janeiro de 2008. *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. 01 fev. 2008.

_____. Lei n. 20.370, de 17 de agosto de 2009. *Establece la Ley General de Educación*. 12 set. 2009.

_____. Lei n. 20.501, de 08 de fevereiro de 2011. *Ley de Calidad y equidade de La Educación*. 26 fev. 2011.

_____. *Estadísticas de la Educación en Chile 2009*. Santiago (CL), MINEDUC. 2010. Disponível em: <www.mineduc.cl> Acesso em: 01 nov. de 2011.

CHILE . *Resultados Nacionales SIMCE 2010*. Santiago (CL), MINEDUC. Disponível em:

http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_2010/IN_2010_web_baja.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2011.

Araujo, Emilio. *Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRUNNER, José J. *Educación gratis para todos es ir en contra de la igualdad*. Disponível em: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2011/08/educacion_grati.html>. Acesso em: 20 out. 2011.

ESPINOZA, Oscar; GONZÁLEZ, Luis Eduardo. *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile – 1974-1989*. Santiago (CL), CIDE, 1993.

LUCCHESI, Marco. *Cartas Chilenas. O Globo*, Rio de Janeiro, 27 de julho de 2011. Opinião, p. 7.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados de América Latina*. Buenos Aires (AR), IPE-UNESCO. 2010. Disponível em: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/Asignaci%C3%B3n%20recursos%20sist.%20educ.%20descentral%20AL_0.pdf>. Acesso em: 02 set. 2011.

Artigo

A Cultura Mesoamericana no Período da Conquista do México

Daniele Salomão

Mestre em História pela UERJ

salomondanielle@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o perfil da índia Malinalli por relatos de cronistas que estiveram presentes na conquista e que mantiveram os primeiros contatos com ela. Analisa a relação de Malinalli com a conquista do México, revisitando publicações atuais a respeito deste episódio.

RESUMEN

Este artículo presenta del perfil de Malinalli, por relatos de los cronistas de la conquista que mantuvieron con ella los primeros contactos. Analiza la relación de Malinalli con la conquista de México, revisitando las publicaciones actuales sobre el episodio.

Palavras-chave: Cultura mesoamericana - Malinalli - Conquista do México.

Uma década antes de os conquistadores chegarem à América já existiam rumores de uma série de calamidades entre os mexicas. Montezuma II e seu povo estavam com uma sensação de mau presságio. Várias profecias mostravam que as terras do México tendiam à destruição: um cometa de fogo cruzou o céu; no templo de Huitzilopochtli, o deus sol para os astecas, explodiu em chamas; o Lago do México ferveu e invadiu as casas; uma mulher, chorando, gritava à noite para os habitantes retirarem-se do local; pescadores haviam descoberto um pássaro que usava na cabeça algo semelhante a um espelho, e Montezuma olhou e avistou homens que guerreavam entre si e andavam em animais de quatro patas.

Montezuma indagou seus adivinhos sobre o significado dessas profecias e eles responderam que o reino asteca seria destruído.

Os espanhóis, por outro lado, em seus primeiros contatos com a América, construíram o seu caminho em direção ao império asteca. Eles achavam que encontrariam a cidade de ouro e, aos poucos, com o ouro obtido no México alimentariam mais esse mito.

As primeiras expedições para Yucatán feita pelos conquistadores, em torno de 1517, trouxeram notícias desse império que possuía alta cultura e riquezas em ouro. Junto aos colonos espanhóis e o representante de Espanha Diego de Velásquez, governador espanhol em Cuba, estava Hernán Cortés, que ganhou navios para liderar o exército até a capital asteca, sendo nomeado, em 23 de outubro de 1518, por Velásquez, capitão de uma nova expedição a Yucatán.

A 120 milhas de Cuba, Cortés atravessou e ancorou na Costa de Cozumel, avistando, pela primeira vez, pirâmides maias.

Tzvetan Todorov (2003), em a “Conquista da América, a questão do outro”, relatou que o desejo de Cortés, no início de sua expedição, “não era tomar, mas compreender” (TODOROV: 2003, p. 143), o que lhe interessava eram os signos, em primeiro lugar, em busca de informação, não de metais preciosos. Nesse momento, o que lhe importava era encontrar uma intérprete e, quando ficou sabendo que índios utilizavam algumas palavras espanholas, saiu em busca de náufragos espanhóis, de expedições passadas, confirmando sua suposição.

Ao lado, ficava Yucatán, ilha onde havia um cristão, chamado Jerónimo de Aguilar, um homem que já se assimilava aos escravos astecas, simples, de cabelos cortados, moreno e, então, Cortés transforma-o em intérprete oficial, alcançando, a partir daquele momento, grandes êxitos. Ele ajudou Cortés na tradução do maia para o espanhol e do espanhol para o maia, entretanto, faltava um intérprete para o nahuatl, já que o império que Cortés desejava conquistar era o império asteca.

Na costa de Yucatán, Potonchan, Cortés recebeu, como presente, vinte mulheres das quais uma seria a sua segunda intérprete, importante para a comunicação com os astecas. Malinalli era o seu nome, ela sabia o idioma maia e asteca e pôde traduzir do asteca para o maia, passando para Aguilar, o outro intérprete que fez a tradução do maia ao espanhol. Em pouco tempo, Malinalli aprende o espanhol, o que aumenta a sua utilidade perante a conquista.

Como essas vinte mulheres tinham a tarefa de fazer *tortillas* e servir aos espanhóis, Cortés surpreendeu-se ao encontrar a intérprete entre elas. A expedição estava, dessa forma, organizada para a sua jornada.

A figura de Malinalli objetivou a percepção da cultura feminina mesoamericana no período em que se desenvolveu a sociedade mexicana, antes e após a conquista.

Para o entendimento da história de Malinalli, é necessário analisar como se desvelava o universo feminino, baseando-se nas crônicas hispânicas e nos códices indígenas – documentos oficiais referentes à conquista.

Os códices indígenas mostram elementos pictográficos que expressam o ponto de vista dos mexicas, enquanto as crônicas, escritas por expedicionários vindos para a América, são documentos provenientes da Espanha. Essa documentação transcreveu a cultura, bem como registrou representações de Malinalli.

A influência cosmogônica em relação às profecias

Todorov reiterou que toda história dos astecas, contada pelas suas crônicas, são realizações das profecias anteriores, logo, só se pode tornar ato aquilo que já se tornou, *a priori*, verbo.

Os astecas estavam certos de que todas as profecias realizavam-se, e os próprios astecas fizeram o possível para realizá-las. Assim, aquele que tivesse elaborado esses presságios e adivinhações passava a ser o favorito dos deuses, o mestre da interpretação, assumindo um cargo diante da sociedade e prestígio perante os seus.

Nota Todorov que o mundo asteca era superdeterminado. Os homens regulamentavam a sua vida em sociedade, afirmando esse processo baseado em profecias: “tudo é previsível e, portanto, tudo é previsto, e a palavra-chave da sociedade meso-americana é: ordem”.

Para a sociedade mesoamericana, foi a casta dos sacerdotes quem decidiu a sorte do indivíduo, Todorov considerou que indivíduo, para os astecas, não é o que se determina como individual. O indivíduo é um elemento, unicamente, constitutivo de outra totalidade que é a coletividade. O que os astecas mais prezam não é, realmente, a opinião individual, a iniciativa individual. Reciprocamente, o pai e a mãe eram os

responsáveis pelos erros dos filhos. Entretanto, os laços familiares ficaram em segundo plano diante da obrigação com o grupo.

É por essa ordem, estabelecida na sociedade asteca, que futuros sacrificados aceitavam a sua sorte. O mesmo acontecia com os soldados em campo de batalha: o sangue deles manteria viva a sociedade, nem que para isso os líderes tivessem que apelar às drogas, antes da mortificação, e para os gritos de guerra, portanto os líderes seriam insubstituíveis na sociedade asteca. Relata Todorov que, em uma sociedade superestruturada, as distinções hierárquicas também eram primordiais.

Nessa sociedade, com bases tão solidificadas, o futuro do indivíduo é revelado e não construído, afirma o autor. “O futuro do indivíduo é determinado pelo passado coletivo; (...) daí o papel do calendário, dos presságios, dos augúrios” (TODOROV: 2003, p. 95). O autor evidenciou que a pergunta característica desse mundo não é “que fazer”, mas, sim, “como saber?”

Para os astecas, a comunicação com os deuses valia mais que a comunicação com os homens, mesmo nos assuntos meramente humanos. Todorov expõe que tinha sido, desta forma, desde sempre, como se tem conhecimento através de histórias astecas.

O autor narra que Montezum, devido à grande devoção a Tezcatlipoca – o deus do inferno –, Huitzilopochtli – o deus da guerra – sacrificava todos os dias crianças para conseguir as respostas sobre suas dúvidas. Logo, quando desejavam compreender o presente, os dirigentes procuravam não os conhecedores de homens, mas os mestres-intérpretes.

Todorov expõe que, após escutar uma mensagem de mau presságio, convocavam todos os adivinhos papas e os que têm a sorte em suas mãos, denominados *tacal agual*. Para o autor, os presságios foram inventados *a posteriori*. Dessa forma, em vez de perceberem o fato como um acontecimento humano, os índios astecas enxergavam esse presságio ou mensagem como um fato que integrasse a interseção de relações naturais, sociais e sobrenaturais, onde a mensagem perdeu a sua singularidade e foi absorvida por uma ordem de crenças preexistentes.

Para os astecas, relata Todorov, o presente é inteligível, pois ele é anunciado pelo passado. Assim, as profecias paralisavam os índios que tinham o conhecimento sobre elas. Os livros dos maias e astecas ilustravam a concepção do tempo que era conservada pelos adivinhos e estavam sob a forma de crônicas e livros de história e, ao mesmo tempo, consentem um tempo que é o futuro e permite a previsão deste. Uma vez que o tempo é cíclico, o conhecimento do passado leva ao conhecimento do futuro.

Desta forma, expõe Todorov que a invasão tolteca apresentou aspectos da conquista espanhola e vice-versa, não se podendo saber, ao certo, quais particularidades estavam ligadas à conquista e à invasão, mesmo que séculos as separem. Tanto as sequências passadas acarretavam esse engano, quanto às futuras.

Os acontecimentos são tomados como crônicas – quando são ligados ao passado – e previsões, no entanto, quando possuem um conteúdo futurístico, ambos possuem os mesmos aspectos, considerando que o tempo é cíclico, explicita o autor, e, dessa forma, as profecias podem ter origem no passado.

A influência cosmogônica asteca em relação à mulher

Reportando-se à cosmogonia mexicana, tem-se a visão de que o mundo era formado por dois níveis opostos: o *Omeyocan* – o céu – que era masculino, iluminado e quente; e o *Mictlan* – o mundo dos mortos, tendo como característica o lado feminino, frio, escuro e condutor dos espíritos para o local definitivo dos mortos. Esses dois espaços, essa dualidade, fundiam-se num tempo registrado no calendário dos destinos, segundo o qual os sábios eram instruídos a determinarem que o dia teria, como consequência, um destino específico para cada um. O fato desses dois lados, o *Omeyocan* e o *Mictlan*, formarem um terceiro, a sociedade, implicava a comunicação e a interação desses dois mundos, implícitas nos comportamentos, nas tradições e na cultura mexicana.

Na sociedade asteca, o patriarcado reinante impediu as mulheres de terem papel político e de educarem os filhos, após a morte dos maridos, pois isto as tornava incapazes juridicamente; além disso, eram exigidos pudor e castidade e, particularmente, às mulheres casadas, honestidade e recato, devido aos maridos não serem menos ciumentos que os espanhóis, conforme informa Las Casas (SÉJOURNÉ: 1972, pp. 145-146).

O autor Lopez Austin (1966) foi mais flexível que Las Casas em relação ao perfil da sociedade asteca, pois evidenciava o valor dado ao masculino devido a uma forte tendência militarista; em contrapartida, a mulher já alcançava participação no mundo dos ofícios, tentando igualdade de destaque junto ao esposo, embora permanecesse em uma posição banalizada quanto aos trabalhos do lar e aos agrícolas.

Montandon (2007) analisou o masculino e feminino na sociedade mesoamericana, onde prevalecia a imagem de subordinação feminina, seja nas camadas altas, seja nas populares. É possível que se encontrassem mulheres desempenhando atividades públicas ou de liderança, mas a constatação é de submissão aos maridos, já que os pais tinham o costume de proferir discursos às filhas a respeito da obrigação de sacrificarem-se pelo casamento, pelo marido, pela família, ressaltando, ainda, que, de qualquer modo, seria uma vida triste e difícil. Ampliou sua afirmação enfatizando o relato de Las Casas sobre as obrigações principais recomendadas às mulheres: a primeira, o culto aos deuses; a segunda, a boa guarda e honestidade pessoais; a terceira, o amor e a reverência ao serviço dos maridos.

A autora acrescentou que grande parte dos exemplos de mulheres governantes foram oriundos dos mitos de origem como o do nascimento de Huitzilopochtli, deus protetor do povo mexica, cujo nascimento fora vitorioso, pois a mãe foi salva por ele, filho que estava no ventre dela, tendo nascido armado e com o espírito de luta, além de ter como função o estabelecimento da ordem no mundo. De acordo com o mito, a mãe chamava-se Coatlicue, deusa da terra, bem como era uma sacerdotisa; tinha uma vida de retiro e de castidade, após ter gerado as estrelas e a lua. A gravidez ocorreu depois de encontrar uma bola de pluma que guardou sobre o ventre, enquanto varria a casa, até o término da tarefa; percebeu, então, que o objeto havia desaparecido e, também, constatou que estava grávida.

Ao tomar conhecimento desse fato, a lua e as estrelas armaram uma emboscada para matar Coatlicue. No entanto, Huitzilopochtli nasce, em seguida, e mata a lua com uma serpente de fogo; as estrelas fugiram e desistiram da intenção de matar.

O Huitzilopochtli significa sol e, nesse ato do nascimento, estabelece, todos os dias, uma luta com suas irmãs para que ele possa sempre nascer. A partir desse mito fundador, do nascimento diário do sol pela predominância da guerra, exalta o poder masculino sobre o feminino, o espírito guerreiro e a vocação militarista da sociedade mexicana (MONTANDON: 2007, p. 74). Dessa forma, o povo mexica definir-se-ia como o povo eleito pelo sol, agradando e enaltecendo esse deus como parte de sua obrigação.

Consta que a irmã do deus, Coyolxauhqui, liderou o ataque contra sua mãe. Após esse ataque, recebeu a condição de mulher deusa. Os mitos também podem ter ideias diferentes em relação às mulheres: “a derrota da lua, líder das estrelas obrigadas diariamente a fugir e se esconder do sol (...) numa sociedade que exaltava a virilidade, o

feminino representado pelas anáguas era sinônimo de fraqueza” (Ibidem, p. 68), pois os homens que tivessem tal comportamento eram mortos ou severamente condenados.

Montandon enfatizou que o espaço para a possível igualdade entre homem e mulher dar-se-ia na guerra, havendo representações iconográficas de mulheres de atitudes guerreiras ou de liderança que apareceram, oferecendo ânimo, alimentos e munição aos seus opositos belicosos. Ressalta que nos códices existiam representações femininas de participação em batalhas e, ainda, apresentou o testemunho de Bernal Del Castillo em Chiapas (DEL CASTILLO: 1967, p. 389).

O papel é acentuado quanto à mulher e ao homem. A oposição entre homem guerreiro e a mulher formam a estrutura do imaginário social asteca. Esse aspecto era definido quando a profissão masculina de destaque era o guerreiro, pois era a carreira mais prestigiada.

Bernal Diaz de Castillo ressaltou em sua obra, *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*, essa diferença de gênero asteca quando escreveu que as palavras eram para as mulheres e as armas, para os homens (Ibidem, p. 154). “O soldado é o macho por excelência, pois tem o poder de dar a morte. As mulheres, geradoras, não podem aspirar esse ideal” (TODOROV: 2003, p. 129). Para Todorov, elas possuíam um ofício secundário ao do homem asteca. Os gêneros foram traçados na sociedade asteca desde o nascimento: meninos e meninas já apresentavam suas funções repartidas, ninguém desconhecia esses papéis.

Notou a mesma autora que outro exemplo da “condição feminina subordinada” (MONTANDON: 2007, p. 68) era a grande quantidade de mulheres presenteadas a Cortés pelo cacique de Tabasco, após ser derrotado. Acrescentou, ainda, que, para Garza Tarazona (1991, pp. 41-45), tal presente teria a conotação de servir e cozinhar para o conquistador: “não de que lhes esquentassem a cama, que desde logo também serviam para isso”. No entanto, advertiu Garza Tarazona ter sido um prestígio para as mulheres mesoamericanas manterem relações com um guerreiro.

Montandon relatou que esse tratamento aos guerreiros não era privilégio, pois isso ocorria, durante o período de formação, no “telpochcalli”, a escola de guerra, onde existiam jovens mulheres para satisfazê-los, sendo frequentes esses comportamentos nas sociedades militaristas em que se determinavam a incapacidade tanto do homem quanto da mulher de poderem assumir seus papéis, constatando-se que esta tornava-se apta ao exercício de liderança somente se fosse infértil e aquele, caso não seguisse a carreira militar, tornava-se feminizado.

O quarto dia de vida de um recém-nascido era importante, pois, neste dia, ele passaria por um ritual no qual ganharia um nome e receberia também um signo que, sob esse dia, estaria associado a bons e a maus presságios; caberia, então, a uma pessoa conhecedora do andamento deste calendário vincular um melhor agouro ao ritual. O signo era determinado a cada dia, e o sacerdote era quem detinha o conhecimento e executava o trabalho. Caso o recém-nascido tivesse vindo ao mundo em um dia negativo, o sacerdote teria o trabalho de desfazer esse mal. Os pais, objetivando o prognóstico do bebê, sempre consultavam o especialista no assunto. Este, com base no signo do dia do nascimento, indicava-lhe um caminho e, a partir desse dia, ficava traçado o destino. Montadon ressaltou que um dos dias do calendário considerados nefasto foi o dia do nascimento de *La Malinche*.

Las Casas³¹ advertiu as moças que andassem no bom caminho, não aceitassem as mentirosas, ladras, mulheres más, da rua, dos cantos, nem preguiçosas. “Que não andassem pelos mercados, pela praça, nos banhos, pelas águas nem os caminhos, porque isso é mau; porque ali está o mal e a perdição; porque o vício tira a razão e desatina (...)”.

Montadon esclareceu existirem notícias de outras mulheres que se destacaram como poetas, escritoras, sacerdotisas, artesãs, parteiras, e, inclusive, sobrevivendo com outras atividades, sendo educadas e treinadas para cada profissão.

Garza Tarazona apresentou outra explicação: supôs que, como metade da população era composta de mulheres, pela grande variedade de ofícios desempenhados e pela responsabilidade na construção da economia familiar, tinham ingerência quanto aos destinos de suas famílias, de sua comunidade e no seu povoado e, além de participar dessas responsabilidades, podiam exigir seus direitos no mesmo nível do homem (TARAZONA apud MONTANDON: 2007, pp. 70-71). Montadon considerou que essa visão era ilusória.

Para Montadon, mitos primordiais explicavam as origens como resultados de combates entre elementos opostos associados ao masculino e ao feminino, ao sol e à lua, ao dia e à noite, determinavam primeiros ritos na vida de um recém-nascido, aos quais atribuía-se a origem e designavam o gênero, constatando o futuro e introduzindo-o na vida social. Logo, “legitimavam os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres,

31 LAS CASAS, Fray Bartolomé . *Los Indios de Mexico e Nueva Espanha*. 8.ed. Prologo, Apéndice y notas deEdmundo O’Gorman. DF: Porrúa,1999, p.160.

incluindo neles os mecanismos de controle que se desenvolveram e se fizeram incidir especialmente contra elas” (MONTANDON: p. 71).

Francisco Morales Padrón (1975, p. 295) ratificou a posição de outros autores que descreveram as mulheres indígenas mesoamericanas como uma alternativa aos conquistadores, pois estes não trouxeram mulheres para a América. Notou que seus ofícios podiam ser destacados como intérpretes, concubinas, soldados, mulheres que serviam aos espanhóis, que, por sua vez, gostavam de ser presenteados com essas índias.

Segundo Morales Padrón, Colombo, Las Casas, Pedro Mártir, Vespúcio evidenciaram, em suas crônicas, que essas mulheres aparecem bem valoradas. A Cortés foram oferecidas mulheres em Tabasco, em Cempoala, em Tlaxcala, no México e foram, por excelência, essas mulheres que fizeram parte da conquista. Malinche (um dos nomes dados a Malinalli), no México, e muitas outras mesoamericanas serviram os representantes do rei de Espanha, na América Central, com lealdade, humildade, amor, características estas que moldavam a hagiografia – a história dos santos.

As mulheres presenteadas na conquista explicitavam o valor indígena e a formosura das mulheres, justificados, em parte, pela ausência de espanholas, fazendo com que as mulheres mesoamericanas fossem se misturando aos espanhóis e entregando-se ao seu destino, a mestiçagem, conforme relatou Morales Padrón. Assim, as índias suprimam as espanholas e atuaram como elemento positivo, aparecendo, também, como coautoras da Conquista, do México ao Paraguai, sendo Malinalli a mais famosa dentre essas mulheres indígenas.

Um dos papéis e ofícios que tivera uma das mulheres da Conquista foi o de intérprete, fazendo com que ficasse conhecida como “la doña del discurso”, a tradutora. Marina, Malinche, Malinalli, foram tantos nomes com que a chamaram, mas sobre uma questão não se tem dúvida: ela transpôs dois mundos, o mesoamericano e o espanhol, dominando a língua da terra conquistada e a de Castela, traduzindo para o representante espanhol Aguilar e, posteriormente, para Cortés. Essa tradução foi direcionada, além das línguas, ao aspecto cultural, pois não só interpretou palavras, mas também comportamentos, atitudes, pensamentos.

Por meio da palavra de Malinalli e das de outras mulheres a ela assemelhadas deu-se a conquista: *Es ella el único médio de comunicación, la dueña, por lo tanto, de todo o discurso, lo que la situa en el centro de la conquista, convertida en mediadora*

entre las poblaciones indígenas y los invasores extranjeros (HERNÁNDEZ: 2002, p. 218).

O Capitão Francisco Maldonado relatou em *Probanza de méritos de doña Marina*, a lealdade, a importância e os serviços de Malinalli:

... fue casi obra divina para conquistar esta Nueva España que se entendieran todos y se declarase lo que Dios y el Rey mandaban y la dicha donña Marina, muy fiel y leal al dicho don Hernando Cortés y a los españoles que vieron a conquistar esta tierra, tenía muchas cantelas y maneras con los naturales para hazelles entender que heran los españoles gran cosa y bastantes porque aunque se juntase todo el mundo contra ellos no hera parte para les domar (HERNÁNDEZ: 2002, p. 217).

Esta *Probanza* encontra-se no *Arquivo General das Indias de Sevilla* tendo sido promovida pela filha de doña Marina, cujo nome era María e seu marido Luis de Quesada.

Esses registros começaram, em 1542, na cidade do México, tendo sido escritos, ao longo dos cinco anos seguintes, diante de testemunhos de outras pessoas que também conheceram Malinalli, pessoalmente. São conhecidos apenas três documentos sobre essa personagem, sendo o mais extenso e único englobando sua vida e sua atuação, ressaltando que ela foi a principal protagonista feminina da conquista do México; além disso, esclarece questões polêmicas que não constam de outros documentos.

A importância histórica de Malinalli começou quando ela foi entregue à tropa de Cortés, onde participou da batalha contra os índios de Tabasco e terminou por ocasião da ocorrência da queda do império asteca; dessa forma, o destino dela foi compartilhado com os espanhóis, já que sua história faz parte da conquista do México.

Embora alguns cronistas tenham considerado acidental a passagem de Malinalli pela História da Conquista, a historiografia atual, segundo Hernández, valoriza o papel dela no processo, pois, sem o cumprimento de seu ofício de intérprete, não se estabeleceriam as bases propulsoras da vitória. Ela participou, também, como informante, como colaboradora de Cortés e como agente intermediária entre culturas, adquirindo relevância aos olhos dos indígenas e dos espanhóis que passaram a considerá-la a protagonista da história da conquista do México.

No registro dos cronistas, constou que Malinalli foi chamada de *a intérprete* (grifo nosso), no século XVI, tendo sido levada à servidão, ainda muito jovem, a Yucatan, local onde aprendeu o idioma maia, pois a língua do povoado dela era o asteca. No momento da chegada de Cortés, ela encontrou Jerônimo Aguilar, salvo de uma caravela naufragada perto da Jamaica. Os outros tripulantes morreram, ficando vivos somente Aguilar e Gonzalo Guerrero; após oito anos, Jerônimo Aguilar aprendeu o idioma maia, permanecendo em terras maias, podendo, assim, ser o intérprete para Cortés, do idioma maia para o espanhol.

A expedição deixou as terras maias e chegou a San Juan de Ulúa, em vinte e quatro de abril de 1519 (HERNÁNDEZ: 2002, p. 216), um mês depois da aquisição da escrava Marina. A expedição foi, então, abordada por índios, emissários de Montezuma II e, também, nesse momento, a língua asteca era incompreensível para Aguilar. Malinalli, que se passava despercebida por Cortés, foi a única a entender e pôde colaborar com os espanhóis; ela compreendia o asteca e, logo, fez a interpretação do que era falado, reproduzindo em maia para Aguilar, e este traduzindo para o castelhano, podendo, assim, Cortés entender e responder, produzindo o entendimento pelos mesmos intérpretes.

Mais tarde, Malinalli aprendeu o idioma castelhano e, deste ponto em diante, não mais precisou da intervenção de Aguilar. Relatou a historiadora Cristina Hernández que todos os cronistas escreveram a respeito da capacidade de Malinalli em aprender rapidamente o espanhol e poder desenvolver uma interlocução entre duas realidades culturais diferentes.

A Mesoamérica constituía uma variedade de meio ambiente, tanto de pessoas, como de idiomas. São duzentos e sessenta idiomas falados, desde a fronteira norte do México até o sul da Guatemala, sendo que a maior parte dos povoados vizinhos com dificuldade de comunicação. Relatou Eric Wolf (1993, p. 51): “En la región huasteca, al norte de estado de Veracruz, por ejemplo, muchos indios hablan huasteca en sus casas, náhuatl en el mercado y español cuando quieren comunicarse con extraños y con funcionarios”. Algumas línguas, como o náhuatl e o maia, expressavam conceitos por meio de palavras que são grandes e compostas, sendo polissindéticas, propiciando a Malinalli entender e assimilar os dois idiomas. Os diferentes idiomas tratavam dos povos a quem a linguagem pertence, da cultura, da geografia do local onde ela nasceu. Idiomas parecidos podiam ter sido, no passado, parte de um mesmo povoado, partilhavam do mesmo sistema de expressão e de pensamento, podendo se pensar num

ancestral em comum. Wolf fez seu relato indagando sobre a possível existência de uma raiz, uma vez que chegaram a compartilhar da mesma língua ao ter uma experiência em comum. Em ambos os casos, as semelhanças de som, de gramática e de vocabulário trouxeram à luz o passado e permitiram descobrir alguns segredos dos povos mesoamericanos, afirmou Eric Wolf.

Wolf (1993) apresentou um mapa das correntes linguísticas da Mesoamérica, que, até o ano 5000 a. C., compreendiam um conjunto de dialetos contínuos, desde o noroeste do México até a Colômbia, e que este conjunto de dialetos, no ano de 4000 a.C., sofreu uma separação formando geograficamente dois grupos: ao norte, chamado de utoasteca e, ao sul, de chibcha. O autor explicou que, entre 4000 e 1000 a.C., todas as línguas-mães da Mesoamérica sofreram mudanças e dividiram-se em outras. No grupo da língua-mãe utoasteca, formaram-se várias línguas, incluindo a língua náhuatl, que se revelou a mais importante da história mesoamericana.

O náhuatl veio a ser a língua dominante do Estado Mexica e precedeu as conquistas; transformou-se em condutor da política e do comércio, e seu prestígio fez com que numerosos grupos abandonassem as suas línguas maternas pelo idioma.

Com o tempo, o náhuatl desenvolveu uma linguagem *acadêmica* (grifo do autor), que era rebuscada e elegante, adotada em todas as partes da Mesoamérica por grupos diferentes. Os chefes mixtecas, por exemplo, falavam mixteca e o náhuatl refinado, notou Wolf. E a sede desse refinamento era a Texcoco, a capital intelectual da época da Conquista, não sendo só a corte que falava o náhuatl acadêmico, mas também o rei compunha poemas rebuscados em otomí, uma das línguas a que o náhuatl se sobrepôs.

A linguagem da intérprete

Hernández ressaltou a importância da condição que Malinalli teve em falar e traduzir não só duas ou três línguas, mas também várias culturas descobertas ao falá-las, pois não era viável a tradução de um código linguístico sem alguma alteração de sentido, já que estabelecia práticas culturais diferentes no exercício da tradução.

O cronista López de Gómara falou de outro ofício de Marina, em segundo momento: “faraute y secretaria” e afirmou, ainda, que Marina ganhava a liberdade e outras mercês em pagamento de seus serviços, não só de intérprete, como também de secretária.

Malinalli esteve com o rumo da conquista em suas mãos. Ela traduziu e teve de escolher em que momento falaria uma palavra ou outra. O importante posto de intérprete a obrigava saber a língua do rei de Espanha, que era também a de Cortés, a de Montezuma, a dos chefes de estado, militares, comandantes de expedição. Malinalli, para Hernandez, deixa a condição de escrava pelo domínio da palavra, por exercer, efetivamente, a comunicação e por tê-la tornado possível. Em sua função mediadora, Malinalli construiu um discurso comum a dois mundos diferentes. A função de Malinalli não é mais a de tradutora e sim a de uma pessoa concatenada com os significados culturais de distintas civilizações, em face de seus papéis ulteriormente adquiridos de conselheira e de informante.

Todorov concordou que os dons de Malinalli para línguas eram evidentes, pois ela escolheu o lado dos conquistadores e não só traduziu o mundo indígena, mas adotou valores e contribuiu como pôde para a realização de seus objetivos; além disso, “efetua uma espécie de conversão cultural” (TODOROV: 2003, p. 144):

sem epilogar acerca do modo como os homens decidem o destino das mulheres, pode-se deduzir que esta relação tem uma explicação estratégica e militar, mais do que sentimental: graças a ela, a Malinche pode assumir seu papel essencial. Mesmo depois da queda da Cidade do México, ela continua a ser tão apreciada quanto antes, “Porque Cortés, sem ela, não poderia entender os índios” (Bernal Díaz, 180). Estes últimos vêem nela muito mais do que uma intérprete; todos os relatos fazem-lhes freqüentes referências e ela está presente em todas as imagens. A que ilustra, no Codex Florentino, o primeiro encontro entre Cortés e Montezuma é bem caracterisca neste sentido: os dois chefes militares ocupam as bordas da figura, dominada pela figura central de Malinche (cf. fig. 5 e capa). Bernal Díaz, por sua vez, conta: “Doña Marina tinha muita personalidade e autoridade absoluta sobre os índios em toda a Nova Espanha” (37). Também é revelador o apelido que os astecas dão a Cortés: chamam-no (...) de Malinche (pelo menos uma vez, não é a mulher que adota o nome do homem). (TODOROV, p. 147)

O sistema de comunicação que era fornecido através de Malinalli e Aguilar não era exato e continha falhas e mal-entendidos. Por outro lado, os índios não possuíam

quem traduzisse o que as tropas expedicionárias de Cortés desejavam comunicar-lhes, ficando, assim, para os índios, o entendimento feito por armas bélicas e alianças que os intérpretes de Cortés os fizeram. Logo, os conquistadores objetivaram uma ferramenta exclusiva, tradução de palavras e significados culturais.

REFERÊNCIAS

DEL CASTILLO, Bernal Diaz. História de La conquista de La Nueva España. 5ª Ed. México: Porrúa, 1967, p. 154.

HERNÁNDEZ, Cristina González. Doña Marina (la Malinche) y la formación de la identidade mexicana. Encuentro Ediciones, Madri, 2002.

MONTANDON, Rosa Maria Spinoso de. *La Llorona mito e poder no México*. Tese de Doutorado Universidade Federal Fluminense Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2007.

MORELES PADRÓN, Frasisco. *Manual de História Universal. Tomo VI- Historia General de América*. ESPASA- CALPE. S.A. Madri, España, 1975.

SÉJOURNÉ, Laurette. *América Latina. I – Antiguas culturas precolombianas*, em História Universal Siglo XXI. Volume 21. Ediciones Castilla, Madri, 1972. p. 145-146.

TODOROV, Tzvetan. *Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLF, Eric. *Pueblos y Culturas de Mesoamerica*. Ediciones Era, México, D.F. Decimosegunda Reimpresión, 1993.

Artigo

Padrão dependente de educação superior: entre as reformas da ditadura militar (1964-1985) e o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)

Aline Nunes F. de Souza

Técnica em Assuntos Educacionais (UFF) e Mestranda em Educação (UFRRJ)
nineferreirinha@bol.com.br

Viviane de Souza Rodrigues³²

Técnica em Assuntos Educacionais (UFF) e Mestre em Educação (UFF)
vivianerodrigues@vm.uff.br

RESUMO

O artigo tem como finalidade apresentar elementos das reformas realizadas na educação superior no período da ditadura militar (1964-1985) e no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). O estudo está fundamentado principalmente nas contribuições teóricas de Florestan Fernandes buscando analisar os traços estruturantes e conjunturais da educação superior brasileira a fim de apreender em que medida esses traços configuram o padrão dependente de ensino, marca da histórica inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial e da heteronomia cultural a ela associada.

SUMMARY

The article aims to provide elements of the reforms in higher education during the military dictatorship (1964-1985) and the government Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). The study is mainly based on the theoretical contributions of Florestan Fernandes seeking to analyze the structural and cyclical features of the Brazilian higher education, in order to grasp the extent to which these traits set the default depends on education, marks the historic inclusion of Brazil in dependent capitalist world economy and the associated cultural heteronomy.

Palavras-chave: Educação superior - Ditadura militar - Governo Lula.

³² Membro do [Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior](#) (UFF), [Trabalho Docente na Educação Superior](#) (UERJ) e [UNIVERSITAS/RIES](#) (PUCRS).

Introdução

O presente artigo visa apontar alguns aspectos que norteiam as reformas na educação superior brasileira processada tanto no período da ditadura militar como mais recentemente no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo como pressuposto a existência de um “padrão dependente de escola superior” (FERNANDES, 1975) que atravessa a história da educação superior em nosso país.

Desse modo, compreendemos que as mudanças educacionais engendradas sob o governo ditatorial, as anteriores e as atuais reproduzem as estruturas arcaicas do passado remoto e/ou recente sem romper com as amarras da dependência econômica e cultural de nossa sociedade, cultivada por diferentes instâncias sociais, como a educação superior. Isso porque a operacionalização do capitalismo em nosso país é marcado por um desenvolvimento desigual e combinado articulado tanto pela burguesia internacional para reprodução do capital frente as suas crises cíclicas, bem como pela burguesia interna dos países dependentes para atendimento privado de seus interesses. Esse mecanismo é um traço estruturante que perpassa o desenvolvimento capitalista de nosso país direcionando e organizando os rumos da educação superior brasileira.

Nesse sentido, na primeira sessão desse capítulo buscamos sinalizar os resultados da imposição da Reforma Universitária estabelecida pela lei 5.540/68 durante a ditadura militar no Brasil (1968-1985), expondo os reflexos e consequências das mudanças introduzidas por esta nas universidades públicas brasileiras e sua estreita ligação com a política educacional e com o projeto do governo militar de implantação de uma economia capitalista dependente.

Na segunda e última sessão apresentamos de forma sintética as alterações mais recentes na política de educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva que continuou e aprofundou tanto a nossa condição de país capitalista dependente, bem como um padrão dependente de educação superior. Em destaque, as suas ações para expansão de vagas no setor privado e nas universidades públicas, seja para garantia de mercado para aquela, seja de precarização desta, mas ambas sob um processo de certificação em larga escala.

1. A Reforma Universitária do período da ditadura militar no Brasil (1964-1985)

O início dos anos 60 do século XX foi problemático para as elites brasileiras, pois o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. Esta crise de acordo com MENDONÇA e FONTES (2006: 5) (...) *significa a ruptura política com o populismo e o aprofundamento das tendências econômicas preexistentes e forneceu a moldura para algumas transformações expressivas na sociedade e nos rumos do capitalismo brasileiro*. Até então havia uma espécie de acordo entre diversos grupos classistas nacionais em prol da industrialização do país. A burguesia nacional e internacional, o operariado, as forças de esquerda, as classes médias, entre outros grupos se uniram em torno do projeto de industrialização do Brasil, porém, com motivos divergentes que os moveram na mesma direção. Quando este objetivo parecia alcançado, os grupos se dividiram novamente e em busca de seus novos objetivos. Os operários e as forças de esquerda passaram a clamar por reformas de base (tributária, educacional, financeira, agrária, etc.), nacionalização de empresas, entre outros, já a burguesia buscou consolidar seu poder e evitar que este fosse posto em risco.

A partir do ano de 1961 o Brasil passou a ser governado por João Goulart, que pretendia estabelecer reformas no país que não agradavam as classes dominantes. Foi considerado um governo nacionalista que acabou sendo destituído pelo golpe militar, iniciado no alvorecer do dia 1º de abril de 1964, golpe este que posteriormente enveredou pelo caminho do fechamento político e da instauração de uma ditadura militar que, de acordo com GERMANO (2005: 48), (...) *foi uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente à frente do aparelho de Estado*. Este golpe foi fruto da articulação de setores da classe dominante formado pela burguesia nacional e internacional, latifundiários e militares, unidos a uma camada de intelectuais e com o apoio irrestrito estadunidense. Apesar de iniciado e apoiado por um grupo de civis, foi executado pelos representantes das Forças Armadas, em especial do exército, que assumiram o controle do poder Executivo no nosso país por um extenso período de 21 anos.

O golpe de 1964 instituiu no nosso país um regime ditatorial através de um regime repressivo e violento que visava “eliminar” a subversão e o perigo comunista e

atender aos anseios e interesses da burguesia nacional e internacional. A contradição entre o discurso liberal-democrático dos detentores do poder e a prática militar repressora era latente.

O período denominado ditadura militar no Brasil (1964-1985) foi uma época de muitas prisões, inquietação e grande silêncio nos meios estudantis, sindicais, artísticos e intelectuais. Nele houve uma espécie de acordo entre o Estado e a burguesia: ela abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade de imprensa, o pluripartidarismo e o habeas corpus; ele, o Estado, por seu lado, mantinha a ordem a qualquer custo e assumia os interesses dos empresários como se fossem os de toda a Nação.

Durante o governo dos militares no Brasil houve, por parte destes, interferência direta na educação, adotando-se uma política educacional fundamentada nos seguintes eixos: 1) controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis; 2) estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano” (ARAPIRACA: 1982), entre educação e produção capitalista; 3) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; 4) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar, e concorrendo decisivamente para a privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO: 2005 pp. 105/106).

Foi neste contexto que acabou sancionada a lei de Reforma Universitária, a lei 5.540/68, baseada nos interesses do regime estabelecido, dentre eles: contenção do movimento estudantil universitário incentivo a medidas de privatização do nível superior de ensino no nosso país, reduções de investimentos nas universidades públicas gratuitas, entre outros. Esta reforma proposta e instaurada pelo regime militar brasileiro trouxe consigo uma série de medidas que mudaram inúmeros aspectos das universidades públicas nacionais.

Antes da imposição da lei 5.540/68 que estabeleceu a Reforma Universitária no nosso país, o setor privado que atuava no ensino superior já estava em busca da demanda não atendida pelas insuficientes vagas oferecidas nas universidades públicas nacionais. Por conta disso, os empresários do ensino privado que eram maioria no Conselho Federal de Educação “esqueceram” a orientação relacionada a fazer da universidade o modelo preferencial de organização do nível superior brasileiro. Estes

mesmos conselheiros não tiveram problemas em criar todas as facilidades possíveis para que os estabelecimentos particulares proliferassem, mesmo sem instalações adequadas, sem laboratórios e bibliotecas, com professores despreparados. Assim, a ideia de se fazer da universidade a regra do ensino superior no nosso país, como na maioria dos outros países do mundo, foi atropelada pela própria política educacional criada pela ditadura, política esta que fora direcionada por organismos internacionais, principalmente estadunidenses, e que serviu como um dos principais pilares para a intensificação do padrão de país capitalista dependente durante o regime ditatorial.

Assim sendo, podemos afirmar que a presença cada vez maior e mais influente do setor privado na expansão do ensino superior no Brasil foi impulsionada durante o período da ditadura, já que seus representantes faziam parte dos quadros “aliados” aos militares instalados no governo do nosso país. Estes representantes, defensores do privatismo na educação, buscaram desmontar ou, pelo menos, desacelerar o crescimento da rede pública de ensino. E, mais ainda, trataram de possibilitar que a utilização de verbas públicas destinadas ao ensino fosse transferida às instituições particulares. Foi, então, no nível superior que a acumulação de capital no campo do ensino se fez de forma mais intensa e escandalosa. Como afirma CUNHA e GÓES (2002, p. 48):

O aumento da procura de ensino superior nos anos 60, ao mesmo tempo em que o governo federal freava o crescimento das universidades públicas (e gratuitas) fez com que aumentasse enormemente a demanda pelo ensino particular (pago). O governo recebia muito bem esse crescimento das escolas particulares, pois isso facilitava sua desobrigação para com a manutenção do ensino público e gratuito.

Do ponto de vista teórico, a política educacional do regime militar se pautou na “teoria do capital humano” (ARAPIRACA: 1982). Nesse sentido, tentou estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção e tentou também implementar uma política descompromissada com o financiamento da educação pública e gratuita concorrendo decisivamente para a privatização do ensino, transformado em negócio lucrativo e, em muitos momentos, subsidiado pelo Estado. Esta teoria de origem estadunidense buscou direcionar a política social dos países capitalistas dependentes propondo que o processo de educação escolar fosse

considerado como um investimento que pudesse resultar em maior produtividade. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representariam o “capital humano” que cada trabalhador se apropriava. A teoria propunha que bastaria investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social acontecesse. Enfim, ela incentivou os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter mais rentabilidade com maior economia de recursos.

A reforma do ensino nos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA: 2007, p. 29). Todo este aparato educacional influenciado diretamente pelos estadunidenses refletia a relação de dependência do capitalismo brasileiro em relação aos países ditos desenvolvidos.

A partir de 1964, acordos foram feitos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), abrangendo todos os níveis do ensino. Além disso, assessores norte-americanos, a serviço do MEC, como Rudolph Atcon, se envolveram também na definição da Reforma Universitária. Desse modo, a tônica do chamado Relatório Atcon (1966) recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. Este relatório enfatizou a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino. Em consonância com as afirmações de FERNANDES (1989, p. 85):

O padrão dependente de escola superior é aprofundado na medida em que passava a subordinar a universidade às diretrizes internacionais marcadas pela lógica privatizante. Não por acaso, ao mesmo tempo, descortinou-se um grande incentivo por parte do Estado à privatização da educação. Desta forma: os recursos economizados através dessas ‘políticas’ são deslocados para o ensino universitário particular, a indústria bélica e os incentivos à indústria privada e a uma ‘tecnologia avançada’ de efeitos demonstrativos.

Somando-se ao Relatório Atcon, encontra-se o Relatório Meira Mattos, presidido por um militar brasileiro, que apresentava a necessidade de ampliar o sistema de ensino superior existente, mas, ponderando sobre a escassez de recursos, recomendava racionalidade nos investimentos, entretanto este relatório apontou suas principais sugestões no sentido de organizar dispositivos que permitissem intervir na universidade e estudar os movimentos estudantis de modo a identificar suas tendências e estabelecer as melhores formas de disciplinamento dentro da instituição.

Mais tarde, no ano de 1968, um acontecimento de destaque ocorreu: na noite do dia 13 de dezembro, o governo militar decretou o AI-5, instituindo verdadeiramente a ditadura “sem restrições”, o terror do Estado. Podendo se afirmar que a reforma educacional estava na ordem do dia.

Contudo, não é sensato afirmar que a Reforma Universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações dos Relatórios Atcon e Meira Mattos e/ou numa imposição da USAID através dos seus grupos de assessores que trabalhavam junto ao MEC. É preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde fins da década de 1940. Muitas das reivindicações de professores e dos movimentos estudantis universitários foram incorporadas à lei de Reforma Universitária, mas acabaram sendo adequadas pelo governo ditatorial aos seus interesses. De acordo com FERNANDES (1975, pp. 52/60):

Este tipo de reorganização da educação superior de ‘universidade conglomerada’ pelo fato de continuar a reproduzir o ‘padrão brasileiro de escola superior’ de transmissão institucional de ‘conhecimentos e técnicas absorvidos do exterior’ e de difusão cultural de um conservadorismo exacerbado de bases arcaicas oligárquicas. Nesse sentido, a reconfiguração funcional da educação superior travestida de reforma universitária foi um meio estratégico do governo ditatorial de equacionar o fluxo modernizador e a pressão social, mas que não significou alterações substanciais de atendimento à demanda de reconstrução social e, portanto, a uma universidade ‘integrada e multifuncional’.

Algumas destas modificações estabelecidas pela lei de Reforma Universitária já estavam presentes na experiência da UnB, considerada avançada e progressista naquele período. É o caso do combate ao desperdício, a defesa pela racionalização e aumento da

produtividade acadêmica, a adoção dos departamentos como unidades básicas, o estabelecimento do sistema de créditos e o período semestral, por exemplo. Todas estas inovações foram implementadas pela lei 5.540/68, visando minar o movimento estudantil e favorecer a rede privada de ensino, de acordo com o planejamento educacional do governo militar brasileiro.

Para SAVIANI (2006, pp. 86/87) a estratégia do “autoritarismo desmobilizador” aplicada à educação refletiu-se, também, na estrutura do ensino superior preconizada pela Reforma Universitária. Com efeito, a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplinas com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora, tais dispositivos, aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos.

Podemos, por conseguinte, afirmar que a Reforma Universitária do Regime Militar representou, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores. Estas foram acrescidas das recomendações dos assessores da USAID, as privatistas de Atcon e as disciplinadoras de Meira Mattos, criadas para analisar e para propor modificações no ensino superior brasileiro. Todo este aparato teórico serviu para tentar inviabilizar, a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico.

Então, a tão sonhada e planejada Reforma Universitária, do ângulo da sociedade civil e da União Nacional dos Estudantes (UNE), desde a década de 1940, foi outorgada pelo governo militar seguindo seus ditames, sem levar em consideração todas as aspirações democráticas e de autonomia que nortearam o movimento da década de 1940.

Em consonância com as afirmações já citadas, estava o descaso do Estado para com a educação, acentuado pela ditadura, que fez com que o Brasil se convertesse num dos países em que relativamente menos se aplica nesse setor. E, mais do que isso: a desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito se tornou a

contrapartida perversa do subsídio ao setor privado que buscava, no campo do ensino, acumulação de capital e influência ideológica.

Neste contexto, podemos afirmar que, a corrente privatista, principalmente do ensino superior, proclamava a necessidade de expandir o *ensino* e, ao mesmo tempo, de *conter* despesas, apontando a gratuidade do ensino como um grande obstáculo e um fator impeditivo de maior acessibilidade ao nível superior. De acordo com esta “ideologia” o mercado controlaria a educação e esta deveria ser considerada como uma mercadoria. Isto mostra que o capital privado estava de pleno acordo com a política econômica e educacional do regime militar, principalmente no nível superior.

2. A Reforma da educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)

A dinâmica de desenvolvimento desigual e combinado e a inserção capitalista dependente de nosso país na economia mundial tem se processado ao longo dos anos com reflexos na educação brasileira. Os traços estruturantes que atravessam a história da educação superior se reproduzem e/ou se aprofundam na atualidade, como buscaremos destacar nesta sessão sobre a política educacional do governo Luís Inácio Lula da Silva para este nível educacional.

As alterações mais recentes, a partir dos anos de 1990, oriundas dos sujeitos coletivos do capital, sobretudo do Banco Mundial com diretrizes para os países de economia periférica, voltaram-se para a operacionalização da Reforma do Estado e as políticas de formação direcionadas à educação superior. Mais especificamente em nosso país, podemos apontar os ajustes estruturais e fiscais, processados a partir dessas diretrizes, que ganharam repercussão através de ações de privatização, desregulamentação financeira, liberação comercial e reformas em diferentes sistemas de serviços públicos, iniciadas em certa medida pelos governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, sendo posteriormente ampliadas através do governo Fernando Henrique Cardoso pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Sob um caráter marcadamente privatista, o Estado alterou em grande medida a sua função de promotor a regulador e/ou subsidiário das funções antes exercidas. No

campo educacional em geral, tais alterações diminuíram as fronteiras entre o público e o privado com um forte apelo para que a educação deixasse de ser concebida como um serviço público estatal.

O governo Luís Inácio Lula da Silva, no período de 2003-2010, buscou se alinhar às diretrizes macroeconômicas ditadas pelo capital aos países periféricos trazendo elementos de continuidade e novidades em sua política governamental. Nesse sentido, identificamos diferentes ações processadas pelo MEC, em consonância com os pressupostos difundidos pelos organismos internacionais que têm acarretado no aprofundamento de nossa subordinação sociocultural, em destaque, no referido governo.

O projeto do governo Luís Inácio Lula da Silva para a educação superior foi executado sob diferentes faces: a de caráter privatista e de inserção da educação no mercado econômico; e a face de maior precarização da universidade pública, severamente atacada na sua perspectiva histórica, oriunda da luta dos movimentos a ela vinculada, e de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Este processo foi realizado pelo governo de forma diversificada, também sob o esforço de alianças entre as diferentes classes e frações sociais, no entanto, com caráter marcadamente privatista, mas falseado em grande parte pelo discurso de acessibilidade pública.

As políticas para a educação deste governo têm se pautado na manutenção de uma visão fiscalista/reguladora especialmente quanto aos investimentos em educação. O que tem provocado restrições aos investimentos, mas, ao mesmo tempo, uma maior intervenção do Estado e especificamente da União no financiamento e na expansão da educação superior, ainda que com um enfoque gerencialista³³, nos termos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e sem dar conta das necessidades da expansão.

A intensa reformulação da educação superior neste governo, conforme aponta LIMA (2009), foi operacionalizada a partir, sobretudo, de ordenamentos legais, dentre eles gostaria de destacar: 1) a criação em 2003, por decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação para a reestruturação e expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); 2) a PEC 217/2003 que versava sobre as fontes de

33 Neste trabalho, gerencialismo é entendido como mecanismos de gestão privada introduzidos no setor público, com adoção de critérios, ações e controle nos moldes que o mercado busca o lucro. Tal preceito foi amplamente difundido por Bresser Pereira no governo Fernando Henrique Cardoso na Reforma do Aparelho do Estado (1995) através do conceito de administração gerencial para o setor público.

financiamento das universidades; 3) o projeto de Lei Complementar nº. 118 sobre a Lei Orgânica da Autonomia Universitária; 4) a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); 5) a Lei nº 11.096/2005 que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), com a proposta de oferecer a alunos de baixa renda [bolsas de estudo](#) em [faculdades](#) privadas, concedendo a essas isenção de alguns tributos fiscais; 6) a Lei nº 10.973/2004 de Inovação Tecnológica que versa sobre o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; 7) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 com a criação do Sistema Especial de Reserva de Vagas; 8) a Lei nº 11.079/2004 com o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; 9) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; 10) o Projeto de Lei nº 7.200/2006 que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; 11) o Decreto nº 5.800/2006 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 12) o Decreto de nº 6.096/2007 que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); 13) a Portaria Interministerial nº 22 MEC/MP em 2007 que instituiu o “banco de professores-equivalentes” em consonância com a política do REUNI; 14) a Medida Provisória nº 435/2010 que busca legalizar as relações já existentes na universidade com as fundações de apoio; 15) o Decreto nº 7232/2010 que instituiu um mecanismo de gerenciamento do quadro dos servidores técnico-administrativos estabelecendo a possibilidade das IFES reporem as vacâncias existentes no seu quadro sob fiscalização do MEC; 16) o Decreto nº 7233/2010 que trata sobre a desobrigação de recolhimento dos recursos financeiros das IFES ao final de cada exercício pelo Tesouro Nacional; 17) o Decreto nº 7234/2010 com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e 18) o Projeto de Lei 1749 que autoriza a criação de uma empresa pública de direito privado, chamada de empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, que faculta a prestação serviços à saúde e apoio administrativo aos hospitais universitários.

A política de educação superior do governo Luís Inácio Lula da Silva tinha como pauta principal a expansão. A ampliação de vagas se iniciou ainda no ano de 2003 através do Projeto Expandir do MEC, com previsão de investimento de R\$ 592 milhões. O objetivo era expandir e interiorizar a educação superior no Brasil, criando, até 2006, 10 novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 40 novos campi. Os dados dos Censos do INEP registram que, em 2003, quando iniciou o Projeto Expandir, havia

121.455 vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, e ao final do Projeto, em 2006, registrou 144.445 vagas (INEP: 2003; 2006).

A expansão também foi praticada pela criação de vagas públicas em instituições de ensino superior privadas com o PROUNI³⁴ e a ampliação da modalidade de educação à distância (LIMA: 2007). O discurso oficial do governo proclamava que tais ações promoveriam ampliação de vagas na educação superior à população, mas, na verdade, como o caso do PROUNI, foi mais um mecanismo do governo voltado para garantia dos interesses do setor privado, visto que as IES privadas que tinham experimentado uma expansão recorde nos últimos anos, deparavam-se agora com uma crise frente à inadimplência generalizada do alunado, a ociosidade de vagas e uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. Desta forma, as vagas públicas do PROUNI oferecidas no setor privado foram a saída encontrada, tendo este mecanismo propiciado renúncia fiscal a todas IES privadas, já que, até então, somente as instituições filantrópicas tinham esta prerrogativa.

Este programa, inicialmente, criou 116.339 novas vagas para estudantes de baixa renda, com oferta de 112.275 bolsas integrais e parciais, além de 4.064 bolsas reservadas pelas instituições filantrópicas de ensino. No programa foram incorporadas políticas de ações afirmativas, através da oferta de 49.484 bolsas no sistema de cotas étnico-raciais, como também com bolsas para professores da rede pública. Em 2011 foram oferecidas cerca de 250 mil bolsas para os dois semestres deste ano³⁵.

LEHER (2004) ao analisar a implantação do PROUNI salienta que tal programa se alinha as diretrizes dos organismos internacionais, como defende o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) - através do Acordo Geral de Comércio de Serviços, na medida em que altera radicalmente as fronteiras entre o público e o privado, mormente por meio das Parcerias Público-Privado. Este fato se revela como mais um mecanismo dentro do escopo de privatização de esferas e serviços públicos, sob um discurso falseado de argumentos ora de democratização de acesso ora de garantia de qualidade pela “eficiência e competitividade” do setor privado em detrimento da administração pública.

34 O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído em 2004 pelo [Governo Federal](#) com a proposta de oferecer a alunos de baixa renda [bolsas de estudo](#) (integrais ou parciais) em [faculdades](#) privadas, concedendo a essa isenção de alguns tributos fiscais. Através do Exame Nacional do Ensino Médio ([ENEM](#)) o aluno participa deste processo e as bolsas são distribuídas de acordo com a pontuação do aluno no exame.

35Fonte: SISPROUNI - disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf. Acesso em 04/11/2011.

Quando o Executivo apresenta o Programa Universidade para Todos (PROUNI) para a sociedade, o que é mostrado é sobretudo a imagem de que, doravante, os muito pobres, os negros e os egressos das escolas públicas finalmente terão acesso à educação superior. Somente com esforço teórico e analítico, é possível concluir que a sua essência é o estabelecimento de Parcerias Público-Privado também no campo da educação (ibidem: 871).

A ampliação da educação à distância na educação superior foi uma das bandeiras, mas que ganhou maior amplitude em 2006. LIMA (2004) ressalta que desde o governo Fernando Henrique Cardoso este tem sido um mecanismo de massificação deste nível educacional, que também se utiliza do discurso do uso de novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) para democratização de acesso, todavia, na verdade, tem se relacionado diretamente à comercialização destes produtos³⁶ como previsto e desejado pelo documento do Banco Mundial de 1999.

A partir de julho de 2005, as ações de expansão da educação superior foram intensificadas quando Fernando Haddad assumiu a gestão do MEC. As principais ações foram à instituição do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a continuação do Programa Expandir e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além disso, o PROUNI continuou a ser ampliado e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) sofreu algumas alterações, principalmente para atuar junto ao PROUNI em que as bolsas parciais de 50% foram complementadas com o financiamento do FIES.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, como mais uma ação da política para expansão da educação superior através da educação à distância nas universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, voltadas principalmente para a oferta de cursos de licenciatura. Atualmente a UAB tem como prioridade a formação de professores da educação básica, para os quais estão reservadas 50% das vagas dos cursos da UAB. Para 2010 foram previstos mil pólos e cerca de 130 mil vagas³⁷. Além do que salientamos acima sobre a educação à distância a partir das análises de LIMA (ibidem) é importante destacar que neste momento se

³⁶ Para aprofundar estas análises, consultar LIMA (2007).

³⁷ Dados disponíveis em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23. Acesso em 09/10/2011.

afirma como mais um meio de privatização da educação superior, sob o discurso de ampliação de acesso a este nível educacional, na medida em que a EAD está sendo ofertada em sua maioria pelas IES privadas. De acordo com o censo de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) as vagas oferecidas na EAD totalizavam 1.561.715, sendo que destas vagas ingressaram³⁸ 259.609 alunos nas IES públicas e 665.429 nas instituições privadas.

Já o REUNI ganhou maior amplitude na política de expansão da educação superior nas universidades públicas. O mesmo foi instituído pelo Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo a ampliação do acesso à educação superior, no nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Com o REUNI, o MEC previa, já para o ano de 2009, a oferta de mais de 227 mil vagas na graduação nas universidades públicas federais, o dobro em relação aos números de 2003, quando a oferta foi de 113.938 vagas.

A proposta do REUNI encontra grandes similitudes com o “Processo de Bolonha”, que se iniciou na Europa em 1999, com implantação de um sistema de ciclos de formação e que tinha como meta o estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. Em geral, busca criar uma competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior, um espaço de mobilidade acadêmica e de empregabilidade no Espaço Europeu (DECLARAÇÃO DE BOLONHA: 1999). Este tem sido o discurso oficial, todavia, a operacionalização deste “Processo” tem se realizado pela venda de serviços educacionais sob um forte viés de mercantilização da educação superior.

Por outro lado, o REUNI tem sua origem no Brasil através do “Projeto Universidade Nova”, elaborado pelo reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que tem como objetivo central a criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI) através de currículos flexíveis, com cursos de formação geral que possam servir de requisito para a graduação de carreiras profissionais e para a formação acadêmica de pós-graduação. É importante salientar que as mudanças na estruturação do ensino proposta pelo “Projeto Universidade Nova” se assemelham às alterações oriundas do “Processo de Bolonha”. Assim, vemos que ambos incidem diretamente no projeto do REUNI, que busca alterar as universidades nestes moldes, condicionando o financiamento ao

³⁸ Os dados apresentados por categoria administrativa das IES se referem às matrículas de alunos efetivadas nestas instituições.

cumprimento de metas e prazos através de um contrato de gestão, o que reitera a visão gerencialista do governo que citamos anteriormente.

As principais diretrizes do REUNI são: a) expansão de vagas de ingresso e ocupação de vagas ociosas, sobretudo, no período noturno; b) implantação de regimes curriculares flexíveis; c) criação de novo sistema de títulos e mobilidade acadêmica interinstitucional; d) diversificação das modalidades de graduação; e) o uso de novas tecnologias para expansão da EAD e no ensino presencial; entre outras. Tais diretrizes, além de se alíarem às orientações dos organismos internacionais, como, por exemplo, as difundidas pelo Banco Mundial, também atendem aos interesses da burguesia brasileira, principalmente a de serviços educacionais, visto que a finalidade do REUNI de ampliação do quantitativo de vagas sob medidas racionalizantes incide na redução da qualidade do ensino. Dessa forma, tal possibilidade de massificação poderá desqualificar as universidades públicas, inscrevendo-as no mesmo patamar de instituições de ensino e das IES privadas, pela perda das condições que historicamente asseguravam a supremacia daquelas em comparação a estas.

Atualmente, o REUNI tem se desenvolvido com alterações substanciais na formação profissional dos estudantes e no trabalho docente. A criação do banco de “professores-equivalentes”³⁹, em consonância com a política do REUNI, e o aumento do número de alunos por docente geraram ainda mais a precarização do trabalho e a impossibilidade de dedicação às demais atividades de pesquisa e extensão pelos docentes e, por conseguinte, a interlocução destas atividades com o ensino.

O Relatório de Acompanhamento do REUNI, elaborado pela ANDIFES (2010), traz dados da abrupta ampliação das vagas ofertadas pelas IFES nos cursos de graduação presenciais que, em 2006, ofereciam 122.003 vagas e que, no de 2010, passaram a oferecer o quantitativo de 199.282 vagas, ou seja, neste período, houve um acréscimo de 77.279 vagas, o que equivale a um aumento de 63%.

39 Esse sistema classifica os regimes de trabalho docente – 20h, 40h e dedicação exclusiva – por pontuações que valem 0,5, 1,0 e 1,55 pontos, respectivamente. Na prática, essa classificação é utilizada para definir o número de docentes a que cada instituição tem direito, dando autonomia às universidades para repor o pessoal em caso de aposentadoria, demissão ou falecimento. No entanto, a primeira questão que se coloca é que ao fixar o número de códigos de vagas a que cada instituição tem direito, os Ministérios da Educação (MEC) e do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) congelaram o crescimento da folha de pagamento das universidades e o número de docentes que poderão contratar. A segunda questão é que esse quantitativo foi definido com base no exercício em 31/12/06, período no qual as universidades acumularam um grande déficit de professores e em que boa parte dos professores DE estavam sendo substituídos por professores de 20h.

Ao mesmo tempo em que identificamos um forte processo de expansão da universidade pública pela sua precarização, observamos o crescente aumento das IES privadas. De acordo com os dados do censo de 2009 do INEP, em 2008, havia um total de 2.252 IES, sendo que 235 eram públicas e 2.016 eram IES privadas; em 2009, o total de IES aumentou para de 2.314, sendo que 245 eram públicas e 2.069 eram IES privadas. Quando comparamos ainda com os dados referentes ao final do governo Fernando Henrique Cardoso, vemos que, em 2002, o total de IES era de 1.637, sendo que 195 eram públicas e 1.442 privadas, o que atesta que a ampliação da rede privada de educação superior e a transferência de recursos públicos pelo PROUNI e o FIES foram aprofundadas pelo governo Luís Inácio Lula da Silva.

Considerações finais

As ações analisadas na totalidade do contexto ao qual estão inseridas nos levam a considerar que as políticas e o discurso de acesso “democratizante” falseiam a realidade quando observamos que as reformas na educação superior têm, ao longo de nossa história, conservado e/ou aprofundado a heteronomia cultural e a dominação imperialista, na medida em que não visam à produção de conhecimento científico e tecnológico, reforçando a ampliação do número de IES privadas e difundindo a concepção burguesa de mundo. O que se ajusta às análises de FERNANDES (1975) no que se refere à condição de país dependente em que a educação em nosso país cumpre, em grande parte, o papel de formação para o trabalho simples, mesmo que este atualmente requeira algum conhecimento mais avançado em termos instrumentais, nos marcos da *educação terciária*⁴⁰, como preconiza o Banco Mundial, sem cumprir o papel de produção autônoma nos diferentes campos do saber.

REFERÊNCIAS

40 Através da análise do documento publicado em 2002 pelo Banco Mundial (BM), *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária*, podemos perceber a diretriz de desmantelamento da primazia do modelo das universidades públicas pela proposição de um sistema institucional diversificado denominado de “educação terciária”, conceituação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) adotada pelo BM. Este conceito generaliza os cursos superiores em “pós-médio”, indicando “(...) o deslocamento central para a passagem: de educação superior a terciária”, conforme salientam BARRETO e LEHER (2008, p. 426).

ANDIFES/ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Relatório de Acompanhamento do REUNI*. Brasília: ANDIFES, 2010.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez, 1982.

BANCO MUNDIAL. *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. 2002. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2011.

BRASIL. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília: 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F7444909606155278325>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

BRASIL. MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Imprensa, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (19 DE JUNHO DE 1999). The official Bologna Process website 2007-2010. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>. Acesso em 15 de julho de 2011.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação - 2003*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 15 de julho de 2011.

_____. *Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação - 2006*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 15 de julho de 2011.

_____. *Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação - 2009*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 15 de julho de 2011.

LEHER, Roberto. *Para silenciar os campi*. Educação & Sociedade. Vol. 25. número 88, p. 867-981, outubro de 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da universidade no governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: Lucia Neves. (Org.). *A reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004, p. 23-46.

_____. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. *Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF*. In Universidade e Sociedade, ANDES-SN, nº 44, Brasília: julho de 2009. p. 147-157.

MENDONÇA, Sonia Regina, FONTES, Virginia Maria. *História do Brasil Recente 1964-1992*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA. Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Artigo

Geoprocessamento aplicado à identificação de áreas de preservação permanente em microbacias hidrográficas

Alexandre Jacintho Teixeira⁴¹

RESUMO

O uso do solo para as atividades agropecuárias está diretamente relacionado com a topografia do terreno, sobretudo com a declividade. Do ponto de vista ambiental, a condição do relevo e suas relações com a paisagem fundamentam uma série de itens da legislação sobre o uso do solo, principalmente no que diz respeito à proteção das áreas associadas às nascentes, cursos d'água, topos de morros, várzeas e áreas declivosas. O presente artigo trata da identificação das Áreas de Preservação Permanente (APPs) em microbacias hidrográficas e a ocorrência de infrações oriundas das ações antrópicas destinadas principalmente às atividades agropecuárias, através da utilização da tecnologia de geoprocessamento.

Palavras-chave: Áreas de Preservação Permanente, microbacias hidrográficas, geoprocessamento.

ABSTRACT

The use of land for agricultural activities is directly related to the topography of the terrain, especially with the slope. From an environmental standpoint, the condition of the relief and its relations with the landscape underlying a series of items in the legislation on land use, particularly as regards the protection of areas associated with springs, streams, hilltops, floodplains areas and slopes. This article deals with the identification of Areas of Permanent Preservation (APP) in small watersheds and the occurrence of infractions arising from human activities aimed mainly to agricultural activities, through the technology of GIS.

Keywords: Areas of Permanent Preservation, small watersheds, GIS.

AGROPECUÁRIA, PRESERVAÇÃO AMBIENTAL E GEOTECNOLOGIAS

⁴¹ Alexandre Jacintho Teixeira é Engenheiro Agrônomo formado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Extensionista Rural, Supervisor Regional Serrano da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio de Janeiro (EMATER-RIO), Secretário Executivo Regional do Programa Rio Rural da Superintendência de Desenvolvimento Sustentável da Secretaria Estadual de Agricultura e Pecuária (SEAPEC) e Pós-graduado em Planejamento Urbano-ambiental pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia. O presente artigo é baseado na monografia apresentada para a conclusão deste Curso.

Historicamente, a distribuição geográfica da atividade agrícola foi lentamente moldada pela heterogeneidade da paisagem, em função das condições naturais de cada local. As condições de cultivo eram prontamente vivenciadas no manuseio e o sucesso do empreendimento traduzido em colheitas. Ao longo de uma extensa evolução, pouco foi mudado em relação às demandas por solo, clima e relevo favoráveis. Tendo em vista a sua relação com o meio físico, os dados topográficos são variáveis importantes e frequentemente requeridas nos empreendimentos agropecuários. O planejamento e a organização do uso do solo estão estreitamente relacionados com a topografia do terreno, sobretudo com a declividade (VALERIANO, 2007, p.98).

Atualmente, a expansão da fronteira agrícola tem ocorrido sob um processo menos natural, com maior velocidade e maior aporte de insumos. Do ponto de vista da economia, o conhecimento do território é uma condição imprescindível para a estimativa do sucesso do empreendimento. Do ponto de vista ambiental também se torna necessário dimensionar a fragilidade do meio físico ante os impactos da agricultura, para evitar a depauperação dos solos e da água, os quais podem acabar inviabilizando o próprio empreendimento. A condição do relevo e suas relações com a paisagem fundamentam uma série de itens da legislação sobre o uso do solo. A legislação ambiental protege áreas associadas a nascentes, cursos d'água, topos de morro, várzeas e áreas declivosas em diferentes graus e esferas de governo (VALERIANO, 2007, p.98-99).

Na tentativa de harmonização dos pontos de vista econômico e ambiental, consolida-se o uso da geotecnologia como apoio ao planejamento e gerenciamento das ações pertinentes ao assunto. Informações espaciais e descritivas são integradas em bancos de dados geográficos. A apresentação (usualmente sob forma de mapas) e a geração de nova informação a partir do processamento desses dados ocorrem por meio de Sistemas de Informações Geográficas (SIGs) (RUSCHEL, 2003 apud VIEIRA et al, 2007, p.17).

O poder de manipulação de dados pelo SIG, em termos de eficiência e eficácia, pode ser um grande aliado para estudos ambientais e contribuir para uma compreensão mais atualizada da forma como se organiza e produz o espaço geográfico (VIEIRA et al, 2007, p.17).

Além dos SIGs, o sensoriamento remoto tem sido utilizado para agilizar estudos ambientais e agrícolas. Define-se sensoriamento remoto como a tecnologia que permite obter imagens e outros tipos de dados da superfície terrestre, por meio da captação do registro da energia refletida ou emitida pela superfície, sem que haja contato físico entre o objeto e o equipamento sensor (MOREIRA, 2001 apud VIEIRA et al, 2007, p.17). O mapeamento do meio físico, incluindo o solo e o relevo, bem como estudos sobre a dinâmica de ocupação das terras, podem ser mais facilmente realizados com o uso desta tecnologia (VIEIRA et al, 2007, p.17).

De acordo com Alves et al (2007), a interpretação visual de imagens de sensoriamento remoto apresenta-se como uma boa alternativa de classificação automática, indicando que, mesmo em imagens de baixas e médias resoluções espaciais, esta técnica pode ser utilizada na avaliação de ocupação das terras. E de acordo com Silva & Zaidan (2010), a característica básica desse tipo de sistema é sua capacidade de associar as representações do mundo real, organizadas em planos sobreponíveis de informações, a bancos de dados alfanuméricos com seus atributos.

Baseado no exposto torna-se viável a identificação das Áreas de Preservação Permanente (APPs) em microbacias hidrográficas, amparadas pelas legislações ambientais vigentes, e a ocorrência de infrações oriundas das ações antrópicas destinadas principalmente às atividades agropecuárias, através da utilização da tecnologia de geoprocessamento. Uma microbacia hidrográfica é definida como o conjunto de terras drenadas por um rio principal e seus afluentes, cuja delimitação é dada pelas linhas divisoras de água que demarcam seu contorno. Estas linhas são definidas pela conformação das curvas de nível existentes na carta topográfica e ligam os pontos mais elevados da região em torno da drenagem considerada (CUNHA & GUERRA, 1996 apud LACERDA & ALVARENGA, 2000, p.21).

Justifica-se também a identificação das APPs degradadas na aplicação de modelos de recuperação das mesmas e nos diversos estudos ambientais pertinentes ao assunto, como, por exemplo, o monitoramento das infrações.

A METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se pela estratificação das informações em níveis ou camadas distintas, os quais são denominados de planos de informação. Isso permite flexibilidade de combinações e eficiência no acesso a qualquer localização geográfica da base de dados. Relações das entidades contidas nos planos de informação também podem ser inferidas a partir da investigação da ocorrência conjunta de condições ou locais representados no modelo digital do ambiente.

As etapas metodológicas subdividem-se em três: Pré-geoprocessamento (organização e aquisição dos dados), Geoprocessamento (tratamento e análise dos dados e das informações em formato digital) e Pós-geoprocessamento (escala, configuração das legendas dos mapas impressos e análise do conteúdo obtido).

OS MAPAS TEMÁTICOS

A partir de dados básicos, como limites, cursos d'água, estradas, hipsometria (curvas de nível), altimetria e composição colorida de imagens de satélite, são gerados os mapas temáticos necessários ao desenvolvimento dos estudos de identificação das APPs e infrações, através de SIGs como, por exemplo, o Sistema de Processamento de Informações Georreferenciadas (SPRING), software desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Para a exemplificação de todo o processo, foi escolhida a microbacia de Dona Mariana, situada no município de Sumidouro – RJ.

O mapa temático de uso do solo

O mapa temático de uso do solo é o primeiro a ser elaborado. A Figura 1 mostra as classes de uso do solo “Rocha nua”, “Vegetação de baixo porte”, “Vegetação de alto porte” e “Solo exposto”, obtidas a partir da composição colorida das imagens de satélite utilizadas e do processo de classificação das mesmas.

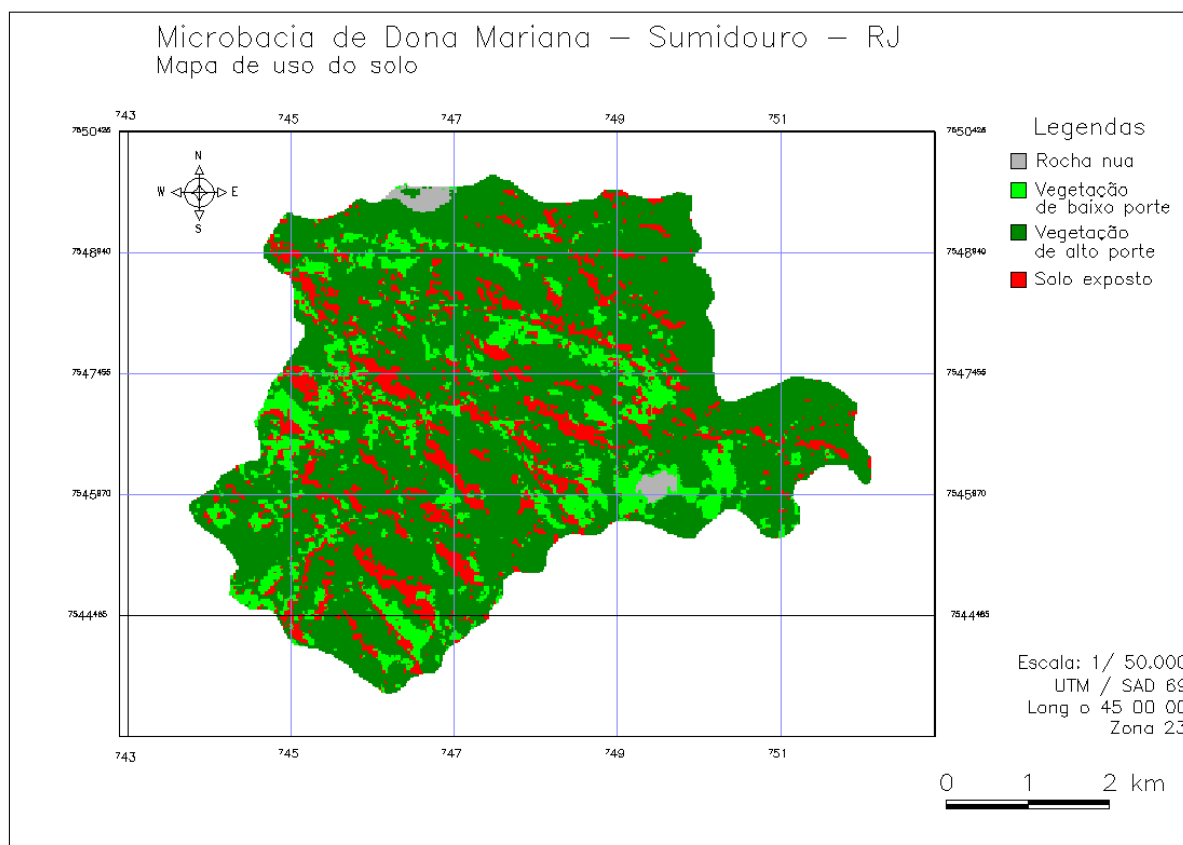


Figura 1: Mapa temático de uso do solo da microbacia de Dona Mariana. Fonte: arquivos do autor

O mapa temático das Áreas de Preservação Permanente

O mapa temático das APPs é elaborado a partir dos mapas temáticos preliminares de matas ciliares, faixas de declividade, topos de morros e nascentes, que são congregados em um só. As Figuras 2 e 3 representam os mapas temáticos das Áreas de Preservação Permanente, o primeiro respeitando o Código Florestal Federal ainda vigente e o segundo adequado às alterações propostas que tramitam no Senado Federal.

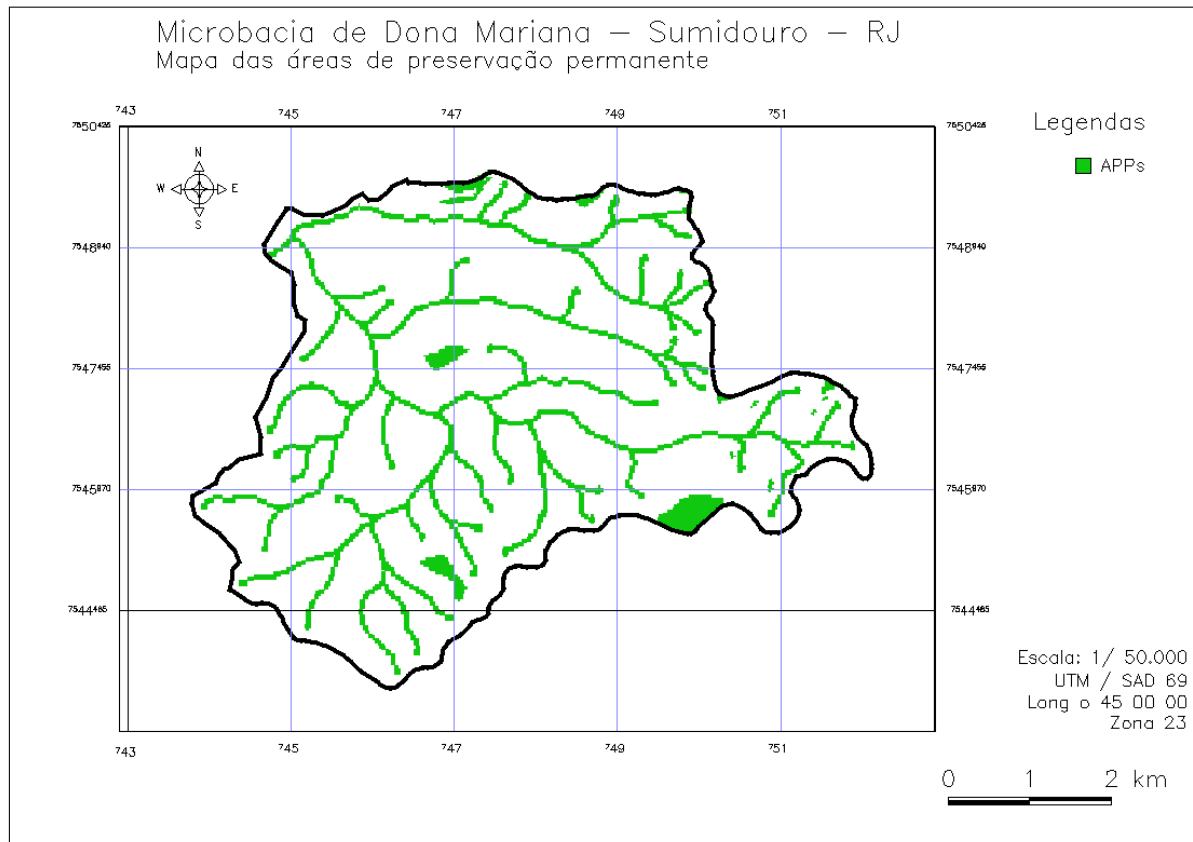


Figura 2: Mapa temático das APPs da microbacia de Dona Mariana (Código Florestal vigente). Fonte: arquivos do autor

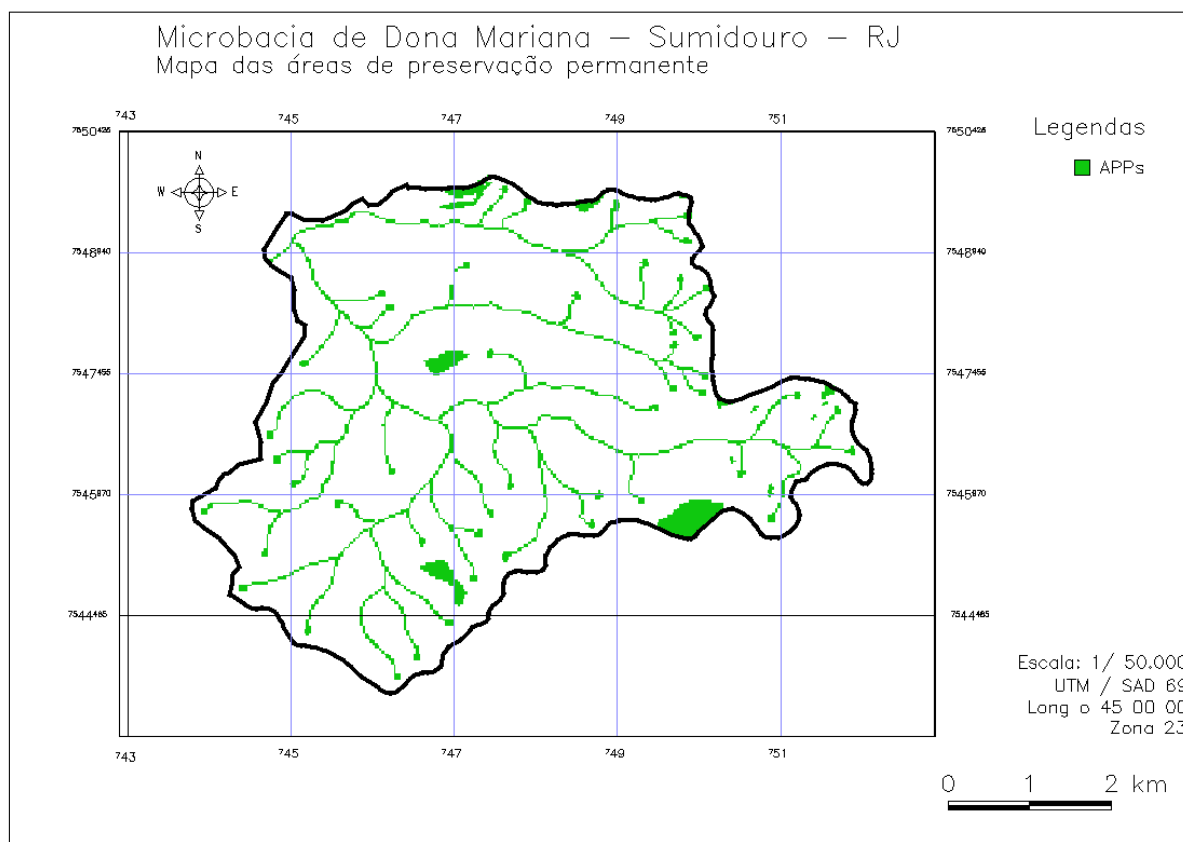


Figura 3: Mapa temático das APPs da microbacia de Dona Mariana (Código Florestal proposto). Fonte: arquivos do autor

O mapa temático das infrações nas Áreas de Preservação Permanente

O mapa temático das infrações nas APPs é elaborado através do cruzamento das informações contidas nos mapas temáticos de uso do solo e das APPs (Figura 1 e Figura 2 ou 3), caracterizando as áreas que estão de acordo e em desacordo com as legislações vigentes. As Figuras 4 e 5 mostram os mapas temáticos das infrações (ilegalidades) nas Áreas de Preservação Permanente, o primeiro respeitando o Código Florestal Federal ainda vigente e o segundo adequado às alterações propostas que tramitam no Senado Federal.

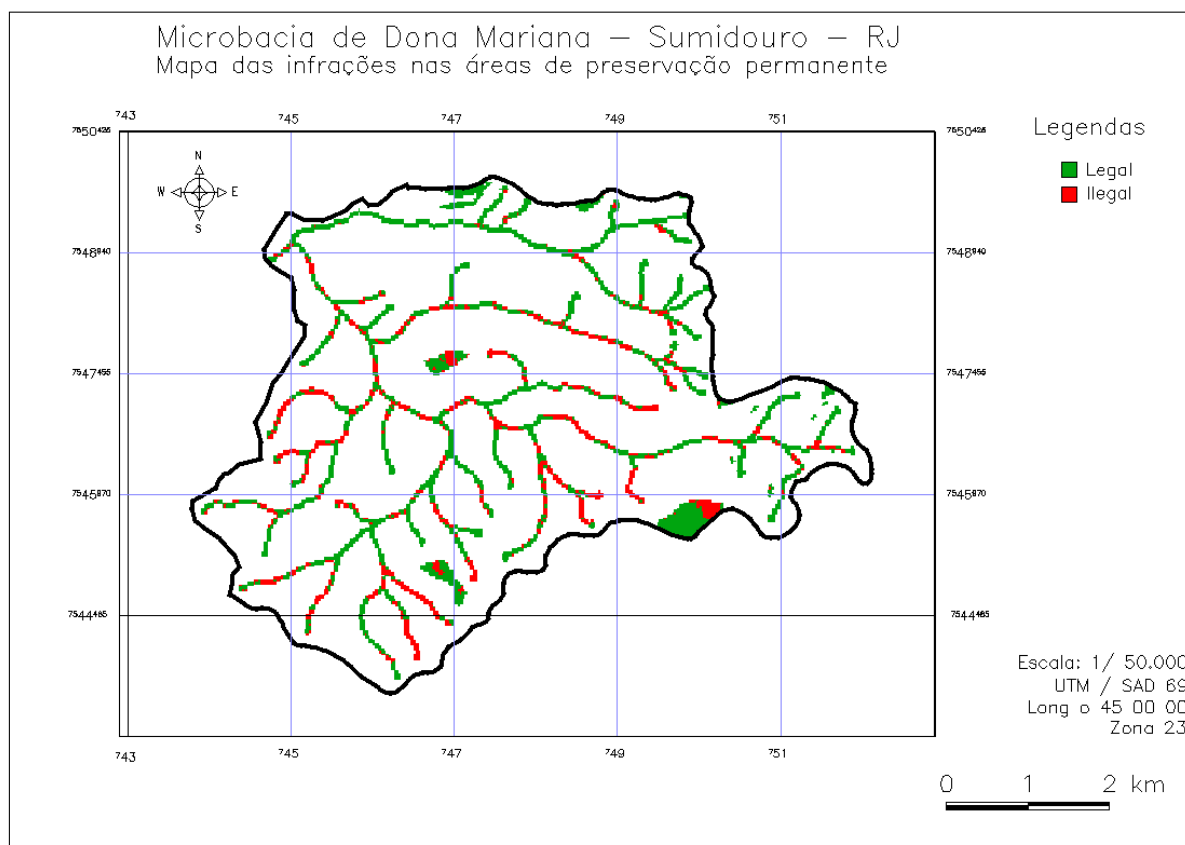


Figura 4: Mapa temático das infrações nas APPs da microbacia de Dona Mariana (Código Florestal vigente). Fonte: arquivos do autor

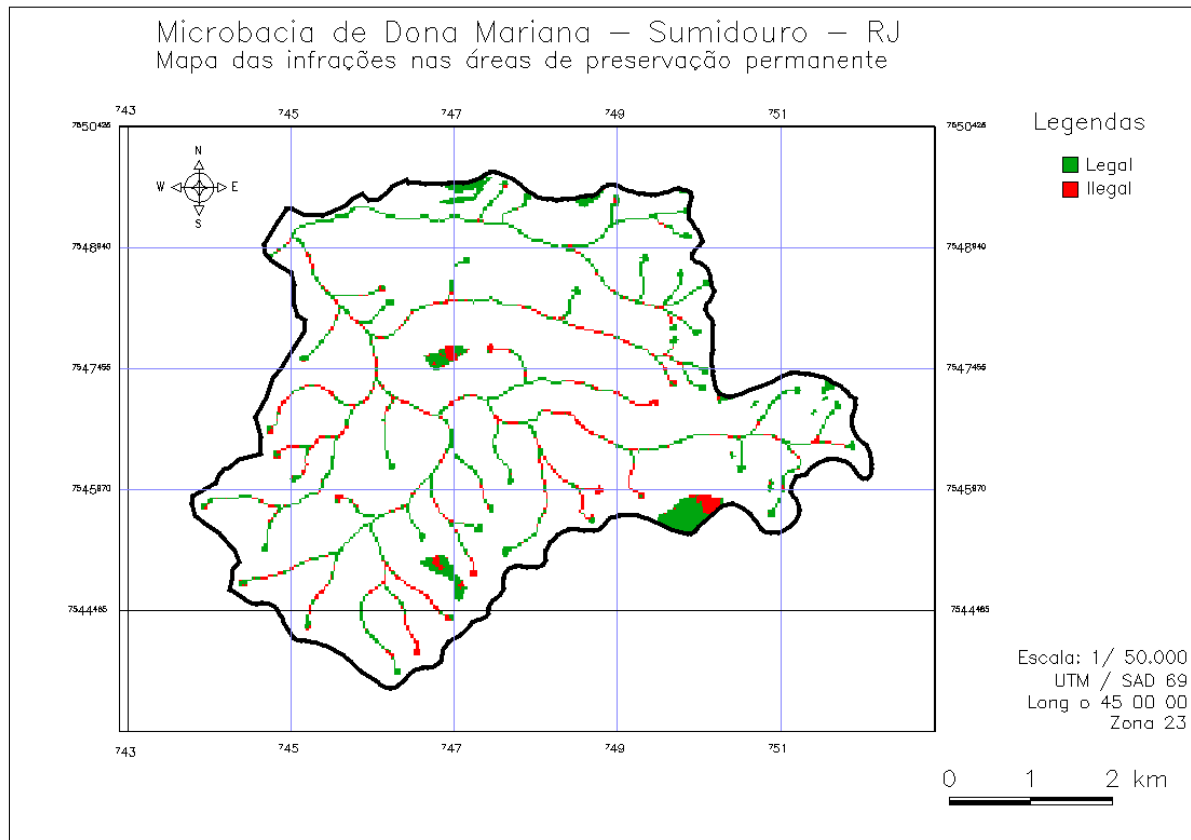


Figura 5: Mapa temático das infrações nas APPs da microbacia de Dona Mariana (Código Florestal proposto). Fonte: arquivos do autor

OS PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

Os mapas temáticos das infrações nas APPs, obtidos através da álgebra de mapas e análise em LEGAL do SPRING, tanto o referente ao Código Florestal vigente, quanto o referente ao Código Florestal proposto, representam visualmente as APPs em conformidade com a legislação (“legal”) e aquelas infringidas (“ilegal”), proporcionando a possibilidade de coleta das coordenadas geográficas necessárias à localização das áreas que deverão ser objeto de ações de planejamento ambiental, preservação e reflorestamento.

As áreas a serem protegidas

Considerando-se o exemplo da microbacia de Dona Mariana, podem ser obtidos os dados das Áreas de Preservação Permanente a serem protegidas, ou seja, 305 hectares pelo Código Florestal Federal vigente, ou 196 hectares pelo Código Florestal proposto.

As áreas a serem reflorestadas

Considerando-se ainda o exemplo da microbacia em tela, podem ser obtidos os dados das Áreas de Preservação Permanente a serem reflorestadas, ou seja, 127 hectares pelo Código Florestal Federal vigente, ou 71 hectares pelo Código Florestal proposto.

No caso dessas áreas a serem reflorestadas, haverá de se avaliar os casos excepcionais de interesse social relacionados à agricultura familiar. Definidos pelo Código Florestal Federal e detalhados pela Resolução CONAMA 425 de 25 de maio de 2010, esses casos excepcionais são as atividades e empreendimentos agropecuários do agricultor familiar e do empreendedor rural familiar consolidado que implicaram na intervenção ou supressão da vegetação nas APPs antes de 24 de julho de 2006 e que se caracterizam por uma ou mais das seguintes situações:

- I. A manutenção do pastoreio extensivo tradicional nas áreas com cobertura vegetal de campos de altitude, desde que não promova a supressão adicional da vegetação nativa ou a introdução de espécies vegetais exóticas;
- II. A manutenção de culturas com espécies lenhosas ou frutíferas perenes, não sujeitas a cortes rasos sazonais, desde que utilizadas práticas de manejo que garantam a função ambiental da área, em toda extensão das elevações com inclinação superior a quarenta e cinco graus, inclusive em topos de morros;
- III. As atividades de manejo agroflorestal sustentável, desde que não descaracterizem a cobertura vegetal e não prejudiquem a função ambiental da área; e
- IV. As atividades sazonais da agricultura de vazante, tradicionalmente praticadas pelos agricultores familiares, especificamente para o cultivo de lavouras temporárias de ciclo curto, na faixa de terra que fica exposta no período de vazante dos rios ou lagos, desde que não impliquem na supressão e conversão de áreas com vegetação

nativa e no uso de agroquímicos e de práticas culturais que prejudiquem a qualidade da água.

A Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, define agricultor familiar, incluindo silvicultores, pescadores artesanais, aquicultores e extrativistas, como aquele agricultor ou empreendedor que preenche simultaneamente os seguintes requisitos principais:

- I. Possuir ou exercer a atividade agropecuária em área de até quatro módulos fiscais;
- II. Usar predominantemente a mão-de-obra da própria família;
- III. Auferir renda familiar predominantemente originada do próprio estabelecimento ou empreendimento;
- IV. Dirigir seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Satisfazendo os critérios acima, a Lei inclui especificidades para os demais requisitos.

Portanto, haverá a necessidade de visitas a todos os produtores rurais cujas APPs estão infringidas e do enquadramento ou não dos mesmos como agricultores familiares, promovendo-se tratamento diferenciado caso a caso.

A proposta de alterações no Código Florestal Federal

Considerando-se que uma das possibilidades de alteração do Código Florestal Federal é a redução da faixa marginal de proteção de trinta para quinze metros em cursos d'água com menos de cinco metros de largura, constata-se que, no exemplo da microbacia de Dona Mariana, os 432 hectares de área destinada por lei à preservação permanente seriam reduzidos a 267 hectares, implicando em um decréscimo de 165 hectares (aproximadamente 38% das APPs).

CONCLUINDO E REFLETINDO

A tecnologia de geoprocessamento mostra-se eficiente na identificação das Áreas de Preservação Permanente (APPs) em microbacias hidrográficas e das infrações oriundas das ações antrópicas destinadas principalmente às atividades agropecuárias.

A identificação das APPs degradadas é de fundamental importância na aplicação de modelos de recuperação das mesmas e nos diversos estudos ambientais pertinentes ao assunto, principalmente no que tange ao monitoramento das infrações e ao planejamento ambiental em microbacias hidrográficas.

Na obtenção dos dados quantitativos referentes às áreas a serem protegidas, conclui-se que, se o Código Florestal Federal for alterado na alínea “a” do Artigo 2º, reduzindo-se a faixa marginal de proteção de trinta para quinze metros em cursos d’água com menos de cinco metros de largura, haverá uma perda ambiental significativa. O mesmo ocorrerá com as áreas a serem reflorestadas.

Espera-se que, dentro do planejamento ambiental em microbacias hidrográficas, medidas executivas sejam promovidas pelos órgãos competentes, como projetos de recuperação e incentivos às áreas protegidas, pois as infrações nas APPs podem proporcionar graves problemas ambientais como erosões, voçorocas, deslizamentos, assoreamento de cursos d’água, poluição das águas, falta d’água e enchentes.

Através das geotecnologias existentes e demonstradas, espera-se também o fornecimento de subsídios às possíveis ações a serem executadas na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, que demanda ações políticas tecnicamente referendadas após a tragédia de janeiro de dois mil e onze.

Finalizando, pode-se afirmar que, nessa tragédia, se as Áreas de Preservação Permanente estivessem totalmente protegidas dentro dos parâmetros legais, se as atividades agropecuárias estivessem localizadas em áreas permitidas pelas legislações vigentes e se as construções, principalmente as moradias, estivessem localizadas em áreas de baixo risco, centenas de vidas teriam sido poupadas, o que minimizaria o sofrimento de tantas famílias que perderam seus entes queridos.

NOTA

No fechamento deste artigo, em junho de 2011, o Novo Código Florestal ainda tramitava no Senado Federal. O Artigo 8º da Emenda 164, aprovada na Câmara dos Deputados junto com o texto original do relator Aldo Rebelo (PC do B – SP), trata da consolidação das atividades que já existiam nas Áreas de Preservação Permanente, não permitindo a ocupação de novas áreas. Nas áreas consolidadas nas margens de cursos d'água de até dez metros de largura será admitida a manutenção de atividades agrossilvipastoris, desde que haja a recomposição de pelo menos quinze metros de mata ciliar (Assessoria de Comunicação da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) – Newsletter Cultivar – AGRO – 08 de junho de 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, H. M. R.; VIEIRA, T. G. C.; BERNARDES, T.; LACERDA, M. P. C.; VOLPATO, M. M. L. Dinâmica espaço-temporal de ambientes cafeeiros de Minas Gerais. *Informe Agropecuário – Geotecnologias*, Belo Horizonte, v.28, n.241, p.38-49, nov./dez.2007.

BRASIL. Lei Federal nº 4.771. Código Florestal Federal. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet – www.planalto.gov.br

BRASIL. Lei Federal nº 11.326. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet – www.planalto.gov.br

BRASIL. Resolução CONAMA 425. Resoluções e outros atos. Sítio eletrônico internet – www.mma.gov.br

LACERDA, M. P. C.; ALVARENGA, M. I. N. Recursos naturais da microbacia. *Informe Agropecuário – Manejo de microbacias*, Belo Horizonte, v.21, n.207, p.21-32, nov./dez.2000.

SILVA, J. X. da.; ZAIDAN, R. T. (organizadores). *Geoprocessamento & Análise Ambiental: Aplicações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

VALERIANO, M. de M. O relevo e o território agrícola. *Informe Agropecuário – Geotecnologias*, Belo Horizonte, v.28, n.241, p.98-107, nov./dez.2007.

VIEIRA, T. G. C.; ALVES, H. M. R.; VOLPATO, M. M. L.; SOUZA, V. C. O. de; BERNARDES, T. Sistema de Geoinformação para a Cafeicultura do Sul de Minas. *Informe Agropecuário – Geotecnologias*, Belo Horizonte, v.28. n.241, p.16-26, nov./dez.2007.

Resenha

“A Esquerda e o Golpe de 64”: um livro indispensável para a compreensão da história do Brasil recente

MORAES, Dênis de – *A Esquerda e o Golpe de 64*. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Ricardo da Gama Rosa Costa

*Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense
Professor Adjunto da Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia
rgrcosta@terra.com.br*

O livro “A Esquerda e o Golpe de 64”, do escritor Dênis de Moraes foi relançado em 2011, em edição atualizada pela Editora Expressão Popular, editora mantida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), um dos mais importantes movimentos sociais da história recente de nosso país. Não poderia haver publicação mais significativa do que esta, sob a responsabilidade de uma entidade que tem se destacado nas mobilizações populares e na reflexão sobre a realidade brasileira – com destaque para a questão agrária: a obra de juventude do então jornalista Dênis de Moraes é indispensável para a compreensão de nossa história contemporânea e para quem participa ativamente das lutas contra as desigualdades sociais e por uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Dênis de Moraes, professor da Universidade Federal Fluminense, jornalista por formação, é acadêmico e pesquisador respeitado na área da Comunicação, autor de mais de vinte títulos, dentre os quais *Vianninha, cúmplice da paixão* (1991), *O velho Graça* (1992) e *O rebelde do traço* (1996), belíssimas biografias de Oduvaldo Vianna Filho, Graciliano Ramos e Henfil, nas quais a trajetória da esquerda brasileira é reconstruída através das vidas e obras dos biografados. Seu livro mais recente, *Vozes abertas da América Latina: Estado, políticas públicas e democratização da comunicação* (2011), retrata bem a preocupação do autor, nos últimos anos, em analisar o processo de consolidação da hegemonia burguesa na América Latina, através do espantoso crescimento do poder ideológico exercido pelos meios de comunicação, no contexto mundial da globalização capitalista, em paralelo ao desenvolvimento de ações de resistência e de políticas de controle popular e democrático da mídia, por intermédio dos

movimentos populares, organizações de esquerda e governos progressistas do nosso continente. Traduzido e reconhecido no exterior, Dênis recebeu, no ano passado, o “Premio Internacional de Ensayo *Pensar a Contracorriente*”, do Ministério da Cultura de Cuba.

Em *A esquerda e o golpe de 64*, publicado originalmente em 1989, quando grande parte dos personagens e entrevistados do livro ainda estavam vivos (tais como Luiz Carlos Prestes, Gregório Bezerra, Leonel Brizola, Francisco Julião, Herbert de Souza, Nelson Werneck Sodré, etc), Dênis analisa as diferentes concepções, táticas e projetos estratégicos – assim como as ilusões e os equívocos – da esquerda brasileira no período do governo João Goulart, derrubado, em 1º de abril de 1964, pelas forças políticas reacionárias e pelos setores representativos da burguesia monopolista. Recorrendo a imagens cinematográficas, faz um balanço dos erros e acertos da esquerda numa conjuntura de grande efervescência política e cultural, com a ampla participação de diversos setores organizados das massas (sindicatos, ligas camponesas, organizações estudantis, de mulheres, artistas, escritores, etc), fato que provocou a reação da direita brasileira, temerosa da eclosão de uma revolução vermelha.

O livro de Dênis, utilizando-se de uma linguagem cinematográfica, busca retratar, de forma fidedigna e através de rigorosa pesquisa histórica, aquele momento histórico, sem deixar de envolver o leitor com o ambiente político e cultural que mobilizava intensamente estudantes, artistas, trabalhadores, homens e mulheres desejosos de construir uma nação sobre novas bases econômicas e sociais. De fato, o Brasil do final dos anos 1950 e início dos anos 1960 vivenciou uma efervescência política e cultural em que era possível perceber aquilo que Gramsci denominou de “socialização da política”, a exprimir, no nível superestrutural, a consolidação de um processo que já se verificava nas décadas anteriores, qual seja, o do pleno desenvolvimento do capitalismo no país. O célere aprofundamento das relações capitalistas criava novas situações de conflitos e contradições sociais que eram acompanhadas pela formação e dinamização de novos agentes coletivos, os aparelhos privados de hegemonia, responsáveis pelo fortalecimento da sociedade civil, num processo que pode ser identificado com o da “ocidentalização” da sociedade brasileira.

De um lado, podemos incluir, como exemplo, a desenvolvida participação dos sindicatos operários, das Ligas Camponesas, do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), da UNE e dos Centros Populares de Cultura, para falar das organizações comprometidas com propostas alternativas ao sistema dominante. De outro lado, além

dos órgãos de comunicação de massa, setores conservadores da Igreja Católica, latifundiários, banqueiros e grupos representativos do empresariado da indústria e do comércio, dentre outros, agiam no sentido da manutenção do status quo, organizados em torno de instituições como o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e a ESG (Escola Superior de Guerra), criadas e mantidas com o intuito de garantir a dominação burguesa e o aprofundamento das relações capitalistas no país.

A conjuntura do período em questão assistiu ao florescimento de inúmeras atividades políticas, sindicais e culturais, abrindo à esquerda e, particularmente, ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) a possibilidade de participação ativa nestes movimentos. O sindicalismo brasileiro alcançou momento de ápice entre os anos de 1961 e 1963, contabilizando a mais intensa mobilização dos trabalhadores urbanos verificada no período contado a partir de meados da década de 1950, fase de ascensão do movimento sindical. Em todo o país era evidente a maior participação dos trabalhadores, não só nas lutas sindicais, mas também na vida política e parlamentar, quando um quarto da população era de eleitores, e um partido como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com uma atuação política e um discurso direcionados a arrebanhar votos dos trabalhadores urbanos, contava em 1962 com quase um terço das cadeiras do Congresso. A forte influência do semilegal PCB junto às entidades sindicais e à sociedade civil, com alguns de seus dirigentes nacionais tendo conquistado a distinção de dialogar diretamente com o presidente da República, assustava concretamente as classes dominantes, que articularam o golpe de estado como uma reação à “ameaça vermelha”, ou seja, ao crescente poder de mobilização dos trabalhadores brasileiros, representados pelo movimento sindical e pelos partidos a ele vinculados. Ameaça que se tornava também visível no campo, onde o poder secular do latifúndio se sentia sob risco diante do crescimento das organizações de trabalhadores e de não proprietários, fortalecidas como nunca visto antes na história, com realce para a participação das Ligas Camponesas, cuja acelerada expansão no Nordeste entre os anos de 1959 e 1962 contribuía sobremaneira para a difusão da bandeira da reforma agrária.

A socialização da política abrangia igualmente o terreno da cultura, em que, além das experiências marcantes na área do cinema, com o Cinema Novo, do teatro, com o Teatro de Arena, no campo editorial, com as revistas *Brasiliense* e *Estudos Sociais*, etc, os comunistas destacaram-se junto ao movimento que parecia melhor expressar aquele momento de explosão sociocultural: o CPC da UNE. Os Centros

Populares de Cultura foram engendrados a partir da defesa de uma arte nacional e popular voltada para a conscientização política, tendo sido, inclusive, criticada por outros setores da esquerda (mas também no interior do PCB) como proposta panfletária e subordinada a um projeto nacionalista, o que não deixava de ser verdade, em função do posicionamento político dominante entre os setores mais mobilizados do período, assim como por conta das fortes influências recebidas dos intelectuais do ISEB (com destaque para o historiador Néelson Werneck Sodré), que na época também marcaram profundamente as avaliações da esquerda sobre a realidade brasileira.

Do CPC fizeram parte nomes que, mais tarde, despontariam como figuras de grande expressão na cultura brasileira: Oduvaldo Vianna Filho, Ferreira Gullar, Gianfrancesco Guarnieri, Paulo Pontes, Arnaldo Jabor, Carlos Diegues, Carlos Néelson Coutinho, Leon Hirszman, Carlos Estevam Martins, José Carlos Capinam. Outra importante entidade cultural do período, como aponta Dênis, foi o Comando dos Trabalhadores Intelectuais (CTI), fundado em outubro de 1963 com o objetivo maior de coordenar os vários campos em que se articulavam lutas pela “emancipação cultural do país”, as quais se encontrariam associadas à luta geral pela emancipação econômica. Alex Viany, Álvaro Vieira Pinto, Barbosa Lima Sobrinho, Dias Gomes, Ênio Silveira, Jorge Amado, Moacyr Félix, Néelson Werneck Sodré, Oscar Niemeyer, Osny Duarte Pereira, dentre outros, integraram a comissão diretora do CTI, em que se destacavam as figuras de Moacyr Félix e de Ênio Silveira, cuja editora Civilização Brasileira foi transformada no quartel-general da entidade e no principal ponto de encontro da intelectualidade de esquerda. Quase quatrocentas pessoas, dentre escritores, atores, diretores teatrais, pintores, cineastas, artistas do rádio e da TV, arquitetos, cantores e compositores, assinaram a lista de adesão ao CTI, que passou a ser visto como um sindicato dos intelectuais, devido à proposta de organização do meio cultural e à atuação política por intermédio de manifestos em prol das reformas e mudanças sociais.

Também o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), criado, em 1955, por Café Filho e implementado por Juscelino Kubitschek como centro formulador de uma ideologia desenvolvimentista no país, a partir do início dos anos de 1960, tornou-se importante polo de agitação política e cultural, quando passou a criticar o modelo econômico legado por JK e engajou-se na mobilização em favor das reformas de base. Nesta nova fase da instituição, pontificaram os professores e escritores Osny Duarte Pereira, Álvaro Vieira Pinto e Néelson Werneck Sodré, à frente dos novos quadros de professores e pesquisadores, egressos de um professorado jovem e da militância

estudantil. Os cursos, seminários e pesquisas organizados pelo ISEB, antes dirigidos a um público amplo e diversificado (militares, empresários, lideranças sindicais e parlamentares nacionalistas), passaram a revelar uma configuração social e política mais restrita, com a presença maior de ativistas dos grupos políticos e associações identificados com a esquerda, tais como a UNE e a ABI. Percebia-se, então, uma “esquerdização” sofrida pela entidade, cada vez mais crítica em relação ao governo João Goulart, fato lamentado décadas depois por Werneck Sodré, em função do esvaziamento imposto ao ISEB pelas forças conservadoras, o que teria contribuído para o seu isolamento político, assim como o de toda a esquerda às vésperas do golpe de 1964.

O quadro crescente de uma participação política marcada pelo predomínio das posições de esquerda traduzia bem a conjuntura já comentada de “socialização da política”, quadro evidenciado no conjunto da sociedade brasileira e, em particular, no meio intelectual. O período entre 1958 e 1964 constituiu-se naquele em que um rico debate sobre a realidade nacional foi travado no interior das entidades mobilizadas em favor das reformas sociais e, mais especificamente, nas páginas da imprensa mantida por diferentes representantes da esquerda brasileira, com destaque para as publicações editadas pelos dirigentes do PCB, nas quais as discussões, independentemente do tema enfocado, invariavelmente giravam em torno das preocupações suscitadas pela linha política nacional-libertadora e anti-imperialista. Muito provavelmente trata-se do momento em que vigorou “a mais intensa militância intelectual em toda a história brasileira”, como lembrado por Ricardo Bielschowsky no livro *Pensamento Econômico Brasileiro (1930-1964)*. Mas a definição que melhor traduz aquele período histórico é enfatizada pelo próprio Dênis no início de sua obra: a afirmação de Roberto Schwarz de que o Brasil havia se tornado “um país irreconhecivelmente inteligente”.

A esquerda e o Golpe de 64, dentre outras grandes contribuições à História do Brasil, resgata a figura de João Goulart (Jango), demonizado pela direita e esquecido por boa parte da esquerda, ao caracterizar seu governo democrático, que não reprimiu os movimentos sociais da época e possibilitou a organização dos trabalhadores, na luta por seus direitos. De igual forma, presta justa homenagem aos lutadores políticos e sociais comprometidos com um projeto anticapitalista e anti-imperialista para o Brasil e que foram derrotados pelas forças reacionárias associadas ao capital monopolista, ao latifúndio e ao imperialismo. Seção fundamental do livro é a parte 3 (“No túnel do tempo: repensando a derrota”), na qual foram reproduzidas as entrevistas realizadas por

Dênis com personagens históricos como Waldir Pires, Francisco Julião, Gregório Bezerra, Herbert de Souza (Betinho), Luiz Carlos Prestes, Darcy Ribeiro, Nelson Werneck Sodré, Theotônio dos Santos e Leonel Brizola, dentre outros. Como escreveu José Paulo Netto, autor do prefácio desta edi o da obra, impresso na orelha do livro: “Dênis de Moraes, nestas páginas em que o talento do escritor d  as mãos   argúcia do jornalista que investiga, nos oferece a prova decisiva da validade do antigo juízo de Mário de Andrade: *a história não é exemplo,   li o.*”