

# A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO **LATINO-AMERICANO:**

## **RESISTIR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO LADO DE CÁ**

ZULEIDE S. SILVEIRA  
LUIZ CLAUDIO DUARTE  
(ORGANIZADORES)





A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LATINO-AMERICANO:  
RESISTIR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO LADO DE CÁ



Zuleide Silveira  
Luiz Claudio Duarte  
Organizadores

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO LATINO-  
AMERICANO: RESISTIR E TRANSFORMAR A  
REALIDADE DO LADO DE CÁ

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2019



# Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)


Uberlândia – MG,  
Brasil

**Copyright © by autor, 2019.**

P856 – Silveira, Zuleide; Duarte, Luiz Claudio. A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

Vários Autores

ISBN: 978-85-53111-91-6

 10.29388/978-85-53111-91-6-0

1. América Latina 2. Educação I. Zuleide Silveira; Luiz Claudio Duarte.  
II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

---

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

## Índice para catálogo sistemático

Educação

370



## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil  
Carlos Lucena – UFU, Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil  
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Valdemar Squissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
Alexander Steffanell – Lee University, EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de Sto. Domingo, Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Univ. Cat. M. y Me., Rep. Dominicana  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Christian Cwik – Univ. of the W. I., St. Augustine, Trinidad & Tobago  
Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Université de la Réunion, France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University, EUA.  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila, México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción, Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba





# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO**

Zuleide S. Silveira

Luiz Claudio Duarte

1

## **PARTE 1 – INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE LATINO-AMERICANA: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, FLORESTAN FERNANDES E JOSÉ MARIATÉGUI**

AMÉRICA LATINA, COLONIALIDADE E PROJETOS DE LIBERTAÇÃO: A PRÁXIS POLÍTICO-SOCIAL DE PAULO FREIRE

Maria Teresa Esteban

7

INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE LATINO-AMERICANA: A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES

Marcos Marques de Oliveira

17

TEMAS DA EDUCAÇÃO: A PRÁXIS POLÍTICO-SOCIAL DE JOSÉ CARLOS MARIATÉGUI

Gilberto Calil

37

## **PARTE 2 – MEIO AMBIENTE, POVOS ORIGINÁRIOS E DIÁSPORA NA/DA AMÉRICA LATINA**

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: A URGÊNCIA DE UMA UTOPIA VERMELHA E VERDE

Marcos P. Barreto

59

ARTESÃOS ASSOCIADOS NO RECIFE OITOCENTISTA: “LEI DOS ENTRAVES”, MUTUALISMO, LUTA POR DIREITOS E PATERNALISMO.

Marcelo Mac Cord

77

INTELECTUAIS DE ESQUERDA E A QUESTÃO RACIAL NOS NOSSOS DIAS

Mário Luiz de Souza

95

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E OS DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS CONQUISTADOS

Norielem de Jesus Martin

111

### **PARTE 3 – GEOPOLÍTICA, MOVIMENTO EMPRESARIAL E DISPUTAS DE PROJETO DE EDUCAÇÃO**

|  |     |
|--|-----|
| SUPRANACIONALIDADE, INTEGRAÇÃO SUL-AMERICANA E<br>POLÍTICAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA E EDUCACIONAIS<br>EM QUESTÃO<br>Zuleide S. Silveira                   | 133 |
| AMERICAN WAY OF BUSINESS: EMPRESARIADO E<br>CONTRARREVOLUÇÃO PREVENTIVA NO CAMINHO<br>DO GOLPE EMPRESARIAL-MILITAR DE 1964 NO<br>BRASIL<br>Martina Spohr | 155 |
| A ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA E O LUGAR DO<br>BRASIL NO OCIDENTE RESSIGNIFICADO<br>(1989/2010)<br>Luiz Claudio Duarte                                      | 171 |
| SOBRE OS AUTORES   | 191 |

## APRESENTAÇÃO\*

Depois de mais de três décadas de aplicação de políticas neoliberais na América Latina, a ofensiva contrarreformista parece não dar sinais de esgotamento. Seus traços marcantes encontram-se:

(i) na execução do fundo público, cada vez mais disputado pelo mercado financeiro, com consequências gravíssimas naquilo que são os direitos sociais e subjetivos; (ii) nos recursos milionários aplicados à mídia empresarial comprometida com a (con)formação da maioria da população; (iii) nas alianças políticas de toda ordem de modo a garantir o pragmatismo eleitoral e a “governança” orquestrada junto ao imperialismo; (iv) nos processos de judicialização articulados ao forte aparato policial e militar, que garantem os golpes parlamentares, a criminalização de lideranças, organizações de esquedda e movimentos sociais latino-americanos expressivos (sem-terra, sem-teto, indígenas, quilombolas, negros, gênero, estudantil); (v) nos discursos de cunho moralista que, apoiados por intelectuais singulares e coletivos, buscam esgotar o papel político-social da educação e sobretudo do professor; (vi) no rejuvenescimento do movimento de “caça às bruxas”.

Fica, pois, cada vez mais clara a necessidade de se pensar a América Latina e a especificidade da realidade brasileira, tendo por base a práxis sociopolítica e a análise crítica experienciada por aqueles que vivem “do lado de cá” a dramática realidade do continente.

Nesta perspectiva, socializamos esta coletânea, fruto das conferências e debates realizados no decurso do *I Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o pensamento crítico latino-americano*, realizado entre os dias 27 de novembro e 1<sup>a</sup> de dezembro de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), cidade de Niterói, Rio de Janeiro.

O *Seminário* teve como objetivo promover o debate em torno da leitura crítica de autores que pensaram e pensam a especificidade das sociedades latino-americanas sob as diferentes temáticas: povos originários, diáspora africana, meio-ambiente, geopolítica, dependência e imperialismo, movimento empresarial, educação escolar e formação humana, que se materializam nesta coletânea intitulada ***A contribuição do pensamento latino-americano: resistir e transformar a realidade do lado de cá***, que conta com dez capítulos. No primeiro, *América Latina, colonialidade e projetos de libertação: a práxis político-social de Paulo Freire*, Maria Teresa Esteban revela o modo pelo qual a obra de Paulo Freire se inscreve no pensamento latino-americano, tendo por base dois importantes autores igualmente latino-americanos que assumem uma perspectiva crítica ao eurocentrismo nas ciências humanas e sociais, quais sejam, Enrique Dussel e Walter Mignolo.

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.1-4

Na sequência, *Interpretação da Realidade Latino-Americana: a contribuição de Florestan Fernandes*, Marcos Marques desvela as condições materiais de produção e desenvolvimento do esquema teórico de Florestan Fernandes, tornado referência para a explicação do Brasil e da própria América Latina.

Gilberto Calil, por sua vez, traz a lume, em *Temas da educação: a práxis político-social de José Carlos Mariatégui*, o ensaio “O processo de instrução pública”, de autoria do militante peruano, revelando propostas concretas para a superação dos limites da instituição escolar, ainda que fosse nos limites do sistema educativo oficial.

Já Marcos Barreto convida à reflexão sobre os encontros possíveis – e necessários – entre a temática ambiental e a crítica marxista do modo de produção capitalista. O cerne do debate, em *Educação e meio ambiente: a urgência de uma utopia vermelha e verde*, encontra-se na impossibilidade de construção de sociedades sustentáveis mantidos os atuais padrões de produção, consumo e distribuição de riquezas.

O trabalho historiográfico, *Artesãos associados no Recife oitocentista: “Lei dos Entraves”, mutualismo, luta por direitos e paternalismo*, de Marcelo Mac Cord, evidencia que, ontem e hoje, instrumentos legais, a exemplo da “Lei dos Entraves”, resultam de debates marcados por correlações de forças que, por sua vez, têm implicações na sua formulação e execução. Foi assim, que artífices e seus patronos contornaram certos quesitos das leis de 1860, na medida em que, as elites letradas e proprietárias pernambucanas precisavam colaborar e ao mesmo tempo “moralizar” a mão-de-obra livre e pobre da província, mesmo que isso significasse algum tipo de desrespeito às normas aprovadas pelo poder central.

Mario Luiz de Souza, em *Intelectuais de esquerda e a questão racial nos nossos dias*, traz ao debate uma temática não somente contemporânea, mas radicalmente essencial à perspectiva da revolução da classe trabalhadora na América Latina. Uma questão cada vez mais estruturante da agenda política da esquerda latino-americana: a relação entre raça, classe social, luta de classes, luta antirracista e luta anticapitalista.

No artigo *As Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena no estado do Rio de Janeiro e os desafios na efetivação de direitos conquistados*, Norielem de Jesus Martins trata de questões, como o que é ser indígena?; o que diferencia os indígenas dos não indígenas?; o que diferencia os conhecimentos indígenas dos conhecimentos considerados universais/ científicos?; qual o papel da Educação Escolar Indígena?, tendo por base a crítica ao mito do multiculturalismo harmonioso da população brasileira, que nega as especificidades étnicas, bem como o atendimento educacional diferenciado ao Povo Guarani. Revela, assim, a situação precária das aldeias no que diz respeito ao atendimento da educação escolar, mas também a desvalorização do professor indígena.

Zuleide S. Silveira, em *Supranacionalidade, integração sul-americana e políticas científico-tecnológica e educacionais em questão*, busca contribuir para o debate

crítico e anticapitalista em torno das contrarreformas da educação, particularmente da subsunção da produção do conhecimento aos desígnios do capital. Nesta perspectiva, analisa a associação birregional, Mercosul e União Europeia, a partir da documentação por ela emanada, desvelando suas implicações na institucionalização e integração regional das políticas científico-tecnológica e educativa.

No artigo *American way of business: empresariado e contrarrevolução preventiva no caminho do golpe empresarial-militar de 1964 no Brasil*, Martina Spohr evidencia o papel protagonizado pelo empresariado brasileiro no golpe empresarial-militar de 1964, em associação ao empresariado norte-americano, tendo como vetor direcionador a Aliança para o Progresso.

Encerrando a coletânea, Luiz Claudio Duarte, em *A Escola Superior de Guerra e o lugar do Brasil no Ocidente ressignificado (1989/2010)*, busca no materialismo histórico dialético a orientação teórica e metodológica para analisar o lugar destinado à América Latina no âmbito das disputas geoestratégicas que marcaram o mundo na fase histórica iniciada com a vitória da URSS e dos EUA na Segunda Guerra Mundial. Aqui a ênfase encontra-se na luta ideológica, na luta por hegemonia e o papel desempenhado por intelectuais da Escola Superior de Guerra (ESG), no Brasil, ao ressignificarem o conceito de Ocidente.

Os dez textos que compõem o livro que entregamos aos leitores têm em comum o compromisso com a análise crítica da realidade, mas não bastando interpretar o mundo, são também um chamado a *práxis*; a unidade dialética entre a *teoria* e a *prática* voltada à transformação das relações sociais prevalentes na América Latina, suprimindo a exploração, as discriminações e opressões, substituindo-as por novas relações sociais centradas na igualdade e na participação democrática, verdadeiramente democrática por ser livre das distorções decorrentes das assimetrias de riqueza que marcam o capitalismo.

*Zuleide S. Silveira  
Luiz Claudio Duarte  
Janeiro de 2019.*



**PARTE 1**  
**INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE LATINO-AMERICANA: AS**  
**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, FLORESTAN**  
**FERNANDES E JOSÉ MARIATÉGUI**





# AMÉRICA LATINA, COLONIALIDADE E PROJETOS DE LIBERTAÇÃO: A PRÁXIS POLÍTICO-SOCIAL DE PAULO FREIRE\*

Maria Teresa Esteban

A família, a escola, os outros, todos elegem em nós uma centelha promissora, um território em que poderemos brilhar. Uns nasceram para cantar, outros para dançar, outros nasceram simplesmente para serem outros. Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para apurar silêncios. Escrevo bem, silêncios, no plural. Sim, porque não há um único silêncio. E todo o silêncio é música em estado de grandeza.

(Mia Couto)

## Introdução

Falar do trabalho de Freire é falar de uma profunda reflexão sobre as relações entre a educação e os processos de libertação, marcada por sua condição de latino-americano e pela produção latino-americana, à qual também constitui.

Falar da educação popular tal como é inventada na América Latina: potência que se constitui nos muitos entrelaçamentos entre o que se nega, o que se destrói, o que permanece, o que se oculta, o que se se sonha, o que se cria, o que se vive. A palavra proferida, o silêncio e o silenciamento atravessam a experiência de ser latino-americano.

A palavra como ato reflexivo, criador e transformador é central na obra de Freire, cujo pensamento é uma das principais referências para elaboração da educação popular, no século XX. O compromisso da educação com os pobres, os despossuídos, os “condenados da terra”, núcleo do seu trabalho, recupera e atualiza ideias que vão sendo gestadas na América Latina em sua histórica luta pela libertação. Destaco aqui o projeto de educação popular proposto por Simón Rodríguez no século anterior, ao abrir na Bolívia uma escola inédita na América – o Colégio de meninos órfãos e carpinteiros – que recebe todos os meninos e meninas pobres, desprovidos das condições necessárias para frequentar as escolas então existentes. Segundo Durán e Kohan (2016, p. 18/19):

---

\*DOI - 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.7-16

A nova realidade afirmada é pedagogicamente inominável, além de social e politicamente inadmissível e intolerável. [...] Para ele [Rodríguez], os saberes da escola institucionalizada não servem para dar conta do que acontece em Chuquisaca. [...] A educação popular, Rodríguez a afirma como conceito filosófico, ou seja, para pensar o impensável que ele mesmo inventa, na realidade e no pensamento: uma escola de iguais para todos.

Essa escola, ainda que de duração muito breve, contribui para a compreensão do que significa fazer escola na América, em que é preciso inverter as prioridades e valores sociais, eliminar as exclusões e desigualdade. Escola que precisa ser inventada, numa América Latina que também precisa se inventar.

A perspectiva de reinvenção e criação percorre o trabalho de Freire. Como parte de um movimento em que educação e cultura populares não se separam, propõe a educação como prática da liberdade e inventa a pedagogia do oprimido - “pedagogia dos seres humanos [homens] empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2006, p.45). Conforme analisa Streck, Freire rompe com os sentidos de educação popular como educação geral do povo ou como educação pública, ambos presentes na tradição latino-americana, e ressignifica o conceito para compreendê-lo como uma pedagogia do outro. Assim, reinventa a pedagogia, pois desloca o seu eixo do indivíduo burguês educado para ser cidadão “para uma classe social que ao mesmo tempo ensina e aprende” (STRECK, 2010, p. 331); e o desloca de um processo centrado em métodos e técnicas para o compromisso com a práxis transformadora.

Para Freire (2006, p.34):

Aquela [pedagogia do oprimido] que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante pela recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

A pedagogia do oprimido se produz na articulação entre cultura, educação, opressão e libertação. Anuncia-se num contexto em que, por toda América Latina, emergem movimentos com distintas características e intensidades nos quais as classes populares se mobilizam para participar ativamente no processo político. Mas, não há ilusões a respeito desses movimentos. Ao formular a pedagogia, Freire enuncia a exigência de que as classes populares superem sua condição de “existir para o outro”, pois a liberdade só pode ser alcançada “com o povo como sujeito de seu processo” (FREIRE, 2010, p. 343).

O conceito de cultura mostra-se significativo para articular uma educação capaz de contribuir com a construção da perspectiva crítica indispensável ao processo de democratização. A pedagogia se constitui no âmbito de um

processo reflexivo – círculos de cultura - que se descola da tradicional relação professor/aluno, numa escola marcada pela hierarquia, por práticas anti-dialógicas, pelo distanciamento das demandas das classes populares. Uma educação, por Freire nomeada bancária, cuja ênfase está na adaptação e no ajustamento dos seres humanos ao mundo, que instaura uma pedagogia fundada na cultura do silêncio, na prescrição e produz a dificuldade de um pensar autêntico.

Na proposição da pedagogia libertadora, em contraposição à educação bancária, Freire toma a cultura “como aquisição sistemática da experiência humana” (1978, p.108), assim, os processos culturais se relacionam tanto à (re)produção do saber quanto à realização do poder e, em sua pluralidade, fomentam a reflexão, o diálogo e a partilha e se inscrevem em lutas e disputas. A reflexão sobre a cultura afirma o papel dos seres humanos na produção do mundo, por meio de ações compartilhadas que requerem e mobilizam a crítica, a criação e a recriação, o que abarca a escolarização.

A Cultura Popular, como expressão da cultura dos segmentos sociais subalternizados, conforme Brandão (2010, p. 103):

[...] apresenta-se como uma alternativa de vocação transformadora e mesmo revolucionária, sob a forma de uma ampla gama de ações culturais e também pedagógica de teor político. [...] Deixa de ser um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos diferentes estudiosos das “tradições populares” para tornar-se a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social.”

Descobrir-se como quem faz esse mundo da cultura é parte da democratização da cultura, sem o que não há democratização. Tal descoberta reveste de sentido o aprendizado da leitura e da escrita, como ação do sujeito no mundo e com o mundo; efetiva a experiência da educação como prática da liberdade.

A ação cultural ganha sentido quando se apresenta como possibilidade de teorização da prática social dos sujeitos; não pode ser invasão cultural e se sobrepõe às concepções de mundo por eles partilhadas. A proposta freireana sustenta a necessidade de fazer do que emerge no grupo um problema relevante que mobiliza o ato de conhecer, que se constitui como prática política. A apreensão dos desafios postos pelas situações vividas, acompanhada da compreensão de suas relações fundamentais, só se viabiliza como parte de uma prática pedagógica dialógica, em que os encontros fomentem a pronúncia do mundo, portanto, sua problematização e sua transformação.

O que se anuncia é a possibilidade de dizer a palavra, ou seja, ter o direito à expressão, que envolve ação e reflexão. A palavra é práxis social. Dizer o mundo, fazer o mundo, compartilhar o mundo: transformá-lo.

O diálogo, mediatizado pelo mundo, pelas situações concretas vividas pelos estudantes, contribui para a percepção crítica da necessidade de aprender, que se desdobra na criação de meios para a ação transformadora. Interpe-

lar coletivamente as experiências convida a ser mais (FREIRE, 1978). O processo dialógico coloca em relação modos diferentes de ser e de viver que se articulam na partilha do projeto de humanização, em que se almeja o *ser mais*. O diálogo é método com o qual se constitui a relação pedagógica, em suas diversas expressões na vida social; nele se funda a composição dos conteúdos relevantes para uma educação libertadora.

Essa compreensão do ato educativo interroga diretamente a relação prescritiva do ensino que pretende modelar a aprendizagem. A perspectiva dialógica reinscreve o processo pedagógico na dinâmica social e permite pensar a escola como espaço de aprendizagem e ensino, alimentado pela diferença. Nunca pela desigualdade.

O diálogo é amoroso, oposto à relação de dominação, em que se nega a existência do outro, em sua alteridade. Então, exige coragem e comprometimento, pois se configura como ato de liberdade que gera outros atos de liberdade.

O diálogo demanda confiança, relação sujeito-sujeito, esperança, posto que é “o encontro entre os seres humanos [homens] para ser mais” (FREIRE, 2006, p.95).

Só se produz verdadeiramente com o pensar crítico, possível por se encontrar com a solidariedade como elemento articulador das relações entre os seres humanos e deles com o mundo. Configura-se em processos reflexivos que tomam os conteúdos como objeto de admiração, numa educação problematizadora que produz desafios, desdobrados em outros desafios e mobilizam processos de inserção crítica na realidade.

Desafios constituídos pela compreensão das situações-limite que portam temas que precisam ser enfrentados como obstáculos ao ser mais, como negação da educação como prática da liberdade. Desafios que se conectam ao inédito-viável, reacendendo a esperança e articulando ação, reflexão e transformação. Portanto, o diálogo também é atravessado pelo conflito.

Nesse sentido, a educação se afirma como ato político, epistemológico e estético. Inscreve-se na relação opressor/oprimido, requer um posicionamento, exige uma opção; é um ato de conhecimento em que não cabe a objetivação do outro, cujos percursos se sustentam teoricamente, e se realiza por meio de práticas pedagógicas que precisam cuidar do modo como se apresentam e se conectam ao outro. A dinâmica aprender/ensinar se entrelaça à conscientização, objetivo da educação forjado pela criticidade e pelo compromisso histórico de transformação das relações de opressão.

Para Freire, “conscientização [...] não para [...] no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens [e as mulheres], no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. (2006, p. 65)

O diálogo permanece como desafio. A cultura de dominação constitui a experiência da América Latina, produzindo comportamento submisso que

vai sendo internalizado e se explicita na cultura do silêncio. Homens e mulheres são historicamente impedidos de tomar a palavra como pronúncia do mundo, sendo a educação bancária importante para essa conformação ao silenciamento. Assim, a compreensão do silêncio é uma aprendizagem importante. Bem como, lembrar que o silêncio também constitui o diálogo, neste caso se distancia da cultura do silêncio, pois não expressa o silenciamento. A educação dialógica rompe com a cultura do silêncio, enquanto cultiva o silêncio como reflexão, abertura ao outro, elaboração e devir.

O diálogo como método cria possibilidades para que os “[...] sujeitos se encontrem para a transformação do mundo em colaboração” (2006, p.191)

## **Freire e o pensamento latino-americano**

Para retomar a inscrição da obra de Freire no pensamento latino-americano, recorro a dois importantes autores igualmente latino-americanos que assumem uma perspectiva crítica ao eurocentrismo nas ciências humanas e sociais e se vinculam à tradição na América Latina de busca de alternativas. São eles Enrique Dussel e Walter Mignolo.

Muito brevemente, pontuo aspectos presentes nos trabalhos de ambos, onde explicitam o valor do pensamento de Paulo Freire para o adensamento dessa perspectiva latino-americana.

Dussel, em seu livro *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*, expõe a importância do trabalho de Freire e ressalta sua fundamental contribuição para a produção de critérios que possam operar a validação crítica da razão libertadora que a experiência latino-americana produz de modo original. Uma razão em que a tomada de consciência, pelas vítimas, da negação que as produz se conecta ao exercício da razão crítico-discursiva no sentido de uma práxis de libertação. Para ele:

Se Rousseau mostrou no Emílio o protótipo de educação burguesa revolucionária – solipsista, de um órfão sem família nem comunidade, metodicamente sem tradição cultural medieval ou da nobreza monárquica, dentro do paradigma da consciência e sob a orientação solipsista de um preceptor -, um Paulo Freire, anti-Rousseau do século XX, nos mostra, por outro lado, uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (“movimentos sociais” dos mais diversos tipos), que lutam pelo re-conhecimento de seus novos direitos e pela realização re-sponsável de novas estruturas institucionais de tipo culturais, econômicas, políticas, pulsionais, etc. (2006, p.411)

Ao expor o redimensionamento do sentido da educação presente no pensamento freireano, destaca a radicalidade da proposta de Freire ao afirmar a impossibilidade de uma educação sem que o educando se eduque a si mes-

mo no processo de sua própria libertação, em que a busca de transformação da realidade se faz acompanhar da promoção da razão ético-crítica, cujo exercício define como condição para um processo educativo integral. Para esse filósofo, a noção de conscientização é relevante para a ética crítica, por ir além da apreensão da realidade e apresentar um processo que viabiliza o reconhecimento da realidade como passível de ser conhecida e cria condições para que a ação humana assuma a posição de buscar conhecer.

A pedagogia do oprimido, para Dussel, ao se colocar na “maior negatividade possível” – os que estão entre os mais pobres do planeta – produz uma Prática Crítica, indo além de uma Teoria Crítica, pois indica outro processo pedagógico crítico, já que “são os sujeitos históricos os que buscam que possa educá-los” (DUSSEL, 2006, p.433). Não se trata de formar o indivíduo, mas da ação pedagógica no âmbito de um “horizonte dialógico intersubjetivo comunitário” (p. 431), em que o sujeito histórico emerge ao ser educado no contexto de transformação das estruturas de opressão. “A libertação é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia.” (p. 439) Propósito consistente, como atesta sua importância para movimentos de libertação na América Latina e na África.

O estudo ressalta uma pedagogia que se funda no diálogo e dele não pode prescindir. O diálogo como encontro entre seres humanos que solidariamente tomam e proferem a palavra para ler o mundo, compreendê-lo e transformá-lo. A dialogicidade como ato discursivo em que emergem as condições que produzem os oprimidos, as vítimas, a opressão e se desenvolve a consciência crítica, levando à denúncia da negação e ao anúncio do projeto de libertação.

Esses são alguns dos conceitos freireanos assumidos pelo filósofo como fundamentais para sua discussão sobre a validade anti-hegemônica da comunidade das vítimas e sobre os aspectos que sustentam essa validação: o critério crítico-discursivo intersubjetivo da validade (DUSSEL, 2006, p. 462) e o princípio ético crítico-discursivo comunitário da validade (p. 464). O diálogo que Dussel estabelece com a obra de Freire, no desenvolvimento da Ética da Libertação, ressalta a atualidade e a vitalidade de uma Pedagogia do Oprimido que se relaciona à Educação como prática de liberdade.

Mignolo traz Paulo Freire ao seu trabalho no livro *Histórias locais/projetos globais – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, em que trata da formação e transformação do mundo colonial/moderno, a partir da emergência das Américas, ressaltando a configuração atual do colonialismo global, os novos desenhos em que se atualizam a colonialidade do poder e a diferença colonial e se redefinem as formas subalternas de pensar. Em sua discussão sobre educação e pensamento crítico, na perspectiva decolonial, recorre à Pedagogia do Oprimido como uma possibilidade de aprofundar a reflexão sobre o pensamento liminar que, para Mignolo, “constrói-se *em diálogo com* a epistemologia *a partir* de saberes que foram subalternizados nos processos im-

periais coloniais” (2003, p. 34). A educação é referida como parte de sua crítica às relações cúmplices entre a estrutura do saber, a cultura do conhecimento acadêmico e o sistema mundial moderno. Os projetos educacionais e a descolonização do conhecimento se articulam no âmbito de intervenções políticas a partir da posição subalterna demarcada pela diferença colonial, reposicionando as línguas e os saberes, na ótica do bilinguajamento<sup>1</sup>.

No plano da reflexão e da ação contra-hegemônicas, ganha centralidade a proposta de Freire de pensamento dialógico. Para Mignolo, este vai além de um conceito analítico, por trazer também como significados ação e libertação da opressão, em suas dimensões social e econômica, bem como de colonização intelectual. O autor destaca a terceira, indispensável ao movimento de ruptura com os processos de subalternização, no qual libertação não se confunde com emancipação, posto que este conceito se circunscreve ao projeto iluminista e nele adquire uma universalidade que não corresponde às experiências humanas. Libertação se conecta ao complemento da modernidade, seu “lado mais sombrio”: a colonialidade.

O pensamento dialógico indica possibilidades de deslocamento dos conceitos hegemônicos de conhecimento disciplinar ou acadêmico. Mignolo, no trabalho citado, aproxima o pensamento dialógico de Freire a sua própria proposição de bilinguajamento, por entendê-los como práticas e como conceitualizações das práticas que resultam em contribuições para a transformação das ciências humanas e das culturas acadêmicas, de modo a superarem a perspectiva hegemônica que se enquadra no pensamento e linguajamento monológicos. A proposta freireana de pensar *com* em vez do pensar *por* ou do pensar *sobre* as pessoas se conecta ao reconhecimento da diversidade do conhecimento e desfaz as impossibilidades produzidas, pela colonialidade, de se pensar de modo independente, questão relacionada à dominação nacional e à libertação humana. (MIGNOLO, 2003, p. 360/361)

A crítica às culturas acadêmicas instauradas, ao lado da certeza de sua possível recriação, leva a afirmar a necessidade de uma nova epistemologia – uma epistemologia liminar – e de se pensar os projetos educacionais, temas indispensáveis ao debate das políticas públicas. O foco se mantém direcionado aos processos que vinculam o conhecimento acadêmico às heranças coloniais e às hegemonias nacionais, para pensar a partir da diferença colonial, trazendo à luz o que se produz nas periferias, para incrementar o movimento de desco-

---

<sup>1</sup> - “O bilinguajamento revela a ideologia do monolinguajamento (e especialmente a ideia das línguas nacionais no imaginário dos Estados modernos), isto é, de falar, escrever, pensar *dentro* de uma única língua controlada pela gramática [...]. O bilinguajamento cotidiano em regiões fronteiriças revelou as estruturas desagregadoras que faziam da língua um objeto não mais controlado e contido dentro de uma gramática, mas o linguajamento (bilinguajamento) encrustado em seu corpo. [...] A língua não é um objeto, algo que os seres humanos possuem, mas um processo contínuo que só existe no linguajamento. [...] O linguajamento situa a interação entre indivíduos, entre seres humanos em vez de ideias preexistentes.” (Mignolo, 2003, p. 343/345)

lonização e de libertação. Neste contexto, Mignolo assume a distinção entre educação sistemática e projetos educacionais, apresentada por Freire, para aprofundar a proposta de bilinguajamento como caminho para a transformação. Demarca os vínculos entre a constituição dos “sistemas de controle e opressão” e a educação sistemática, estruturada pelo colonialismo e mantida sob a ótica da colonialidade, que também subjaz a construção da nação. Ressalta os projetos educacionais por seu potencial de resistência e de conscientização e pela estreita conexão com os movimentos sociais, com as dinâmicas periféricas, por sua capacidade de instituir processos de enfrentamento das estruturas de dominação e de subordinação.

Os projetos educacionais, nessa acepção, partem das culturas locais, dos conhecimentos periféricos e não podem evitar a diferença colonial. Lançando-se a uma crítica radical dos processos de subalternização, não pretendem a “elevação cultural” para que se alcance a cultura hegemônica. Seu desenvolvimento se elabora no diálogo e nele se sustenta, tendo como finalidade a produção de conhecimento comprometido com a transformação das condições de opressão. Assim, os projetos redimensionam as culturas do conhecimento acadêmico e, para Mignolo, se ligam aos processos em que visam à crítica “dos valores que continuam a reproduzir a colonialidade do poder [...] a partir de uma posição subalterna” (2003, p. 375). Sua conclusão é que: “o bilinguajamento seria então o terreno móvel no qual possam situar-se os projetos educacionais e a descolonização do conhecimento” (idem).

Emerge como questão central da reflexão do autor, o amor como conexão entre a pedagogia do oprimido e o bilinguajamento. Ressalta a perspectiva freireana de que a reação dos oprimidos à violência dos opressores se apresenta como um “gesto de amor”, pois seu fundamento é o “desejo de buscar o direito de ser humano” (FREIRE apud MIGNOLO, 2003, p. 371).

Esse breve percurso intenciona registrar o vigor do trabalho de Freire, em especial sua proposição de uma pedagogia do oprimido, para participar dos movimentos de libertação. Assinalo a atualidade da sua obra para além do pensamento pedagógico e para além de sua incorporação a múltiplos trabalhos no Brasil. Reafirmo, o que seria desnecessário, o quanto sua proposta se mantém atual e se mostra imprescindível para a educação brasileira, muito especialmente no momento que vivemos.

## **Caminhos de re-existência**

Mais do que princípios e fins, importam diálogos. Diálogos que se enredam à existência latino-americana; a sua re-existência. Diálogos que conectam saberes, fazeres, perguntas, movimentos, projetos, lutas e conquistas. Diálogos que reacendem a dúvida, indicam caminhos, projetam experiências, convidam à reflexão, instauram parcerias e comunidades, sustentam a ação, amparam derrotas, provocam o estabelecido, desestabilizam modos de ser e de vi-



ver, desagregam, reconectam e realimentam. Diálogos que produzem aprendizagens, alargam compreensões, fortalecem e interpelam culturas.

Coerente com sua proposição, o pensamento freireano se abre ao diálogo, se articula a diferentes elaborações vinculadas tanto à crítica aos processos de dominação e de subalternização quanto aos movimentos de libertação. Sua contribuição à longa luta do povo, em sintonia com a tradição latino-americana, se demarca pela produção de uma pedagogia comprometida com a transformação, que articula educação, cultura e opressão e se configura como práxis político-social, instrumento para o povo se constituir como sujeito do processo de conquista da liberdade. Uma pedagogia que reafirma a potência da educação popular e a consolida como um projeto do povo.

A formulação de uma pedagogia do oprimido como práxis transformadora, como uma pedagogia do outro, é simultaneamente ruptura – de sentidos - e continuidade – de preocupações e compromissos. Assim, se faz parte da tecelagem de uma abordagem latino-americana à educação e à transformação social, na qual se produzem conexões com os que a antecederam, como a perspectiva de Simón Rodríguez em sua elaboração da educação popular como conceito filosófico, que demarca uma acepção própria, consoante a particularidades da experiência latino-americana, e simultaneamente se lançam conceitos, noções, reflexões e ações que são apropriados por outros. Aqui, trouxe o diálogo que Dussel e Mignolo estabelecem com Freire, recriando sentidos para suas proposições e apresentando possibilidades outras de interação com as demandas e possibilidades, produzidas no enfrentamento à subalternização, que fortalecem os movimentos de ruptura com a cultura do silêncio e de reinvenção dos fios com que se tece a experiência de liberdade.

A pedagogia produzida na relação com o povo, assumido com quem aprende e ensina, e distanciada da educação modelada pelo ideal burguês, que visa a emancipação iluminista, assume como seu horizonte a *educação como prática da liberdade*, portanto, volta sua reflexão, teorização e ação para as margens. Margens produzidas pelo silenciamento, pela destituição de valor de suas histórias, pela negação de suas culturas, pela interrupção violenta de seus percursos. Margens que guardam em seu silêncio possibilidades. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido pode ser entendida como uma pedagogia da escuta, de si e do outro; escuta que se produz no encontro, na indagação e ganha sentido nas práticas dialógicas. Em diálogo com os sujeitos que as habitam, Freire formula princípio, questões e procedimentos que se mantêm relevantes enquanto persistirem os processos de subalternização de sujeitos e de formas de viver.

Com Freire, então, encerro:

*Nenhuma ordem opressiva suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: por quê?*

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura popular. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. Apresentação. In: RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. 5. ed. Madrid: Trotta, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. Liberdade cultural na América Latina. In: STRECK, D. **Fontes da pedagogia latino-americana – uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais - projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- STRECK, Danilo. (Org.) **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE LATINO-AMERICANA: A CONTRIBUIÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES\*

Marcos Marques de Oliveira

## Introdução

Em 1971, durante o Seminário de Mérida, realizado pela Universidade Autônoma do México, Florestan Fernandes (1977) levantava a seguinte questão: existem classes sociais na América Latina? Em pleno exílio, o sociólogo brasileiro utilizava o seu prestígio internacional para fazer uma dura crítica aos modelos autocráticos de governabilidade implantados na América Latina na década de 1960.

Sintoma do que classificava como efeito perverso do nosso “capitalismo dependente” – que se caracteriza por realizar típicas (e não modelares) “revoluções burguesas” que integram de forma subalterna os países ao sistema internacional do modo de produzir capitalista, mas não realizam, internamente, por debilidades congênitas de suas classes sociais, as mínimas promessas liberais de “revoluções dentro da ordem”.

O texto marca, portanto, um importante ponto de virada na face pública da obra de Florestan Fernandes, que ganha uma progressiva e expressiva tomada de posição “marxista-leninista”, como o próprio denominava. Mas sem nunca deixar de considerar a relevância do seu aprendizado anterior num método científico de análise que podemos caracterizar, utilizando a expressão do frankfurtiano Max Horkheimer (SILVA, 2011), como um vigoroso “materialismo interdisciplinar” de composição sociológica clássica, com base nas obras de autores como Émile Durkheim, Max Weber e, entre outros, Karl Mannheim (OLIVEIRA, 2010).

A partir desta reflexão, eis a hipótese central deste texto, estavam dada as condições para a edificação da obra seminal de Florestan Fernandes (2006), *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, que marca o seu lugar definitivo no rol dos intelectuais designados por Fernando Henrique Cardoso (2013), seu aluno dileto, como um dos mais significativos intérpretes da formação do Brasil – base potencial, por que não, de uma original interpretação da própria realidade histórica latino-americana, na qual o nosso país, obviamente, está inserido (OLIVEIRA, 2017).

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.17-35

## 1. O “rio subterrâneo” do marxismo florestânico

Em dezembro de 1971, há cerca de quarenta e sete anos, Florestan Fernandes pousava na cidade de Mérida, no Estado mexicano de Yucatán, para participar do seminário “As classes sociais na América Latina”, evento realizado na Universidade Autônoma do México. Nesta época, o eminente sociólogo brasileiro vivia, talvez, os anos mais duros de seu exílio, recolhendo, nas universidades da América do Norte, importantes e ternas manifestações de reconhecimento pessoal, acadêmico e político. Mas nada que compensasse a dor e a distância de sua família, de seu trabalho e de seu povo.

Aos quarenta e oito anos de idade, Florestan estava sendo expulso daquele mundo que se tornara a razão de ser da sua vida. Impedindo-o de trabalhar como professor, ou em qualquer outra atividade, a ditadura retirava o seu chão institucional [...], obrigando-o a viver a experiência do homem marginal, de modo semelhante à do bororo Tiago Marques Aipobureo<sup>1</sup>, sobre o qual escrevera quando ainda era um jovem de vinte e cinco anos (FERNANDES, H., 2015, p. 20).

Florestan teve seus direitos políticos e profissionais cassados no início de 1969, após a promulgação pelo Ato Constitucional Número 5, na vigência da Ditadura Civil-Militar, iniciada cinco anos antes. Foi graças a manifestações vindas do exterior que conseguiu, ainda que longe do Brasil, dar continuidade a seu trabalho intelectual, obtendo, num curto período de tempo, exímio reconhecimento em universidades dos Estados Unidos e Canadá. Neste país, inclusive, tornou-se professor titular da Universidade de Toronto.

Retornaria ao Brasil em 1972, para dar continuidade a sua luta sempre aberta e direta pela redemocratização do país. Suas armas eram a da crítica voraz aos limites da nossa “ordem social competitiva” (como ele definia “capitalismo”). O ponto máximo desse processo se daria com a publicação, em 1975, da já citada e paradigmática obra *A revolução burguesa no Brasil*, na qual Florestan Fernandes inaugura uma abordagem singular da condição dependente brasileira, lançando mão de uma conceituação weberiana que transborda, paulatinamente, para uma análise cada vez mais marxista das condições de vida e repro-

---

<sup>1</sup> Nesse texto, publicado originalmente em 1945, Florestan analisa a biografia de um membro da tribo dos Bororo, Tiago Marques Aipobureu, nascido no planalto oriental de Mato Grosso. Levado por missionários para estudar em Cuiabá, viajou a seguir pela Europa. Retornando ao Brasil, assume a profissão de professor, não conseguindo, porém, adaptar-se à nova situação de vida. Buscou reintegrar-se aos Bororo, casando com uma mulher de sua tribo. Mas não obteve sucesso. “Permanecia, desse modo, no meio do caminho, incapaz de integrar-se plenamente tanto à sociedade e cultura ‘civilizadas’ como à sociedade e cultura indígenas. O desajustamento de Tiago evidencia a situação do homem marginal, daquele que se situa na divisa de duas raças, na margem de duas culturas sem conseguir pertencer integralmente a nenhuma delas” (FERNANDES, 2007, p. 1).

dução social neste importante país da América Latina<sup>2</sup>.

Uma breve resenha, ainda de 1975, nos fornece uma interessante visão sobre a recepção que o livro teve à época, destacando suas dificuldades de entendimento, assim como antecipando o seu promissor destino.

Os comentários surgidos até agora sobre este último livro de Florestan Fernandes, independentemente de seu teor crítico (e, portanto, político) têm concordado com a dificuldade da leitura do texto. Por que *A Revolução Burguesa no Brasil* é um texto difícil? Esta dificuldade provém principalmente dos níveis em que trabalha o Autor: o da *história* e o da *estrutura*. Confundi-los não só acarreta dificuldades de leitura, mas, o que é pior, interpretações errôneas. [...] Esta importância requer que se medite um pouco sobre essa distinção. [...] Como vimos, então, o Autor não teve outra alternativa senão enfrentar esta dificuldade de operar concomitantemente com os dois níveis: estrutural e histórico. Se se restringisse ao primeiro, estaria condenado a uma análise por demais abstrata. Se optasse apenas pelo segundo, perderia a condição de inteligibilidade dos processos históricos efetivos e teria atingido as raízes de uma história fatal. Desse modo, apesar de ser em certos pontos difícil, *A Revolução Burguesa no Brasil* é uma das contribuições mais importantes que tem aparecido sobre a história da sociedade brasileira e que certamente deve servir de marco obrigatório a quem queira refletir não só sobre a nossa sociedade, como, de resto, sobre as sociedades vinculadas ao capitalismo dependente (SILVEIRA, 1975, p. 202-203).

Reforçamos, porém, que o salto epistemológico identificado acima não se deu com uma ruptura vulgar e fugaz – operada pelo desespero político ou pelo desinteresse de tudo aquilo vivido pelo menino, pelo jovem e pelo maduro Florestan Fernandes. Foi, como defendemos em trabalho anterior (OLIVEIRA, 2006), um salto compósito, lento e gradual, como já havia salientado Antonio Candido (2001), na sua análise sobre a formação marxista do amigo e companheiro de trabalho – processo responsável, a seu ver, pela fusão harmoniosa entre o rigor sociológico e uma perspectiva política que se queria revolucionária.

Nas palavras de Antonio Candido, o “rio subterrâneo” do marxismo funcionou como uma “tendência recessiva”, liberando Florestan Fernandes do dogmatismo do movimento socialista oficial e possibilitando uma formação teórica diversificada, capaz de lidar competentemente com uma ampla gama de orientações metodológicas. Uma “interdisciplinaridade materialista”, em acepção próxima da que Silva (2011) faz do estilo inicial da obra sociológica do alemão Max Horkheimer<sup>3</sup>, que o amadureceu tanto como cientista social

---

<sup>2</sup> Sobre o pioneirismo de Florestan Fernandes no lançamento de um tipo de “marxismo weberiano” no Brasil, conferir Lowy (2014).

<sup>3</sup> Segundo Silva (2011, p. 68), em seus escritos iniciais, Max Horkheimer postula, contra a dogmática marxista soviética que hegemonizou o pensamento de esquerda a partir da segunda década do século XX, um tipo de “materialismo interdisciplinar”, logo não só economicista e/ou

quanto militante, produzindo uma “sociologia crítica” que o levou a estudar a realidade social de forma sistemática, assim como a pensar na preparação dos instrumentos teóricos adequados à sua potencial e profunda transformação.

Um processo congênere ao vivido por Hans Freyer, autor de *Sociologia como ciência da realidade*, livro que Florestan utilizava com os seus alunos de ciências sociais na USP, para demonstrar como ele (no caso, o sociólogo alemão) passou por várias correntes sociológicas para constatar que o ponto de chegada era o ponto de partida. Ou seja, como o próprio Florestan já afirmara (FERNANDES, 1987, pp. 310-311), que o dilema da sociologia já estaria colocado e, de alguma forma, potencialmente resolvido *em* (mas não necessariamente *por*) Karl Marx. Porém, segundo Antonio Candido, o autor brasileiro vai ainda mais longe, instituindo um novo tipo de ciência social no Brasil, que transformava a sociologia científica, pretensamente neutra, em uma espécie de sociologia participante, sem prejuízo algum ao rigor metodológico e à objetividade investigativa.

Creio que ele foi o primeiro e até hoje o maior praticante no Brasil desse tipo de ciência sociológica, que é ao mesmo tempo arsenal da práxis, fazendo o conhecimento deslizar para a crítica da sociedade e a teoria da sua transformação (CANDIDO, 2001, p. 60).

Constatação similar a nossa faz a mais arguta estudiosa da odisséia sociológica florestânica, a pesquisadora Miriam Limoeiro Cardoso (1996, pp. 89-90):

A construção de uma problemática não se faz de repente, ainda que, quando completa, a nova formulação constitua um salto, uma diferença de qualidade com relação ao conhecimento anterior e contemporâneo. Uma produção como essa não se faz de uma hora para outra, sem aviso ou sem indícios; ela vai abrindo o seu caminho num processo original (há, portanto, uma espécie de história da sua construção). Também não se faz de saída (há, portanto, algo produzido que envelhece depois que o novo é alcançado). Não é necessário que este seja um processo muito demorado. Pode ser, ou não. Mas, com certeza, não se faz num único momento, sem ter um passado.

---

politicista, que enfatizava uma relação efetivamente dialética entre o particular e o universal – entre, nos termos de Florestan Fernandes em *A revolução burguesa no Brasil*, o histórico e o estrutural. Nessa perspectiva, as ciências especializadas trazem subsídios para a teoria social que se quer totalizante, fazendo com que aquelas possam colaborar para que esta última alcance uma visão mais ampla do todo social. Do nosso ponto de vista, é dessa forma que as leituras clássicas da sociologia (e também da antropologia) se entrecruzam para formar o genuíno marxismo interpretativo do universo acadêmico florestânico – que politicamente também, vale ressaltar, nunca foi laudatório do “marxismo vulgar” que predominou no Brasil durante parte significativa do mesmo século XX (OLIVEIRA, 2017).

## 2. Os dilemas raciais e sociais brasileiros

Do passado, já sabemos (OLIVEIRA, 2010). Vem de um menino originário do lumpesinato, que adoesce culturalmente fora da escola formal e amadurece tardiamente no campo do ensino complementar, abrindo portas para um improvável destino intelectual de prestígio naquela São Paulo que estava se transformando na principal metrópole burguesa do país (GARCIA, 2002). É no revolver de suas memórias, calibradas por profundas investigações empíricas, que Florestan vai mergulhar no entendimento das agruras de uma infância que se vê obrigada a se urbanizar e industrializar abruptamente, se distanciando de sua socialização folclórica inicial para a uma potencial escolarização, que não se concretiza idealmente (FERNANDES, 2003).

Recém-egresso dos quadros mentais da cultura de *folke* [...], Florestan ascende ao “mundo dos letrados” e ao projeto de democratização da sociedade pela via da educação, que ele acaba de encarnar. No fundo, apenas um sujeito como ele, disposto aos piores sacrifícios que só a ideologia do mérito é capaz de impor, poderia ter assumido com tamanha convicção a face mais utópica e generosa do radicalismo burguês (FERNANDES, H., 2017, p. 18).

Passa, a seguir, a tentar compreender funcionalmente o Brasil que existia antes de 1500, fazendo de sua especialização pós-graduada (no mestrado e no doutorado) um lançar de luzes sobre a civilização *Tupinambá* que aqui vivia e tivera que, num determinado momento, enfrentar os dilemas de um choque civilizatório que desmoronaria (e/ou transformar<sup>4</sup>) com seus singulares e sofisticados modos de vida numa árdua, complexa e rude latino-americanidade (FERNANDES, 1970).

A próxima estação, não planejada, foi o enfrentamento do “mito da democracia racial à brasileira”, confeccionada, ainda que não solitariamente, por Gilberto Freyre, na qual a obra da escravidão, segundo Clóvis Moura (1988, p.18), é tida como resultado da ação de “senhores bondosos e escravos submissos, empaticamente harmônicos”. Enfim, uma tentativa sistemática e perversamente inteligente para interpretar as contradições estruturais do escravismo como “simples episódio epidérmico” – leitura que suscitou uma equivocada visão *psicologizante* da questão racial brasileira, em detrimento de uma

---

<sup>4</sup> Uma interpretação mais contemporânea sobre esse complexo choque civilizatório pode ser encontrada em Caldeira (2017), obra em que o respectivo historiador brasileiro, municiado das nossas mais recentes descobertas da econometria e da antropologia, forja uma nova “teoria do valor” dos “índios” Tupinambá na história do nosso país que, de alguma forma, contradiz a perspectiva de que a colonização na América Latina foi, para o bem ou para o mal, uma simples via de mão única absoluta e exclusivamente dominada pelos povos ibéricos, entre outros europeus.

visão dialética e concreta que, na opinião titânica de Moura, se fazia necessária<sup>5</sup>.

No caso de Florestan Fernandes, após as investigações antropológicas sobre as dimensões étnicas sofridas pela civilização *Tupinambá*, o adensamento de sua obra sociológica, para uma mais profunda compreensão da nossa brasilidade, dar-se-á com uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil, tarefa através da qual ele vai ensaiar os passos de uma concreta “sociologia de intervenção” (ROMÃO, 2003, p. 23), dando provas de maturidade autoral e independência de pensamento. O ponto alto será, justamente, *A integração do negro na sociedade de classes* (FERNANDES, 2008a; 2008b), obra original de 1964, com a qual Florestan se efetiva como catedrático da Universidade de São Paulo (USP).

Nessa obra, se processa sua radical desconstrução do mito da democracia racial brasileira, combatendo as explicações *culturalistas* sobre a formação do “caráter nacional”, demonstrando que a real “não-integração” do negro na nossa sociedade devia-se, sobretudo, ainda que não exclusivamente, à pauperização decorrente de sua exclusão do mercado de trabalho numa economia que se imaginava “competitiva”. Toma a cidade de São Paulo como unidade de análise, indicando que nesse espaço, marcado por relações sociais modernas, o negro livre acaba por apegar-se às condições de existência social não tipicamente capitalistas. Sofre, assim, o drama de sua possível “desintegração” à sociedade de classes nascente, devido à ausência de um processo de ressocialização para a nova ordem estabelecida (OLIVEIRA, 2014a).

A mutação de uma cidade de matriz rural (com a prevalência do sentimento comunitário, coletivo e tradicional) para uma de matriz urbana (mais individualista e com base na ordem social competitiva) torna a condição dos antigos escravos ainda mais adversa – o que se agrava com a política oficial de apoio à imigração estrangeira. Sem ressocialização, a ordem inclusiva é resistida a partir de elementos morais, com a descrença no sistema contratual e a percepção do trabalho sob critérios não capitalistas – deixando o negro à margem da estrutura sócio-econômica.

A ordem social competitiva é, com isso, invadida por formas de vida e hábitos patrimonialistas, o que torna lenta a democratização das relações sociais pela concentração dos instrumentos de ascensão social nas classes dominantes. A grande luta do ex-escravo, nessas condições, é a definição desse seu espaço social, fora da sociedade inclusiva. Vive-se, portanto, num círculo vicioso em que as suas novas atividades se restringem às atividades similares aos do antigo regime – sem contar com o abrigo dos velhos costumes, dada a crise

---

<sup>5</sup> Opinião diversa tem Maria Alice Rezende de Carvalho (2002, p. 892). A obra de Freyre, segundo esta autora, é uma proposição original que toma a mestiçagem como positividade cultural, atribuindo ao negro um lugar de destaque na história do Brasil: “[...] aos parâmetros intelectuais e políticos hegemônicos naquele contexto, não há ali [em *Casa Grande & Senzala*] respostas diretas aos seus interlocutores, a não ser em relação ao mito da inferioridade racial brasileira”. Posição congênere nós encontramos em Souza (2017).



de sua herança cultural. O meio negro, assim, reforça e recria fórmulas de ajustamento com raízes passadistas, ajudando a promover o bloqueio de sua ressocialização pela falta de modernização do estoque de ideias, comportamentos e valores nas áreas vitais do processo de urbanização. Enquanto isso, os chamados “brancos” alargam a distância em relação aos novamente excluídos.

De acordo com Claude Lépine (1987, p. 134), na interpretação que faz do impacto da obra de Florestan Fernandes sobre a imagem do negro no Brasil:

O negro muda em função de uma história que não é a dele, mas a do branco. O homem de cor é, de modo geral, um homem dividido, dilacerado. Socializado no seio da cultura dominante do branco, ele aprende desde pequeno a internalizar os modelos, os valores, os ideais dos brancos. Sofre um processo de embranquecimento psíquico compulsório: “existe nele um brancor”; “ele deveria ser uma coisa, e ele é outra”.

Está provada, segundo Elide Rugai Bastos (1987), a hipótese florestânica de que o mito da democracia racial não tem condições de passar por um crivo histórico-sociológico mais rigoroso.

Florestan Fernandes aponta para o caráter hipócrita da formulação, mostrando que o mito baseia-se na afirmação de que a ordem social competitiva é aberta a todos igualmente, forjando-se a crença de que há um paralelismo entre a estrutura social e a estrutura racial da sociedade brasileira. [...] O mito da democracia racial funda uma consciência falsa da realidade, a partir da qual “acredita-se” que o negro não tem problemas no Brasil, já que não existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para todos. [...] Não se trata de uma formulação sem sentido. Serve a uma constelação de interesses, entre os quais isentar as elites de culpas e evitar a realização efetiva da integração racial democrática. É a forma pela qual as elites exorcizam a ameaça dos movimentos sociais (BASTOS, 1987, p. 148).

Ressaltamos, porém, que a “limitação” que Florestan identifica nos movimentos sociais negros não significa que ele tenha sido “pouco sensível” à presença política das massas, como acreditam alguns críticos<sup>6</sup>. Segundo Maria Arruda (1996, p. 199), o nosso sociólogo reconhece que “o protesto negro, muito embora não fosse suficientemente forte para superar as desigualdades raciais”, representa “a construção de uma nova era histórica na qual os herdeiros do cativo começam a afirmar-se como homens livres e cidadãos”. Isso

---

<sup>6</sup> Fábio Nogueira de Oliveira (2009) registra duas dessas críticas, da qual, obviamente, discordamos: a de George Reid Andrews, que afirma que o retrato dos negros “anômicos” dos anos que se seguiram à abolição deve-se às atitudes e percepções dos seus informantes de “classe média” em relação aos negros do lumpesinato; e a do já citado Clóvis Moura, que defendia a ideia de que não era, necessariamente, a condição de ex-escravo que impedia a integração dos negros na nova ordem social competitiva.

apenas evidencia que Florestan, apesar de comprometido com as premissas socialistas, não se permitia uma leitura idealista sobre as possibilidades concretas dos que sofrem as conseqüências nefastas de um determinado modo de produzir e viver. E, o mais importante, é que mesmo sob uma análise pessimista ele permanece salientando o “[...] poder que os grupos possuem, através da educação, da conscientização e da atuação política, de modificar a orientação da evolução das estruturas sociais e de dirigir o seu próprio destino” (LÉPINE, 1987, p. 137).

Isto porque, para Florestan, ainda segundo Claude Lépine (1987, p. 137), a investigação do passado tem seu interesse mais profundo ligado “ao futuro e aos processos que deverão realizar uma verdadeira revolução social, seja dentro ou contra a ordem”. No caso em questão, o importante foi observar “o negro como pessoa, sujeito de si mesmo e de uma história que foi negada, mas que, não obstante, transcorreu como ação dos oprimidos” (FERNANDES *apud* PEREIRA, 1996, p. 41). Destaca-se, portanto, a relevância da passagem de sua condição de vítima passiva para a de agente do movimento negro – a transformação de uma frustração subjetiva para a possibilidade de rebelião e de uma, quem sabe, nova e efetiva abolição.

Esta é a mensagem fulcral do sociólogo paulista: se o inconformismo negro não teve como vencer, ele não pôde e nem pode desistir. Para Florestan Fernandes, como lembra Gabriel Cohn (2000, p. 399), a validade de um movimento não se mede apenas pelo êxito em viabilizar os alvos perseguidos. Mas, sobretudo, pelo vigor combativo capaz de oxigenar as condições concretas de opressão de uma determinada sociedade.

Sob os olhos impassíveis, perplexos ou hostis dos "brancos", ergueu-se o "protesto negro", como o "clarim da alvorada", inscrevendo nos fatos históricos da cidade [de São Paulo] os pródromos da Segunda Abolição. [...] Em virtude da própria situação histórica do negro e do mulato, a rebelião que se ensaiava não possuía o caráter de uma revolução contra a ordem social estabelecida. [...] Agora, eles [os movimentos sociais negros] repontam como uma espécie de vanguarda intransigente e puritana do radicalismo liberal, exigindo a plena consolidação da ordem social competitiva e do modelo correspondente de organização democrática das relações entre os homens. [...] Arrogando-se a solução de problemas ignorados ou descuidados pelas elites no poder, o negro e o mulato chamaram a si duas tarefas históricas: de desencadear no Brasil a modernização do sistema de relações sociais; e de provar, praticamente, que os homens precisam se identificar, de maneira íntegra e consciente, com os valores que encarnam a ordem legal escolhida (FERNANDES, 2008b, pp. 09-10).

Como se vê, a questão étnico-racial na obra de Florestan, ainda que sob o enfoque, até aquele momento, não explicitamente materialista, histórico e dialético, não está descolada da questão classista – já que aquela, no caso brasileiro e de alguns países latino-americanos, é a base da negação da “ques-

ção social” pela burguesia ascendente. Esta, para impor seu projeto político, deita raízes em alianças com os setores tradicionais, bebendo de seus valores, de suas práticas e de suas ideias – garantindo uma forma de encaminhamento “pelo alto” da transição “modernizadora” que aqui se desenrola. Como já defendi (OLIVEIRA, 2014a), os estudos de Florestan sobre o dilema racial brasileiro integram, assim, um conjunto de reflexões sobre os limites da ordem social competitiva instalada no país, mas que se originaram ainda em meados da década de 1950 e que se mostraram mais maduras a partir de 1965.

Mais do que uma inflexão em sua produção, tendemos a concordar com Miriam Limoeiro Cardoso (1996) de que os textos produzidos neste período colaboram para a construção final de seu esquema teórico de referência para a explicação do Brasil e da própria América Latina, com base no trinômio conceitual “subdesenvolvimento”, “dependência” e “heteronomia”. Quando, aí sim, vão se operar as condições para a ebulição de uma produção gradativamente mais explicitamente marxista, que passa, inicialmente, pelas seguintes publicações: *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (FERNANDES, 1968); *Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina*<sup>7</sup> (FERNANDES, 1973); e, por fim, na sua obra seminal já citada, *A revolução burguesa no Brasil*, publicada originalmente em 1975.

Estão dadas, por consequência, as condições para a ebulição, como define Heloísa Fernandes (2015), da face “mais engajada” de sua imensa obra: *Circuito fechado* (1976); *Da guerrilha ao socialismo: a Revolução Cubana* (1979); *Poder e contrapoder na América Latina* (1981a); e, entre outras, *O que é revolução* (1981b). De acordo com sua filha socióloga, “agora, socialista e sociólogo estão definitivamente fundidos no mesmo texto e o seu projeto é ‘enlaçar a sociologia como ciência, ao socialismo’, como movimento político revolucionário” (FERNANDES, H., 2015, p. 23). E ainda, segunda ela, embora suas preocupações continuem fortemente vinculadas às questões nacionais, suas referências à América Latina são amplificadas, inclusive no que tange ao número e a qualidade dos interlocutores.

O exílio é uma experiência vivida por milhares de intelectuais latino-americanos neste período. Ainda está para ser feita uma análise sobre o impacto das ditaduras militares na reconstrução do horizonte intelectual latino-americano. O fato é que houve uma radicalização intelectual e política a partir desta época. Florestan, por exemplo, fortalece seu diálogo com outros intelectuais latino-americanos como Orlando Fals Borda (Colômbia), Aníbal Quijano (Peru), Pablo Gonzáles Casanova

---

<sup>7</sup> Vale informar que neste livro encontra-se uma versão do texto apresentado no Seminário de Mérida, em 1971, foco da nossa reflexão por aqui. Além deste, complementam a obra dos outros ensaios congêneres: “Padrões de dominação externa na América Latina”, conferência pública proferida em 10 de março de 1970 na Universidade de Toronto; e “Sociologia, modernização autônoma e revolução social”, escrito também em 1970 para um livro não publicado, mas apresentado no X Congresso Latino-Americano, em Santiago do Chile, entre 28 de agosto e 05 de setembro de 1972 (FERNANDES, 1973).

(México), Jules Riverend (Cuba), José Nun (Argentina), com o qual conviveu no Canadá, e muitos outros (FERNANDES, H., 2015, p. 23).

### 3. Existem classes sociais na América Latina?

É nesse contexto que se desenvolve o Seminário de Mérida, voltado para debater a questão das “Classes sociais na América Latina”, quando o sociólogo brasileiro tem prova de seu prestígio internacional, ao rascunhar o que denominou de problemas de conceituação das classes sociais na América Latina, após a participação de dois dos maiores intelectuais do mundo à época: o francês Alain Touraine e o grego Nicos Poulantzas.

Logo de início Florestan identifica alguns possíveis usos sobre o conceito de classe. Há autores que utilizam “classe” para designar qualquer tipo de estrato social, como algo equivalente ao de “camada social”. E outros que usam o conceito de maneira mais restrita, para designar estratos que se caracterizam pela existência de uma comunidade de interesses associados a relações de poder político ou de prestígio social. E há, por fim, os autores que aplicam o conceito de classe com um “máximo de especificidade histórica, para designar o arranjo societário inerente ao modo de produção capitalista” (FERNANDES, 1977, p. 173).

Para estes, a classe social só aparece quando o avanço do capitalismo é suficientemente forte para associar, estrutural e dinamicamente, a produção capitalista ao mercado como agência de classificação social, articulada a uma respectiva ordem legal fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado Nacional de base representativa. À luz desta acepção, a sociedade de classes possui uma classificação típica em que a situação econômica regula a distribuição, positiva ou negativa, dos diferentes estratos sociais. Condiciona, assim, direta ou indiretamente, os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder de Estado. Domando, por completo, os mecanismos societários de mobilidade, estabilidade e mudança social (FERNANDES, 1977, p. 174).

De acordo com Florestan, a rigidez dessa caracterização, frente às “evoluções recentes do capitalismo” – lembrando que estamos aqui no início dos anos 1970 – fez com que muitos cientistas sociais decretassem a inexistência ou fim das classes sociais, como se isso fosse possível sem a derrocada do próprio capitalismo. O intelectual brasileiro coloca-se contra esta perspectiva, adotando uma postura antidogmática, defendendo a hipótese de que mesmo nas sociedades capitalistas hegemônicas nunca houve tamanha simplificação histórica que rebaixasse o concreto à análise conceitual advogada.

Em nenhuma parte, a estratificação em classes extinguiu de forma definitiva e absoluta relações, estruturas e funções antecedentes pelas sucessivas reorganizações do espaço econômico, social, cultural e política provocadas pelos diversos tipos de revoluções capitalistas. Segundo Florestan, tais relações,

estruturas e funções sobreviveram, provisoriamente ou não, e foram absorvidas pelo mercado e pelo sistema de produção capitalista. Podem ter perdido em eficácia social ou significado histórico. Mas acabaram, em alguma medida, por contribuir para projetar nas relações de classes conflitos e tensões “atípicas” do capitalismo moderno.

A diferença entre o que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos em relação à América Latina, segundo o sociólogo brasileiro, não foi de natureza, mas de volume e intensidade. É que por aqui o capitalismo e a sociedade de classes não foram produtos de uma evolução interna, mas de uma pressão externa que dificultou as condições de crescimento autossustentado e de desenvolvimento autônomo. Por consequência, classes e relações de classe careceram de dimensões estruturais e de dinamismo societários que seriam essenciais para a integração, a estabilidade e a transformação equilibrada para uma ordem social mais robusta e pujante.

Neste caso, a ausência de determinadas dimensões estruturais e certos dinamismos fez com que as contradições de classe fossem amortecidas graças à opressão sistemática, à omissão generalizada e à “anomia” das massas despossuídas. Neste tipo de estrutura de classes, dinamismos ineficientes favorecem a obliteração da “história possível”. A sociedade de classes emerge, mas não com força suficiente para absorver e orientar forças positivas de transformação social. No espaço latino-americano, portanto, o cientista social lida com realidades difusas, complexas e de alta mobilidade. A aparência é de que se vive em “sociedades sem história”, de transições inesperadas, mas cíclicas e conservadoras, promovendo quase sempre situações caóticas.

Daí, a pergunta. Será que existem mesmo classes sociais na América Latina?

Essa pergunta não é inócua. Primeiro, porque as análises que foram feitas por economistas, sociólogos, antropólogos e historiadores evidenciam empiricamente que o núcleo integrado e expansivo da ordem social competitiva é quantitativamente muito reduzido e qualitativamente pouco dinâmico (FERNANDES, 1977, p. 176).

Não é inócua. Mas sua resposta é positiva.

Por aqui também a economia capitalista, a sociedade de classes e sua ordem competitiva atuam como o “motor da história” – ainda que imersas e coexistentes com resíduos de agrupamento e formas de solidariedade e articulação “pré-capitalistas”. Na América Latina, enfim, as classes foram identificadas e estão articuladas à herança colonial, às tradições e aos estilos de vida do paternalismo ibérico, que agravaram a condição de apatia e o conformismo das massas.

Mas o essencial é que com a emergência das novas realidades econômicas, sociais e políticas, a expropriação capitalista redefiniu e foi redefinida pela revitalização de atitudes, valores e comportamentos estamentais, promovendo uma superposição de orientações de valor exclusivas e articuladas de

classe e estamento, permitindo a persistência de uma forma de acumulação de desigualdades sociais muito mais “pluralista” do que nos países centrais.

Temos, portanto, por essas bandas, uma expansão capitalista histórico-típica em que as condições diferenciadoras, classificadoras e estratificadoras do mercado e do sistema de produção são inibidoras de um alto grau de universalidade dos dinamismos revolucionários da ordenação de classes. Como diz Florestan, “as classes sociais não são diferentes na América Latina. O que é diferente é o modo pelo qual o capitalismo se objetiva e se irradia historicamente como força social” (FERNANDES, 1977, p. 178). Daí a seguinte consequência político-estrutural:

Mantidas as condições de dependência e de reduzido esforço para criar-se um padrão alternativo de desenvolvimento auto-sustentado, o capitalismo por aqui continuará a florescer como no passado remoto ou recente, *socializando* seus custos sociais e privilegiando os interesses privados (internos e externos) (FERNANDES, 1977, p. 178-179).

À época, Florestan não enxergava a possibilidade de uma gradual “autocorreção do regime de classes”, tal como ele estava estruturado. Via, isto sim, a viabilidade de uma persistência e de um agravamento contínuos da devida ordenação social, pela institucionalização das suas debilidades e pelo fortalecimento das suas deficiências estruturais e funcionais.

Por aqui, a modernização do arcaico só poderia resultar na arcaização do moderno. Junto a slogans como “nova mentalidade industrial”, “novas estruturas econômicas”, “política para o desenvolvimento”, foi instituída a persistência da degradação moral e material do trabalho, assim como o despotismo nas relações humanas (FERNANDES, 1977, p. 180). Crítico radical do nacional-desenvolvimentismo, que para ele sempre será de direita ou populista, Florestan indicava que os “novos surtos de rápido crescimento econômico” renovam e fortalecem desigualdades políticas, sociais e econômicas – acabando por aprofundar o caráter “selvagem” do nosso capitalismo (FERNANDES, 1977, p. 180).

Em regiões como a América Latina, ao serem atendidas mínimas condições materiais de vida pela “esmola” que sobra do abrupto crescimento material, as classes sociais submetidas à expropriação e à espoliação acabam por não conquistar o direito de serem verdadeiramente ouvidas. E, por consequência, tem reduzidos os seus meios institucionais de protesto ou de conflito, através da regulação de sua participação social nos fluxos de renda e nas estruturas de poder (FERNANDES, 1977, p. 181).

No nosso regime de classes, ficam, portanto, bastante dificultadas as transições viáveis de revolução dentro da ordem. Nos falta, por complemento, tempo de aprendizado para se imaginar também realizações de revoluções contra a ordem. Edificam-se, portanto, o fortalecimento de medidas que colaboram para evitar a aceleração da descolonização (interna e externa). O que temos são aparências de mudança e inovação descritas erroneamente como pro-

ditos estáticos da mobilidade social, urbana, industrial e educacional, que beiram, afirma Florestan, à imitação rarefeita dos modelos históricos originais.

Como não vão além disso, engendrando uma consciência e ações de classe negadoras da dependência, do subdesenvolvimento, dos privilégios, da opressão institucionalizada, do desemprego em massa e da miséria generalizada, elas se convertem em meios estruturais de perpetuação do capitalismo selvagem e de preservação do *status quo* (FERNANDES, 1977, p. 181).

O trágico, nisso tudo, é que somos modernos. E funcionais. O empreendimento colonial, nas suas transmutações, indica Florestan, promove, sim, a internalização de focos internos de desenvolvimento econômico, mas com limitação extrema do desenvolvimento de seu espaço econômico, socio-cultural e político. Por aqui, a descolonização acaba por não se completar, já que o complexo colonial de novo tipo – pela oligarquização burguesa e pelo aburguesamento das oligarquias (inclusive as corporativas, estatais, sindicais e burocráticas) – tende a alimentar formas de acumulação de capital predatórias para a maior parte da população.

Subsiste uma forma de apropriação capitalista na qual o excedente econômico repartido retroalimenta os motivos egoísticos e instrumentais dos agentes econômicos mais poderosos, sem gerar as condições de uma autossuperação mais universal.

A dependência [...] não é mera condição “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos ou internos requer uma permanente vantagem estratégica do pólo econômico hegemônico, aceita como *compensadora, útil e criadora* pelo outro pólo (FERNANDES, 1977, p. 191).

O avesso da ética e da racionalidade capitalista? Nada disso. É essa a ética e a racionalidade do capitalismo dependente.

Ele contém todos os elementos do capitalismo não só em termos dos caracteres centrais do “modelo clássico”, mas das condições estruturais, institucionais e funcionais de sua *forma atuante* no vir a ser histórico – porém os projeta em um contexto psicológico, sócio-econômico e político próprio [...]. Por isso, o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem no entanto conseguir mudar o padrão de transformação, passando da articulação dependente para o desenvolvimento autônomo (FERNANDES, 1977, p. 191).

E é nos momentos de crise que se revelam, da melhor maneira, a natureza deste processo. É nestes períodos que a ética e a racionalidade deste selvagem capitalismo tornam-se mais evidentes.

Naquele contexto histórico, Florestan advertia que o recurso à “concentração de poder” (FERNANDES, 1977, p. 192), através do partido único

das ditaduras militares na América Latina, era o principal sintoma do fracasso e do risco de se continuar a apostar no jogo espontâneo das mobilizações políticas de massa. Naquelas circunstâncias, a lógica de sobre-apropriação reparada do excedente econômico parecia não deixar outra saída.

As inconsistências das burguesias latino-americanas procedem do fato de que elas resistem à plebeização e instigam à proletarização sem querer aceitar a democratização correspondente da ordem social competitiva. Proscurendo o destituído da ordem civil e limitando a participação econômica, cultural e política das classes trabalhadoras, nossas burguesias enfraqueceram a si próprias, reduzindo suas alternativas, empobrecendo sua visão de mundo e liquidando-se como agente histórico revolucionário. Restringindo a competição e o conflito a privilégios quase estamentais, elas despojaram o capitalismo de suas potencialidades criadoras (FERNANDES, 1977, p. 193-194).

### **Qual caminho? Revolução dentro ou contra ordem?**

Caminhando para o fim, cabe nos perguntar se na mente do sociólogo brasileiro haveria algum caminho para tamanha distopia desta variante latino-americana do moderno e trágico capitalismo? Havia. Mas havia, sobretudo, o alerta de que sua análise não foi motivada por qualquer ideia simplista de “determinismo econômico”. O que, logo, não poderia ser subsumida por qualquer “determinismo político”, de viés teleológico.

Sua missão, sociológica (que também é política), seria a de realçar, de forma dura, que a economia não precede e nem transcende nenhuma sociedade e cultura. Seu objetivo era ressaltar que no tipo de capitalismo desenvolvido na América Latina, formas não capitalistas, velhas e novas, de acumulação e repartição do excedente não são incompatíveis com a conformação de um mercado moderno e de um sistema de produção correspondente – que ele chamava, já sabemos, de “capitalismo dependente”. E que, portanto, mesmo que não impossível, tornar-se-ia muito difícil evitar que a modernização do arcaico, também como já vimos, não redundasse quase sempre na arcaização do moderno.

Naquele momento, segundo Florestan, o exemplo de Cuba era a demonstração que a destruição da dependência poderia, sim, desenvolver um tempo histórico novo, no qual se poderia apostar na mobilização do povo para, quem sabe, um dia pudéssemos sonhar com a construção de uma alguma coisa parecida com uma sociedade sem classes (FERNANDES, 1977, p. 176).

De nenhuma forma, porém, isto significava a tomada da experiência cubana (ou qualquer outra) como modelo de exportação/importação transformista, inclusive porque o sociólogo brasileiro estava ciente das dificuldades de desenvolvimento de um processo na qual a chamada explosão “revolucionária” precedia à formação de uma efetiva consciência de classe universalizada.



Dependente, portanto, de todas as contradições advindas com a configuração de uma pretensa “vanguarda”, que se quer emancipada e esclarecedora. Comum, como comprovado historicamente, das dificuldades da construção do chamado “socialismo” em países na qual uma determinada elite salvacionista, com suas virtudes e vícios, toma antes o poder Estado do que a própria sociedade (FERNANDES, 1979).

Do nosso ponto de vista, o que a reflexão florestânica apontava era que sua análise dura e rigorosa da situação latino-americana não deveria ser vista como um apelo conformista pelo “fim da História”. Com uma verve, talvez já gramsciana (OLIVEIRA, 2006), Florestan advoga por um pessimismo da razão com potencial capacidade de abrir caminhos para o otimismo político da vontade – ainda que nunca voluntarista. É, enfim, o que vai acontecer logo após o Seminário de Mérida, em 1971, o qual consideramos como o grande ensaio para a interpretação seminal que Florestan instaura sobre os desígnios da revolução burguesa brasileira, publicado poucos anos depois (FERNANDES, 2006).

No seu retorno ao Brasil, ele passa a dedicar sua vida a outras grandes obras, que vão da ampliação da luta pela redemocratização no Brasil, à conformação da sua “pedagogia socialista” através da difusão das idéias e práticas de radicais de todos os matizes – o que inclui o mergulho profundo nas lutas pelas reformas educacionais necessárias a estes dois pressupostos. Ou seja, a sua consciência, política e sociológica, sobre a pouquíssima flexibilidade dos limites estruturais do capitalismo dependente, não o inibiu de se jogar em experiências de “revoluções dentro da ordem” que viessem alargar, ainda que um pouco mais, a nossa difícil ordem social competitiva.

A sua participação num partido trabalhista de marca quase religiosa (MARTINS, 2015), sobre o qual tinha iniciais, contínuas e importantes reservas, a experiência como “publicista revolucionário” em jornais da “ordem” e, entre outros diversos exemplos, a sua relevante participação institucional no nosso último experimento constitucional (OLIVEIRA, 2014b) são indícios da validade desta minha hipótese – muitas outras vezes apresentadas (OLIVEIRA, 2005a; 2005b; 2014b), mas que já havia sido esboçada por uma antiga e importante comentadora ainda nos idos de 1970:

É nos próprios centros dependentes que devem ser elaboradas as formas sociológicas úteis para romper a barreira da dependência, pouco importando se através da “revolução dentro da ordem”, ou pela “revolução contra a ordem”; o que importa é quebrar a dominação externa. Alcançar “crescente autonomia de desenvolvimento econômico, sócio-cultural e político, é em si mesmo um objetivo relevante” (TREVISAN, 1974, p.599).

Resumindo. Independente da mitológica qualidade heurística da “estratégia” que se pensa propagar, a validade desta tem de estar articulada com a legitimidade ontológica e humanista de toda e qualquer “tática” – aqui enten-

dida como prática concreta em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, politicamente, a nosso ver, a mensagem florestânica tem a mesma estatura e qualidade de uma de suas maiores virtudes epistemológicas, como a que foi salientada por André Botelho (2013), em uma recente apreciação sua sobre o universo dinâmico dos clássicos da sociologia:

Florestan Fernandes, [...] ao se referir ao caráter prismático da vida social, defendia que a sociologia deveria recorrer necessariamente a diferentes métodos, de modo a realizar uma “rotação de perspectivas” que fosse capaz de “saturar” ao máximo a apreensão empírica dos fenômenos sociais (BOTELHO, 2013, p. 17).

Afinal, como já afirmou o próprio Florestan, “o capitalismo não voa em caco pelos ares” (FERNANDES, 1995, p. 49). Com isso, em determinadas condições é sim revolucionário defender “soluções burguesas” provisórias que sejam capazes de abrir caminhos para a universalização de direitos e valores democráticos, na qual o anseio conjugado de liberdade e igualdade possa colaborar para a sedimentação de uma renovação cultural de marca socialista.

É primordial democratizar a sociedade civil e o Estado. O desenvolvimento criou esperanças que nasciam frustradas, porque ignorava as reformas e revoluções decorrentes do capitalismo maduro. Não é preciso repetir o elenco das mudanças estruturais. É suficiente colocá-las em seu lugar e ressaltar que elas são transitórias para os que almejam o socialismo como meta final. Dadas as alterações ocorridas nas relações de classes e a capacidade de impor mudanças capitalistas de baixo para cima, o conjunto de transformações profundas confunde-se [ainda que não exclusivamente] com a revolução dentro da ordem (FERNANDES, 1995, p. 49).

## Referências

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Dilemas do Brasil moderno: a questão racial na obra de Florestan Fernandes (195-203). In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996

BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes (140-150)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

BOTELHO, André. O universo dinâmico dos clássicos da sociologia (09-31). In: BOTELHO, André (Org.). **Essencial sociologia**. São Paulo: Penguin Clássics Companhia da Letras, 2013.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza no Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

- CANDIDO, Antonio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Pensadores que inventaram o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 10, n. 26, p. 89-128, jan./abr. 1996.
- CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Casa Grande & Senzala e o pensamento social brasileiro. In: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala. Edição Crítica**. GIUCCI, Guillermo; RODRIGUEZ, Henrique; FONSECA, Edson Nunes da. Lisboa, São Paulo: ALLCA XX, 2002.
- COHN, Gabriel. Florestan Fernandes: A Integração do Negro na Sociedade de Classes (387-402). In: MOTA, Lourenço Dantas (Org.). **Introdução ao Brasil – Um Banquete nos Trópicos**. v. 2. São Paulo: Ed. Senac, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. v. 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. v. 2. São Paulo: Globo, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal. **Tempo social** [online], v.19, n.2, p.293-323, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702007000200012>>.
- FERNANDES, Fernandes. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O folclore em questão**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. O renascimento da universidade (309-317). In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.
- \_\_\_\_\_. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981b.
- \_\_\_\_\_. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- \_\_\_\_\_. Problemas de conceituação das classes sociais na América Latina (176-243). In: ZENTENO, Raúl Benítez (Coord.). **As classes sociais na América Latina: problemas de conceituação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Circuito fechado:** quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Hucitec, 1976.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá.** 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira; EDUSP, 1970.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Zahar, 1968.

FERNANDES, Heloísa. Florestan Fernandes, um sociólogo socialista. In: CEPÊDA, Vera Alves; MAZUCATO, Thiago. **Florestan Fernandes, 20 anos depois:** um exercício de memória. São Carlos: UFSCAR, 2015.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Destino ímpar:** sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. 34, 2002.

LÉPINE, Claude. A imagem do negro brasileiro (129-139). In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). **O saber militante:** ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

LOWY, Michel. **A jaula de aço:** Max Weber e o marxismo weberiano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Do PT das lutas sociais ao PT do poder.** São Paulo: Contexto, 2015.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. **Clóvis Moura e a sociologia da práxis negra.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes: marxismo e pensamento social brasileiro (43-70). In: SEMERARO, Giovanni; REBUÁ, Carlos Eduardo; D'ANGELO, Martha; GOMES, Rodrigo (Org.). **Pensamento Social Brasileiro:** matrizes nacionais-populares. São Paulo: Ideias e Letras, 2017.

\_\_\_\_\_. Florestan Fernandes e o mito da democracia racial brasileira. **En\_Fil - Encontros com a Filosofia**, v. 2, p. 1, 2014a. Disponível em: <<http://en-fil.net/ed4/conteudo/archives/REVISTA%20EN%20FIL%204%20MARCOS.pdf>>.

\_\_\_\_\_. O professor Florestan e a constituinte: a política como práxis pedagógica. **Olhares Sociais**, v. 03, pp. 46-75, 2014b. Disponível em: < <http://www3.ufrb.edu.br/olharessociais/wp-content/uploads/5-O-Professor-Flo->

[restan-E-A-Constituinte-A-Pol%C3%ADtica-Como-Pr%C3%A1xis-Pedag%C3%B3gica-Marcos-Marques-de-Oliveira-.pdf](#)>.

\_\_\_\_\_. **Florestan Fernandes** (Coleção Educadores). Brasília/Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. **O articulista Florestan:** ciência e política como base de uma pedagogia socialista. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. O 'professor' Florestan e as lições que o PT esqueceu. **Achegas.net**, Niterói, v. 22, p. 1, 2005a. Disponível em :<[http://www.achegas.net/numero/vinteodois/marcos\\_oliveira\\_22.htm](http://www.achegas.net/numero/vinteodois/marcos_oliveira_22.htm)>.

\_\_\_\_\_. O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo (149-200). In: Osmar Fávero (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Niterói; Campinas: EdUFF; Autores Associados, 2005b.

PEREIRA, João Baptista Borges. A questão racial brasileira na obra de Florestan Fernandes. **Revista USP**, São Paulo, Coordenadoria de Comunicação Social da Universidade de São Paulo, n. 29, p. 34-41, mar./mai. 1996.

ROMÃO, Wagner de Melo. **A experiência do Cesit:** sociologia e política acadêmica nos anos 1960. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Rafael Cordeiro. **Max Horheimer:** teoria crítica e barbárie. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVEIRA, Paulo. A revolução burguesa. **Trans/Form/Ação**, v. 2, p. 202-205, 1975. Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/trans/v2/v2a12.pdf>>.

SOUZA, Miriam Alves de. Contribuições de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda ao pensamento social brasileiro (187-202). In: SEMERARO, Giovanni; REBUÁ, Carlos Eduardo; D'ANGELO, Martha; GOMES, Rodrigo (Org.). **Pensamento Social Brasileiro:** matrizes nacionais-populares. São Paulo: Ideias e Letras, 2017.

TREVISAN, Amélia. Resenha de “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina”. **Revista de História**, v. 48, n. 98, p. 597-599, 1974. Disponível em : <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132403/128538>>.



# TEMAS DA EDUCAÇÃO: A PRÁXIS POLÍTICO-SOCIAL DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI\*

Gilberto Calil

O problema da educação não pode ser bem compreendido ao não ser considerado como um problema econômico e como um problema social.  
José Carlos Mariátegui

## Introdução

O peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) é considerado o primeiro autor a produzir uma interpretação original da realidade latino-americana com base no referencial marxista, dedicada à compreensão da formação social peruana, ao caráter socialista da revolução latino-americana e à questão indígena, sobretudo no que se refere à necessária incorporação dos indígenas como parte do sujeito revolucionário. Nascido em 1894 em Moquegua (Peru), Mariátegui cursou apenas até meados do 2º ano primário, afastado da escola aos oito anos por um acidente durante uma brincadeira que deixaria sequelas por toda a vida.

Aos 15 anos começou a trabalhar como linotipista em um jornal limeño, logo passando a também escrever, em um estilo que posteriormente caracterizaria como imaturo e romântico. Em 1919, parte para a Europa, permanecendo mais de três anos na Itália, onde acompanhou a ascensão do fascismo e produziu uma minuciosa análise daquele processo (CALIL, 2012). Retornou ao Peru em 1923, onde permaneceu até seu falecimento aos 35 anos, em 1930. Neste período, mesmo tendo tido uma perna amputada em 1924, exerceu intensa atividade jornalística, publicando centenas de artigos, fundando uma revista (*Amauta*) e um jornal (*Labor*) e liderando a formação da Confederação Geral dos Trabalhadores do Peru e do Partido Socialista do Peru, além de publicar os livros *La escena contemporánea* (1925) e *7 ensaios de interpretação da realidade peruana* (1928).

Sua interpretação marxista tinha como elementos centrais a tese da inviabilidade de uma revolução democrático-burguesa na América Latina, considerando que as burguesias latino-americanas eram subordinadas ao imperialismo e articuladas ao latifúndio. Em consequência, defendia que era necessária uma Revolução Socialista, para liquidar simultaneamente os resquícios pré-capitalistas e o próprio capitalismo; que o sujeito histórico da Revolução deve articular a classe operária e o campesinato, sobretudo indígena; e que, portanto

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.37-56

seria necessário compreender profundamente a questão indígena e produzir uma análise concreta da situação peruana. Em termos mais amplos, sua posição foi marcada pelo entusiasmado apoio à Revolução Russa, pela crítica à social-democracia e ao anti-imperialismo pluriclassista, tido como contraditório por suas ilusões com a suposta posição libertadora das burguesias nacionais e das classes médias, bem como pelo conflito com o stalinismo que se explicitou em 1929 na Conferência Latino-americana da Internacional Comunista, quando as teses de Mariátegui foram violentamente atacadas, tendo-se definido uma política geral para a América Latina que preconizava a realização de uma “revolução “anticolonial” liderada pelas burguesias locais.

Nos últimos anos de sua trajetória, desde o retorno ao Peru, Mariátegui produziu também valiosa reflexão sobre educação, sempre articulada à defesa da revolução social. Ainda que não seja adequado estabelecer uma separação rígida, podemos identificar três momentos/formas de expressão desta reflexão. O primeiro deles é o ensaio “O processo da educação pública”, que integra sua obra mais conhecida (*7 ensaios de interpretação da realidade peruana*), na qual realiza um rigoroso balanço histórico-crítico da educação peruana e da situação do ensino básico e universitário em seu país. O segundo é marcado pelo conjunto de artigos publicados entre 1925 e 1930, em sua maioria reunidos no livro *Temas de Educación*<sup>1</sup>, nos quais analisa diversos aspectos da situação da educação peruana e também de outros países, realiza reflexões de caráter pedagógico e discute os limites de algumas reformas em curso. Finalmente, a reflexão sobre educação também está presente, de forma menos explícita, mas igualmente relevante, em artigos que tinham como objeto temas como formação política, imprensa, questão indígena, sindicatos e partido, dentre outros. Nossa hipótese é que a interpretação de Mariátegui é marcada por um forte sentido crítico/negativo na avaliação da educação vigente e por uma desconfiança em relação às propostas de reforma no interior da ordem, mas que, ao mesmo tempo, esta crítica não é paralisante, mas, ao contrário, é complementada em um sentido construtivo/positivo com suas diversas propostas práticas e concretas de educação popular, que se expressam especialmente neste último conjunto de textos. Propomos discutir a crítica mariateguiana à educação básica e à universidade peruana, suas reflexões sobre os limites dos projetos reformistas então em curso na educação daquele país e sua proposta para uma educação libertadora. Neste último ponto, destacaremos suas reflexões sobre os seguintes eixos: a) Princípios pedagógicos; b) O papel dos professores, em especial os professores primários; c) o exemplo da reforma de Lunacharky na União Soviética; d) Educação popular e auto-educação; e)

---

<sup>1</sup> Tendo em vista que só tivemos acesso à versão on line de *Temas de Educación*, sem a paginação original, optamos por citar os artigos a partir da importante obra de OBANDO MORÁN (2009), exceto nos raros casos de artigos não transcritos nesta obra. Em todas as obras consultadas em língua espanhola procedemos a tradução livre das citações



Educação Indígena; f) Universidade Popular; g) o papel educador da imprensa popular.

A importância da reflexão de Mariátegui sobre educação é dimensionada pelo antropólogo estadunidense William Stein: “*Nenhum antropólogo ou sociólogo educacional poderia ter preparado uma melhor crítica que a sua da educação nos Andes nos anos 20 e depois*” (STEIN, 2011, p. 128). Na avaliação de Leila Escorsim, a crítica de Mariátegui enfatiza a função de reprodução social da educação, chegando mesmo a se aproximar da perspectiva estruturalista:

O que interessa a Mariátegui, prioritariamente, é situar a inserção da instituição escolar na rede das relações econômico-sociais capitalistas. Mais precisamente, para evitar discussões estereis, Mariátegui quer explicitar os limites e as possibilidades dessa instituição na sociedade capitalista (2006, p. 172)

A concepção mariateguiana acerca da instituição escolar está muito próxima às teses que a compreendem essencialmente com o privilégio da sua função da reprodução social, teses que seriam teoricamente sustentadas quase 40 anos depois por marxistas estruturalistas franceses e sociólogos de outras linhagens (Idem, p. 174).

A leitura do ensaio “O processo de instrução pública” e de alguns ensaios específicos parece corroborar esta leitura. Argumentaremos, no entanto, que sua análise não é estritamente crítico-negativa, mas ao contrário, complementa-se com inúmeras propostas concretas para a superação dos limites apontados, ainda que na maior parte dos casos estas propostas enfatizem iniciativa que se davam à margem do sistema educativo oficial.

## 1. O processo de instrução pública

O ensaio dedicado à educação que integra os *Sete ensaios* é certamente a mais sistemática e articulada reflexão produzida por Mariátegui sobre a história, contradições e problemas da educação peruana, incluindo um balanço histórico das influências constitutivas da educação peruana e suas consequências, bem como uma discussão crítica da situação da educação básica e da universidade peruanas nos anos 1920.

Em sua análise, três influências distintas mesclavam-se na educação peruana. A constituição do ensino público naquele país deu marcada pelo sentido aristocrático, eclesiástico e literário constitutivo da herança colonial, implicando no desprezo pelas raízes indígenas e na ausência de um sentido profundo de nacionalidade (Mariátegui, 2008, 115-122). A esta herança nefasta teria se justaposto, sem confrontar suas bases, a influência francesa, marcada pelo “culto das humanidades” e pelo menosprezo ao investimento na educação básica, conformando uma educação de literatos e bacharéis descolados da realidade social. De acordo com ele, “*Aos vícios originais da herança espanhola se acrescentaram os defeitos da influência francesa*” (Idem, p. 122). Finalmente, o quadro

se completaria com a influência estadunidense, consequência do desenvolvimento capitalista, em certo sentido mais avançada por estabelecer uma conexão entre educação e trabalho, mas, ainda assim, destituída de caráter libertador, já que foi incapaz de ensejar uma reforma radical e teve sua influência restrita à educação básica, persistindo predomínio das anteriores no secundário e universidades (Idem, p. 125-129).

A situação da educação básica peruana seria marcada pela desvalorização e desqualificação resultantes da combinação da herança colonial com a influência francesa, resultando em uma enorme taxa de analfabetismo, sobretudo indígena, na carência de professores de educação básica, na desvalorização do professor primário (configurando uma *carreira de miséria*), e na sujeição do professor primário às estruturas do gamonalismo (denominação local para a estrutura oligárquica constituída em torno do latifúndio). Em síntese, Mariátegui concluía que a situação da educação básica, muito especialmente da educação primária (primeiros cinco anos), não era preocupação da classe dominante. Ao mesmo tempo, deixava claros os limites da educação formal na emancipação dos indígenas:

O problema do analfabetismo do índio termina sendo, finalmente, um problema muito maior, que ultrapassa o marco restrito de um plano simplesmente pedagógico. A cada dia mais se comprova que alfabetizar não é educar. A escola elementar não redime o índio moral e socialmente. O primeiro passo para sua redenção tem que ser o de abolir a sua servidão (Idem, p. 161).

O quadro relativo às universidades seria ainda pior. Para ele, a universidade peruana era conservadora, bacharelesca, imersa em um culto às humanidades genérico e dissociado da realidade peruana, fechada aos trabalhadores e voltada à formação de literatos vinculados às classes dominantes e sem função concreta no mundo da produção. Os professores, em sua maioria, seriam catedráticos diletantes, sem vínculo efetivo com universidades, conservadores encantados com cultura clássica e desconhecedores da nova realidade mundial (Idem, p.138-14). Mesmo após o impacto da reforma universitária (que discutiremos na próxima sessão), em 1925 avaliava que “*na Universidade tem persistido o espírito do velho regime. A Universidade continua sendo a cidadela da reação*” (MARIÁTEGUI, 2009a, p. 596), juízo que mantinha em tom ainda mais rigoroso em 1927, quando registrou que “*A Universidade de Lima segue sendo o latifúndio intelectual da plutocracia conservadora e tradicional*” (MARIÁTEGUI, 2009h, p. 415).

Estabelecido um quadro geral muito negativo da educação peruana em todos seus níveis, restava avaliar os limites e possibilidade das reformas educacionais propostas no interior da ordem em curso, o que discutiremos a seguir.

## 2. Os limites da reforma sob o capitalismo dependente

A percepção social sobre as deficiências da educação era crescente nos anos 1920 e naquele contexto emergiram tanto movimentos sociais quanto propostas governamentais de reforma das universidades e da educação básica. De forma constante, Mariátegui dedicou-se à análise crítica destes movimentos e propostas.

### *a) A Universidade peruana, entre a Reforma Universitária e a reafirmação do conservadorismo*

O movimento da Reforma Universitária teve expressivo impacto no Peru. Iniciado na Universidad de Córdoba, na Argentina, em 1918, expandiu-se por toda hispanoamérica no ano seguinte com expressivas mobilizações em países como Chile, Cuba, Colômbia e o próprio Peru. Dentre as propostas defendidas pelo movimento, destacavam-se a defesa da participação de estudantes na gestão das universidades e de uma verdadeira democracia universitária, a instituição da docência livre e da assistência livre, a Autonomia universitária, a reforma do sistema docente, a renovação pedagógica e revisão dos métodos e conteúdos, a instituição da extensão universitária e a popularização do Ensino Superior. Avaliando o movimento, Mariátegui considerou que dentre todos estes, os postulados centrais seriam “*a intervenção dos alunos na direção das Universidades*” e “*o funcionamento de cátedras livres, ao lado das oficiais, com direitos idênticos, ocupadas por professores de capacidade reconhecida na matéria*” (2008, p. 136). Claramente sua ênfase estava colocada em medidas que acreditava terem maior potencial de democratização das universidades.

Na análise de Mariátegui, no entanto, o movimento pela reforma universitária no Peru teria ensejado duas fortes reações da oligarquia conservadora: a solidariedade aos professores incompetentes e a resistência à incorporação de novos valores. Em seu ensaio, Mariátegui enfatizou a força dos elementos conservadores na universidade peruana:

A maioria dos docentes adotou uma atitude de intransigência rígida e impermeável contra os grandes princípios da reforma universitária (2008, p. 138).

No Peru, por várias razões, o espírito da colônia encontrou seu lar na universidade. A primeira razão é o prolongamento, sob a república, do domínio da velha aristocracia colonial (Idem, p. 138).

A Universidade continuou fiel a sua tradição escolástica, conservadora e espanhola (Idem, p. 139).

A colônia sobrevivia na universidade porque sobrevivia também – apesar da revolução da independência e da república democrático-liberal -

na estrutura econômico-social do país, retardando sua evolução histórica e amortecendo seu impulso biológico (Idem, p. 140).

O primeiro impulso do movimento pela reforma no Peru deu-se em 1919, com uma rebelião estudantil contra os catedráticos reacionários. Naquele momento, o movimento conquistou importantes vitórias, como a instituição das cátedras livres e da representação estudantil, e o afastamento dos docentes repudiados por mais de 90% dos estudantes (MARIÁTEGUI, 2009c, p. 680). O avanço mais efetivo do movimento, no entanto, teria se dado a partir do Congresso de Estudantes de março de 1920, que decidiu pela criação das “Universidades Populares” – constituídas por um ciclo de cultura geral e um ciclo de especialização técnica, abertos aos trabalhadores. Em janeiro de 1921, a proposta tornava-se realidade, com a criação da Universidad Popular Gonzáles Prada, em Lima. Tratava-se de uma iniciativa externa à estrutura institucional da universidade, ainda que visasse também impactar no seu interior, forçando sua renovação.

A reação repressiva não tardou a ocorrer, tendo como prelúdio a expulsão de 26 universitários da Universidad de Trujillo em novembro de 1923, generalizando-se em 1924 e 1927, um período especialmente repressivo e de reversão de conquistas anteriores nas universidades peruanas. Ao final deste período, Mariátegui avaliava que “*o movimento de reação [...] já anulou quase todos os triunfos da reforma*” (2008, p. 138). A contraposição entre os postulados da reforma e a situação da Universidad de Lima demonstraria a solidez de seu conservadorismo: estudantes permaneceriam sem meios de manifestar, os velhos métodos não teriam sido superados, a cátedra livre permanecia bloqueada pelos interesses oligárquicos e o perfil do professor universitário em sua maioria permanecia o mesmo: diletante, sem dedicação exclusiva e sem depender da renda do ensino (Idem, p. 149-153).

Como resultados da frustração das expectativas, teria avançado entre os estudantes a consciência dos limites estruturais que, para além das questões específicas das universidades, travariam sua transformação: “*O estudantado insurgente começou a compreender que o caráter oligárquico da docência e a burocratização e paralisação do ensino eram dois aspectos do mesmo problema*” (Idem, p. 143). Esta consciência se expressaria, por exemplo, no projeto de reforma da Universidad de Cusco que seria o mais avançado até então proposto no Peru, justamente por afirmar que “*o problema educacional não é senão uma das etapas do problema social*” e que “*essa crise só pode ser superada com o advento de uma cultura socialista*” (Idem, p. 153). Na avaliação de Mariátegui, a disseminação desta consciência crítica seria fundamental, para que se compreendesse a indissociável ligação entre as estruturas arcaicas da universidade e aquelas da sociedade como um todo. Já em 1923, escrevia:

Outra vez a juventude grita contra os maus métodos e os maus professores. Mas estes maus mestres poderiam ser substituídos. Estes maus

métodos poderiam ser melhorados. Nem por isso cessaria a crise universitária. A crise é estrutural, espiritual, ideológica. (1982, p. 192).

Esta é a crise da universidade. Crise de mestres e crise de ideias. Uma reforma que se limitasse a acabar com as listas ou a afastar um professor incompetente ou inepto seria uma reforma superficial. As raízes do mal continuariam vivas. E logo renasceria este descontentamento, esta agitação, este afã de correção, que apenas roça no problema sem tocá-lo e sem penetrá-lo (idem, p. 194).

Desta forma Mariátegui insistia na impossibilidade de resolução dos problemas que atingiam a universidade sem uma transformação social profunda. Em sua avaliação, seria infrutífero ou muito limitado qualquer projeto de reforma da universidade que permanecesse desarticulado de reforma do ensino como um todo.

### *b) Os limites das propostas de reforma da educação básica*

Em 1920 o governo peruano colocou em prática um projeto de reforma da educação básica, inspirado na educação estadunidense. Seu objetivo declarado era voltar o ensino à formação de homens úteis e criadores de riqueza. Mariátegui percebe tal reforma como expressão do avanço das relações sociais capitalistas no país, mas, ao mesmo tempo, observava que sua implementação seria dificultada pelo atraso das relações sociais, marcado pelo profundo “contraste entre uma afirmação capitalista crescente e a obstinada reação feudal e aristocrática; a primeira defensora de um ensino de orientação prática, o segundo de uma orientação pseudo-idealista” (2008, p. 160). Para além de sua eficácia limitada, o próprio conteúdo da reforma era avaliado como insuficiente, já que mantinha fechados os graus superiores de ensino, mantendo a restrição das crianças proletárias ao grau primário e a restrição da gratuidade ao ensino primário:

Essa reforma apresenta-se restrita em sua aspiração e conservadora em seu alcance. Mantém no ensino, sem a menor atenuação substancial, todos os privilégios de classe e de fortuna. Não abre os graus superiores do ensino às crianças selecionadas na escola primária, pois absolutamente não se ocupa dessa seleção. Confina as crianças da classe proletária na instrução primária seletiva, sem nenhum objetivo seletivo, em comum e profissional, e conserva a escola primária privada, que separa, desde a infância, com uma barreira rígida, as classes sociais e até suas categorias. Estabelece apenas a gratuidade do ensino primário, sem afirmar pelo menos o princípio de que o acesso à instrução secundária, que o Estado oferece a uma pequena percentagem com seu antigo sistema de bolsas de estudo, *está expressamente reservado aos melhores. [...] Tantas limitações impedem que se considere a reforma de 1920 como a reforma democrática propugnada pelo dr. Villarín em nome dos princípios democráticos burgueses* (Idem, p. 129).

Em sua avaliação, as bolsas de estudos destinadas ao ensino secundário eram em sua maioria destinadas a apadrinhados políticos e a democratização só se efetivaria plenamente com a gratuidade do ensino secundário e superior. Assim, inscreveu nas reivindicações imediatas do programa do Partido Socialista do Peru a defesa da “*gratuidade de ensino em todos os seus graus*” (MARIÁTEGUI, 2012a, p. 467).

Sua crítica atacava a interpretação “meramente pedagógica”, que enfocaria os problemas educacionais desarticulados da realidade social, determinando o fracasso das reformas projetadas: “O erro de muitos reformadores consistiu em seu método abstratamente idealista, em sua doutrina exclusivamente pedagógica. Seus projetos ignoraram a engrenagem íntima que existe entre a economia e o ensino e pretenderam modificar este, sem conhecer as leis daquela” (MARIÁTEGUI, 2008, p.158). A perspectiva oposta, ao contrário, indicaria alternativas mais promissoras para a reforma educacional:

A solidariedade entre a economia e a educação se revela concretamente nas ideias dos educadores que verdadeiramente se propuseram a renovar a escola. Pestalozzi, Froebel etc., que realmente trabalharam por uma renovação, levaram em conta que a sociedade moderna tende a ser, fundamentalmente, uma sociedade de produtores. A Escola do Trabalho representa um novo sentido do ensino, um princípio peculiar de uma civilização de trabalhadores. O Estado capitalista evitou adotá-lo e aplica-lo plenamente. Limitou-se a incorporar no ensino primário (ensino de classe) o “trabalho manual educativo”. Foi na Rússia, onde a Escola do Trabalho foi elevada ao primeiro plano da política educacional (Idem, p. 158-159).

Nos quadros de uma sociedade capitalista periférica marcada ainda por muitas relações sociais pré-capitalistas, mesmo a defesa da “escola laica” e da “liberdade de ensino” permaneceriam muito insuficientes: “O termo ‘escola laica’ designa uma criatura do Estado demo-liberal-burguês que os homens novos da nova América não se propõem ambicionar como máximo ideal para estes povos” (2009b, p. 586). Aqui sua argumentação sublinha o caráter reprodutor da educação sob o regime capitalista, bem como seu controle por parte do Estado:

É, sobretudo, na escola onde o Estado moderno possui o mais forte e irresistível rolo compressor, com o qual aplanar e nivela toda individualidade que se sinta autônoma e independente (Idem, p, 588).

A liberdade de ensino é uma ficção. É uma utopia que a história desautoriza. O Estado, qualquer que seja, não pode renunciar à direção e ao controle da educação pública. Por que? Pela notória razão de que o Estado é o órgão da classe dominante. Tem, portanto função de conformar a educação com as necessidades desta classe social (2009a, p. 597).

Para Mariátegui, as ilusões reformistas teriam um de seus melhores exemplos no movimento francês dos *compagnons*, que defendia uma avançada reforma educacional, abdicando, no entanto, de qualquer crítica ao capitalismo (“parecem encontrar todo mal do ensino apenas no ensino. Sua consciência dos problemas da França era demasiado geral”) (Idem, p. 593). Para Mariátegui, o erro dos *compagnons* seria “supor que uma revolução no ensino possa se operar dentro do marco da velha ordem social” (2009d, p. 602), ou, dito em outras palavras, “a ingenuidade de acreditar que a burguesia pode, quase de bom grado, renunciar a seus privilégios na educação pública” (2009e, p. 620).

De grande impacto também foi a experiência de reforma educacional chilena e a grande frustração que se seguiu a seu abrupto encerramento. Nos termos de Mariátegui, a Associação Geral dos Professores do Chile produziu a mais ampla e avançada proposta de reforma do ensino da América Latina. A entidade sindical representativa dos professores, mais forte e combativa no Chile do que em outros países, foi convidada pelo governo chileno para conduzir a implementação da reforma que propunha. Depois de alguns meses, e diante da enorme reação conservadora, o governo decidiu cancelar repentinamente a reforma e deflagrou feroz repressão, produzindo grande número de demissões de professores, perseguições e fechamento de escolas de formação de docentes. O caráter avançado da reforma proposta seria comprovação da “aptidão dos professores para transformar, desde suas bases, a educação pública” (MARIÁTEGUI, s./d., p. 4). Ainda assim, o balanço do fracasso da experiência reforçava a convicção de Mariátegui sobre os limites de uma reforma educacional no interior da ordem vigente:

O balanço da experiência fracassada se resume nestas duas comprovações: 1) Que uma renovação radical do ensino não é uma questão exclusivamente técnica, alheia à sorte da reconstrução social e política. 2) Que um governo reacionário, enfeudado a interesses e sentimentos conservadores, é por natureza inepto para cumprir, no terreno do ensino, uma ação revolucionária, ainda que transitoriamente adote, por estratégia demagógica, princípios mais ou menos avançados (Idem, p. 6).

Assentava-se, assim, sua convicção no caráter reprodutor da educação nos marcos do capitalismo dependente e periférico. Isto não implicava em paralisia, mas ao contrário, na proposição de inúmeras iniciativas e propostas educacionais desenvolvidas à margem da institucionalidade e da educação formal.

### **3. Uma educação para além do capitalismo**

Sem exercer diretamente o ofício de educador, Mariátegui refletiu permanentemente sobre princípios, métodos e práticas do que seria uma educação libertadora, compreendendo que esta só poderia avançar em confronto

aberto com o sistema capitalista e suas instituições. Desta forma, refletiu sistematicamente sobre princípios pedagógicos, sobre as condições de trabalho e a organização dos professores, sobre experiências internacionais e sobre alternativas extra-institucionais de educação popular, como a educação indígena, as universidades populares ou o uso da imprensa no processo de educação, buscando avançar uma perspectiva e uma prática efetivamente libertadoras.

#### *a) Princípios pedagógicos*

Ainda que não tenha dedicado uma obra específica ao debate mais teórico sobre educação, é possível identificar alguns princípios pedagógicos em seus textos dedicados à educação e mesmo em suas intervenções diversas, como é o caso de sua defesa da construção conjunta do conhecimento em uma interação entre professor e aluno na qual ambos deveriam ter papel ativo, explicitada na aula de abertura que ministrou na cátedra livre sobre Crise Mundial na Universidad Popular Gonzáles Prada em 1923.

Eu não tenho a pretensão de vir a esta tribuna livre de uma universidade livre para ensinar-lhes a história desta crise mundial, mas sim para estudá-la com vocês. Eu não lhes ensino, companheiros, desde esta tribuna a história da crise mundial, eu a estudo com vocês. E não tenho neste estudo senão o mérito modestíssimo de aportar as observações de três anos e meio de vida europeia, ou seja, dos três anos e meio culminantes da crise, e os ecos do pensamento europeu contemporâneo (1964, p. 18).

Fica explícita nesta passagem a contraposição entre o processo educacional desenvolvido “em uma tribuna livre de uma universidade livre”, marcado pelo comprometimento de todos e pelo estudo conjunto, de um lado, e o já criticado conservadorismo nos métodos que marcaria a universidade peruana.

A ênfase na necessidade do caráter democrático da educação também é decisiva para a defesa da “Escola Única” e da “Escola do Trabalho”. A Escola Única proposta por Freinet seria a mais adequada, pelo seu caráter essencialmente democrático, e por se configurar como a mais propícia para a constituição de uma Escola do Trabalho. Ao contrário das reformas parciais que Mariátegui criticava como limitadas e insuficientes, estas propostas propiciariam transformações mais profundas, pela sua própria gênese:

A ideia de escola única não é, ao contrário da ideia de escola laica, de inspiração essencialmente política. Suas raízes, suas origens, são absolutamente sociais. É uma ideia que germinou no solo da democracia; mas que se alimentou da energia e do pensamento das camadas pobres e de suas reivindicações (2009e, p. 617).



Seria justamente no interior da escola única, superadora das divisões e privilégios classistas, que se desenvolveria a escola do trabalho, voltada a seu desenvolvimento livre, criativo e emancipado:

Um conceito moderno de escola coloca na mesma categoria o trabalho manual e o trabalho intelectual. A vaidade dos ranços humanistas, alimentada de romantismo e aristocracia, não pode lidar com essa nomenclatura. Em oposição ao ideário desses homens de letras, a Escola do Trabalho é um produto genuíno, uma concepção fundamental de uma civilização criada pelo trabalho e para o trabalho (2008, p. 159).

Aqui temos um raro exemplo de uma reforma desenvolvida fora do contexto de uma revolução social que é valorada positivamente por Mariátegui. Para ele, a reforma do ensino primário implantada na Alemanha de Weimar teria tornado a educação naquele país mais democrática e mais popular, além de ter tornado possível superar o privilégio tradicionalmente concedido à cultura greco-romana (Idem, p. 613).

Nesta escola mais democrática, igualmente, a disciplina deveria ser consequência do respeito conquistado pelos mestres e não uma imposição arbitrária.

Os catedráticos, inseguros de sua falência intelectual, têm um tema predileto: o da disciplina. Recordam o movimento da reforma de 1919 como um motim. [...] O verdadeiro mestre não se preocupa quase com a disciplina. Os estudantes o respeitam e o escutam, sem que sua autoridade necessite jamais se escorar no regulamento nem ser exercida desde o alto de um estrado (2009c, p. 679).

As reservas relativas aos limites das reformas no interior da ordem capitalista dependente não implicavam em renúncia à defesa de medidas imediatas e urgentes, sobretudo no âmbito do ensino primário, para o qual entendia que no curto prazo deveria ser concedida prioridade absoluta: “Antes que professores universitários, necessitamos professores elementares, e não são necessárias mais universidades nem colégios secundários enquanto haja distritos que careçam de uma escola elementar” (2009f, p. 647). Para tanto, seria necessário um programa intensivo, “sem enfeudar ou anexar o ensino primário a nosso reumático e verbalista ensino secundário” (Idem, p. 647). Esta última observação relaciona-se com a visão mais positiva que tinha em relação aos professores primários, tidos como possuidores de maior sensibilidade social, em contraposição ao academicismo dos professores secundários (e universitários).

### *b) O papel dos professores*

A crítica ao elitismo, academicismo e formalismo dos catedráticos das universidades, de forma geral estendida também aos professores secundários, tornava difícil poder contar com eles em um processo de profunda transfor-

mação educacional e social. Em contraposição, nutria grande simpatia pelos professores primários, mal-remunerados e proletarizados e portanto “mais sensíveis à emoção revolucionária e permeáveis à ideia renovadora” (2009d, p. 600). Em sua avaliação, “por estarem mais próximos do povo e de sua miséria, os professores sentiam melhor e mais fecundamente a emoção social, em suas lutas sindicais, livradas com o espírito e o método das reivindicações operárias” (s./d., p. 2). O fato de terem uma vida profissional como professores, dependendo financeiramente da docência para a própria sobrevivência (situação que não caracterizaria a maior parte dos catedráticos), teria impacto decisivo:

Nenhuma categoria de trabalhadores intelectuais aparece tão naturalmente destinada a dar sua adesão às novas ideias como a dos professores primários. É o espírito de classe que distingue e separa o ensino primário do ensino secundário e superior. O professor primário se sente próximo ao povo. O professor do Liceu e da Universidade se sente dentro da burguesia. O professor primário é apenas professor, enquanto o professor do Liceu e da Universidade, é ao mesmo tempo, literato ou político (2009d, p. 599).

Profundamente interessado nos debates travados pelos professores primários, Mariátegui acompanhava as várias revistas produzidas por eles em diversas cidades do interior do Peru, e também manifestava sua satisfação com a realização do Congresso Nacional de Educadores e, mais ainda, em âmbito internacional, com a Convenção Internacional de Professores realizada em 1928 em Buenos Aires, cuja declaração final transcreveu com satisfação:

A socialização da cultura supõe: a) o governo democrático da educação por pais, mestres e professores eleitos livremente por estes; b) a autonomia econômica, administrativa e técnica dos conselhos escolares; c) a escola unificada, desde o Kindergarden [Jardim da Infância] à Universidade, fundada no trabalho espiritual e manual fundidos no trabalho educativo e que supõe o direito de todo indivíduo a ser educado até o limite de suas capacidades (2009g, p.685).

Educação democrática, Escola Única e Escola do Trabalho, princípios pedagógicos fundamentais para Mariátegui apareciam aqui como plataforma dos educadores latino-americanos, o que ressalta a conexão de sua reflexão com as demandas e avanços de seu tempo histórico.

### *c) O exemplo soviético*

Revolucionário autoproclamado e entusiasta da Revolução Russa, Mariátegui acompanhou com extremo interesse o que se passava na recém constituída União Soviética no campo educacional. Sua expectativa era elevada:

Apenas o socialismo pode resolver o problema de uma educação efetivamente democrática e igualitária, em virtude da qual cada membro da sociedade receba toda a instrução a que sua capacidade lhe dê direito. O regime educacional socialista é o único que pode aplicar plena e sistematicamente os princípios da escola única, da escola do trabalho, das comunidades escolares e, em geral, de todos os ideais da pedagogia revolucionária contemporânea, incompatíveis com os privilégios da escola capitalista, que condena as classes pobres à inferioridade cultural e faz da instrução superior o monopólio da riqueza (2012a, p. 465).

Mariátegui acompanhou com especial atenção as reflexões e as iniciativas de Anatoly Lunacharsky, Comissário do Povo da Educação da União Soviética entre 1917 e 1929. A reforma da instrução pública por ele conduzida constituiria a “talvez a obra mais sólida da Revolução Russa” (2011, p. 144). Dentre seus avanços mais destacados estaria a criação da Escola Única, o acesso obrigatório à escola fundamental, o fim da separação de sexos, a instituição da escola laica e do critério de acordo com o qual um a cada seis estudantes da escola fundamental dava continuidade aos estudos na escola secundária e depois universidade (índice que embora baixo em termos absoluto, expressava grande avanço no contexto russo). Além disso, aplaudia o recrutamento de operários diretamente para ingressar nas universidades (Idem, p. 147). Sua conclusão otimista era de que “A escola e universidade de Lunacharsky estão modelando pouco a pouco uma humanidade nova” (Idem, p. 148). Lunacharsky foi demitido em 1929 e nos anos seguintes, no contexto do stalinismo, haveria uma profunda reversão de sua política educacional<sup>2</sup>. Falecido em 1930, no entanto, Mariátegui não chegou a escrever sobre a demissão nem tomou conhecimento da nova política educacional que se seguiria.

#### *d) Educação Popular e auto-educação*

A reflexão sobre educação popular foi marcante no pensamento de Mariátegui. Javier Mariátegui, seu filho mais novo sintetiza o sentido concreto e prático desta reflexão: “A importância que outorgou José Carlos Mariátegui à educação popular está amplamente documentada, tanto pelo exercício da mesma ao largo de sua curta existência quanto pelo sentido ou orientação classista com que desenvolveu seu pensamento criador” (MARIÁTEGUI CHI-APPE, p. 66). Em seu pensamento, os sindicatos seriam o instrumento privilegiado para colocar em prática iniciativas de educação popular. Neste sentido, incluiu nos Estatutos da Confederación General de los Trabajadores de Peru como um de seus objetivos “Organizar conferências e trabalhos de educação proletária, colaborar com a luta contra o analfabetismo, auspiciar escolas e cursos de ensino técnico, publicar periódicos, revistas, livros” (MARIÁTEGUI, 2012a, p. 440). Sua intenção era que os sindicatos constituíssem suas se-

---

<sup>2</sup> Ver a respeito TOASSA, 2016.

ções de educação popular abarcando dois eixos complementares: cursos elementares e cursos superiores. Ressaltando uma vez mais o papel desempenhado pelo sujeito que busca o conhecimento na interação pedagógica, Mariátegui propunha investir em um processo no qual a auto-educação teria papel decisivo:

A auto-educação, ou seja, o estudo sem mestres e sem escolas, é considerada atualmente como um dos meios mais seguros para aperfeiçoar os conhecimentos dos militantes operários revolucionários. A auto-educação tem várias vantagens em relação ao estudo nas escolas: desenvolve mais a iniciativa e a atividade dos alunos; enquanto o ensino da escola está limitado a um plano determinado, a auto-educação pode realizar-se durante toda a vida, constitui um trabalho permanente de desenvolvimento individual, pela extensão dos conhecimentos, da possibilidade de estar constantemente em contato com as questões mais importantes do movimento operário. Para as organizações sindicais revolucionárias, a auto-educação é, sem dúvida, a forma de educação mais flexível e mais aplicável no marco da ação ilegal. A melhor prova é a experiência de círculos de auto-educação na Rússia antes da Revolução de outubro (2012b, p. 70).

Em sua compreensão, a auto-educação constituiria uma forma de autodidatismo, mas não no sentido de uma atividade diletante ou aleatória. O estudo deveria visar objetivos de formação intelectual e política, e para tanto considerava que o sindicato deve “orientar e dirigir o trabalho de auto-educação de numerosos auto-didatas” (Idem, p. 70).

### *e) Educação Indígena*

A reflexão sobre a questão indígena é uma das principais bases da obra de Mariátegui. Seus ensaios “O problema do índio” e “O problema da terra” (diretamente relacionado ao anterior) são provavelmente seus textos mais difundidos. Mas para além da compreensão da realidade vivida pelos indígenas de seu país, Mariátegui colocava-se uma questão central: como lograr a incorporação do campesinato indígena no conjunto do sujeito revolucionário, algo tido por ele como imprescindível para que a revolução peruana tivesse êxito?<sup>3</sup> Justamente em resposta a esta questão, situa-se a discussão que propunha em relação à educação indígena. Seu ponto de partida, coerente com sua compreensão mais geral, era que o problema indígena só pode ser enfrentado de forma ampla, não tem como ser resolvido exclusivamente no interior da escola, e que, portanto seria necessário ter clareza do limite das propostas de reforma no interior da ordem estabelecida:

O moderno pedagogo sabe perfeitamente que a educação não é uma simples questão de escola e métodos didáticos. O meio econômico e

---

<sup>3</sup> Ver a respeito da questão CALIL, 2012.

social condiciona inexoravelmente o trabalho do mestre. [...] A escola moderna, na suposição de que, dentro das circunstâncias vigentes fosse possível multiplicá-la na proporção da população escolar camponesa – é incompatível com o latifúndio feudal. A mecânica da servidão anularia totalmente a ação da escola, se esta mesma, por um milagre inconcebível dentro da realidade social, conseguisse conservar, na atmosfera do feudo, sua pura missão pedagógica (2008, p. 60).

Neste ponto, demarca a “solidariedade do problema da terra com o problema do índio. Aqui se descobre a impotência absoluta dos que se propõem resolver este último problema apenas com escolas e pedagogos, sem tocar o primeiro” (2012a, p. 545). Mesmo quando inseridos na educação formal oferecida pelo Estado, os indígenas estariam sendo expropriados de sua própria história e submetidos a uma europeização forçada, ao mesmo tempo em que reafirmava sua submissão ao sistema de servidão a que estavam submetidos:

O problema do analfabetismo do índio termina sendo, finalmente, um problema muito maior, que ultrapassa o marco restrito de um plano simplesmente pedagógico. A escola elementar não redime o índio moral e socialmente. O primeiro passo para sua redenção tem que ser o de abolir sua servidão (2008, p. 161).

Em contraposição, Mariátegui propugnava o desenvolvimento de uma educação classista extra-escolar, que teria como fundamento principal a formação de “militantes indígenas que nas minas ou nos centros urbanos, particularmente nos últimos, entram em contato com o movimento sindical e político. Assimilam seus princípios e se capacitam a desempenhar um papel na emancipação de sua raça” (2012a, p. 368). Aos militantes brancos ou mestiços não caberia desempenhar diretamente a educação indígena, pois os mesmos “desconfiarão sempre do branco e do mestiço” (Idem, p. 368). A tarefa destes últimos deveriam ser colocar à disposição dos educadores indígenas os instrumentos necessários:

Os métodos de auto-educação, a leitura regular dos órgãos do movimento sindical e revolucionário da América Latina, de seus opúsculos, etc., a correspondência com companheiros dos centros urbanos, serão os meios para que estes elementos atinjam com êxito sua missão educadora (Idem, p. 368).

Desta forma, a educação indígena se colocava como tarefa militante, a ser desenvolvida de forma sistemática e permanente, como uma das prioridades dos militantes revolucionários comprometidos com a transformação do país:

É necessário, pois, um grande trabalho nas comunidades e ayllus, etc., onde devem se estabelecer bibliotecas, comissões de ensino que lutem contra o analfabetismo (flagelo social da raça indígena), seções de es-

porte, etc., que estando a cargo de companheiros preparados, desenvolvam um ensino ativo que tenda a capacitá-los em seu rol de classe, explicando-lhes sua condição de explorados, seus direitos e os meios de reivindicá-los, Desta maneira, o índio será um militante do movimento sindical, isto é, soldado que lute pela libertação social de sua classe. O objetivo das comunidades será, pois, a capacitação de seus componentes e a federação de todas as comunidades em uma só frente de defesa comum (Idem, p. 456).

É certo que apenas uma pequena fração do que foi idealizado por Mariátegui pode ser colocada em prática. Sua fragilidade física, as debilidades do movimento sindical e das organizações revolucionárias e a própria repressão governamental e oligárquica são fatores incontornáveis para compreender estes limites, que, de forma alguma, tiram o mérito da elaboração mariateguiana.

#### *f) Universidade Popular*

A visão profundamente negativa de Mariátegui em relação às universidades peruanas fazia com que ele valorizasse de forma muito particular a criação e fortalecimento das universidades populares, iniciativas extra-institucionais voltadas à formação de estudantes e trabalhadores em perspectiva de aberto confronto com a ordem dominante. A Universidad Popular Gonzáles Prada (UPGP), constituída em 1921 em Lima foi a primeira dentre as universidades populares. Em 1923, assim que retornou ao Peru, Mariátegui aderiu com entusiasmo e passou a atuar para sua consolidação. Em maio daquele ano, com a deportação do então reitor da UPGP e Haya de la Torre, Mariátegui assumiu sua reitoria. Nos meses seguintes, esteve profundamente envolvido com a mesma, assumindo uma cátedra com o tema “A crise mundial e a revolução”. Nesta cátedra, proferiu 17 conferências entre junho 1923 e janeiro 1924. As conferências proferidas no auditório da Federação dos Estudantes de Lima, teriam tido numerosa audiência, discutindo temas como a guerra europeia, a Revolução Russa, a Revolução Alemã, a ascensão do fascismo, a agitação proletária o quadro geral da crise mundial. O encerramento da cátedra coincide com a deterioração de seu estado de saúde, e simultaneamente com o acirramento da repressão governamental, determinando enormes dificuldades à continuidade das atividades na UPGP. Ainda assim, em retrospectiva posterior, mantinha um balanço muito positivo:

A fundação das universidades populares Gonzáles Prada, a adesão da juventude universitária ao princípio da socialização da cultura, a ascensão de um novo ideário educacional entre os professores, etc., interrompem definitivamente o diálogo erudito e acadêmico entre o espírito democrático e liberal burguês e o espírito latifundiário e aristocrático (2008, p. 160).

### g) *Imprensa educadora*

Entre 1923 e 1930, a atividade jornalística foi fundamental para Mariátegui, constituindo-se inclusive em seu principal meio de subsistência, pois era remunerado pelos artigos que enviava para revistas como *Mondial* e *Varietades*. Muito além deste aspecto, Mariátegui via a imprensa. Já em sua estadia italiana, refletiu exaustivamente sobre o papel desempenhado pelos diferentes tipos de veículos de imprensa na disputa ideológica e sua vinculação mais ou menos orgânica com grupos, classes e partidos, em uma reflexão que, como argumentamos em texto anterior, aproximava-se daquela desenvolvida por Antonio Gramsci (CALIL, 2012, p. 101-102). Esta reflexão orientaria seus objetivos no Peru de 1923 em diante. Neste mesmo ano, assumiu direção da revista *Claridad* e de imediato a transformou em “Órgão da Federação Operária de Lima e da Juventude Livre do Peru” (PERICÁS, 2006, p. 189; MARCHE-NA, 1987, p. 56). Em 1926, lançou a revista *Amauta*, certamente sua iniciativa editorial mais conhecida, e em 1928 lançou o jornal *Labor*, quinzenário de informação destinado a propagar as concepções da Confederación General de los Trabajadores del Peru e a defender interesses do movimento operário e das organizações campesinas. Em 1929, registrou que pretendia ainda criar novo periódico destinado ao campesinato indígena, que seria chamado de *Ayllu* (MARIÁTEGUI, 2012c, p. 74). Mariátegui considerava que

A Publicação de periódicos para os camponeses indígenas e de periódicos para os mineiros, é uma das necessidades da propaganda sindical em ambos os setores. Ainda que os indígenas sejam analfabetos em sua maioria, estes periódicos, através dos indígenas alfabetizados, exercitarão uma influência crescente sobre o proletariado das minas e do campo (2012a, p. 402-403).

Seu planejamento visava constituir uma rede com diferentes veículos de comunicação de distintas características, pensados como instrumentos articulados à proposta de auto-educação. Tinha como modelo a revista francesa *Monde*, que reunia intelectuais de diferentes posições, como Gorki, Einstein e Unamuno, “homens de esquerda, na acepção geral desta classificação, talvez um pouco abstrata” (2009i, p. 431), articulada em torno de uma unidade no fundamental: “Periódico de combate, periódico com filiação, porque luta contra todas as forças e tendências reacionárias, mas não de partido, porque representa a cooperação de muitos escritores e artistas” (Idem, p. 432).

O empreendimento jornalístico era motivado pela necessidade de confrontar a “imprensa industrial que enquanto se intitula imprensa de informação e, portanto, neutra, na realidade é a mais eficaz e insidiosa propagandista das ideias e fatos conservadores e a mais irresponsável mistificadora das ideias e fatos revolucionários” (Idem, p. 432). Para isto, seria necessário constituir uma rede editorial com veículos de distintas características, contemplan-

do tanto uma “imprensa de doutrina” quanto uma “imprensa de informação”, definições que seriam explicitadas, respectivamente, por *Amauta* e *Labor*:

Amauta se orienta cada vez mais para o tipo de revista de doutrina, Labor que, de uma parte é extensão do trabalho de Amauta, de outra parte tende ao tipo de jornalismo de informação. Sua função não é a mesma. [...] Labor tem em relação a seu público obrigações de ilustração integral das questões e movimentos contemporâneos, que uma revista doutrinária desconhece (Idem, p. 434).

Aqui, de forma particularmente explícita, articulam-se educação popular e disseminação da perspectiva socialista, ação jornalística e militância revolucionária, análise da realidade peruana e enfrentamento de suas mazelas. Construir uma imprensa popular, socialista e autofinanciada era, para Mariátegui, parte constituinte de duas tarefas simultâneas: a formação educacional e cultural dos trabalhadores e camponeses e a luta pela superação do capitalismo dependente peruano.

## Considerações finais

A trajetória de José Carlos Mariátegui caracterizou-se pela permanente preocupação com a práxis, articulação orgânica entre a reflexão teórica e atividade prática consciente. Cada reflexão teórica presente em um de seus textos articulava-se com tarefas concretas a serem desenvolvidas, assim como cada ação prática era coerente com a reflexão que a fundamentava. Com sua produção relativa à educação não é diferente, e pensar a realidade e seus desafios não se desligava da construção de instrumentos práticos para ação.

Neste contexto, os limites físicos colocavam-se como especialmente trágicos. A amputação de sua perna em 1924 e a gradativa degradação de sua condição de saúde nos anos seguintes impuseram dramáticos limites à sua intervenção direta, impondo uma cisão entre teoria e prática que o atormentava e contra a qual lutou com todas suas forças. Sua condição de saúde determinou seu afastamento da docência na Universidad Popular Gonzáles Prada e impediu igualmente que assumisse um papel mais direto na educação popular e na educação indígena. Na trincheira do jornalismo, por outro lado, concentrou seus esforços e logrou manter até seus últimos dias uma reflexão que expressava os desafios e as lutas da classe trabalhadora peruana.

## Referências

CALIL, Gilberto. A experiência italiana, a reflexão em torno do fascismo e o desenvolvimento do marxismo de José Carlos Mariátegui (1920-1922). *Antítese* (Goiânia), n.12, p.53-61, 2012.



\_\_\_\_\_. Revolução socialista e sujeito revolucionário em José Carlos Mariátegui. **Revista História & Luta de Classes** (Marechal Cândido Rondon), n.12, p.43 - 49, 2011.

ESCORSIM, Leila. **Mariátegui: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. **José Carlos Mariátegui: formación, contexto e influência de um pensamento**. Lima: Universidade Ricardo Palma – Editorial Universitaria, 2012.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Historia de la crisis mundial**. Lima: Amauta, 1964. Obras Completas de José Carlos Mariátegui, n. 8.

\_\_\_\_\_. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular / Clacso, 2008. Coleção Pensamento Social Latino-Americano.

\_\_\_\_\_. “A crise universitária: crise de mestres e crise de ideias”. In: BELLOTTO, Manoel & CORRÊA, Anna Maria. **Mariátegui: Política**. São Paulo: Ática, 1982. p. 191-194.

\_\_\_\_\_. **“Carta a Moisés Arroyo”** [5.6.1929]. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier, op. cit., 2012c, p. 74.

\_\_\_\_\_. “El problema del preceptorado” [Mundial, 14.1.1927]. In: OBANDO MARTIN, Octavio. **La Revolución Socialista em Peru** (Reconstruyendo el libro nunca perdido). Lima: Editorial Universitaria – Universidad Ricardo Palma, 2009f. p. 645-647.

\_\_\_\_\_. **“Estudiantes y maestros”** [Mundial, 9.3.1928]. In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009c. p. 679-681.

\_\_\_\_\_. **“Enseñanza única y enseñanza de classe”** [Mundial, 5.6.1925]. In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009e, p. 617-623.

\_\_\_\_\_. “Fatos e ideias da Revolução Russa”. In: **Defesa do Marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. “La crisis de la reforma educacional em Chile”. In: **Temas de Educación**. Obras Completas, Tomo 14. Lima: Amauta, s./d. Disponível em: <[https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas\\_de\\_educacion/index.htm](https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/index.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **“Los maestros y las nuevas corrientes”** (Mundial, 12.6.1925). In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009d, p. 599-603.

\_\_\_\_\_. **La Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires** [Variedades, Lima, 10.3.1928]. In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009g, p. 683-686.

\_\_\_\_\_. **“Introducción a un estudio sobre el problema de la educación pública”** [*Mundial*, Lima, 15.5.1925]. In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009b, p. 415-416.

\_\_\_\_\_. “Ideología y política”. In: **7 ensaios de interpretacional de la realidad peruana, con Ideología y política, que puede ser el 8º ensayo.** Obras Completas, Tomo 1. Lima: Minerva, 2012a. p. 341-560.

\_\_\_\_\_. **“La libertad de la enseñanza”** [*Mundial*, 22.1.1925]. In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009a. p. 591-597.

\_\_\_\_\_. **“Problemas de la organización sindical: la educación obrera”** [*Labor* 8, 1929]. Apud: MARIÁTEGUI CHIAPPE, 2012b, op. cit.

\_\_\_\_\_. **“Prensa de doctrina y prensa de información”** [*Labor* 2, 24.11.1928] In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2009i, p. 431-434.

\_\_\_\_\_. **“Voto en contra”** [*Amauta*, marzo 1927]. In: OBANDO MARTIN, op. cit., 2012h, p. 415-416.

MARCHENA, Juan. **Jose Carlos Mariategui.** Madri: Quorum / Historia 16, 1987.

PERICÁS, Luiz Bernardo. “Mariátegui e a questão da educação no Peru”. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, p. 169-204, 2006.

STEIN, William. “Reflexiones sobre el problema en “El problema del índio”. In: Simposio Internacional 7 Ensayos 80 años: Mi sangre em mis ideas. Lima, **Anais...**, Lima, Ministerio de Cultura, 2011.

TOASS, Gisele. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. São Paulo, **Psicologia USP**, p. 1-11, 2016.

**PARTE 2**  
**MEIO AMBIENTE, POVOS ORIGINÁRIOS E DIÁSPORA**  
**NA/DA AMÉRICA LATINA**



# EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: A URGÊNCIA DE UMA UTOPIA VERMELHA E VERDE\*<sup>1</sup>

Marcos P. Barreto

Não resta dúvida de que falta a Marx e Engels uma perspectiva ecológica de conjunto. Por outro lado, é impossível pensar em uma ecologia crítica à altura dos desafios contemporâneos sem ter em conta a crítica marxiana da economia política, o questionamento da lógica destrutiva induzida pela acumulação de capital. Uma ecologia que ignora ou negligencia o marxismo e sua crítica ao fetichismo da mercadoria está condenada a não ser mais do que uma correção dos “excessos” do produtivismo capitalista. (LÖWY, 2005, p. 37)

## Introdução

O presente artigo participa de um debate no contexto de um campo que podemos chamar de Educação Ambiental. Estando ocupados nos últimos dezoito anos com a formação de docentes, temos<sup>2</sup> procurado explorar criticamente as relações entre Meio Ambiente e Educação, tendo em vista as possibilidades e limites de um trabalho pedagógico a partir das escolas e de outros espaços educativos.

Defendemos a pertinência das chamadas questões ambientais nos cursos de formação de professores, tendo em vista a gravidade e a profundidade da crise socioambiental que herdamos do século passado e que desafia as sociedades humanas no início desse milênio. Tal crise se manifesta inquestionavelmente na biosfera terrestre com o aquecimento global, o esgotamento de recursos naturais, o desmatamento desenfreado, a poluição dos solos, das águas e da atmosfera, com o conseqüente empobrecimento e dilapidação da biodiversidade em todo o planeta. Como o reverso de uma medalha, a presente crise se manifesta duramente nas condições de vida de grande parte da humanidade, com a progressiva exclusão social desencadeada pelos processos em curso de globalização em bases capitalistas, expressando a insustentabilidade

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.59-75

<sup>1</sup> O presente capítulo foi publicado originalmente com o título *Educação e Meio Ambiente: uma abordagem ecosocialista*, na revista Trabalho Necessário, v. 17, p. 1-24, 2013. Com novo título o artigo foi revisado e atualizado para nova publicação.

<sup>2</sup> O trabalho desenvolvido na Faculdade de Educação teve a inestimável parceria da Profª Eunice Trein.

de dos atuais padrões de produção e consumo de riquezas, responsáveis pela difusão da miséria ambiental e humana em escala planetária.

Como não poderia ser diferente de outros campos do conhecimento, no campo em questão verificamos o embate entre visões sociais de mundo diferentes, que percebem de modos distintos a crise socioambiental acima caracterizada. Coerentemente com essas visões, diferentes propostas pedagógicas disputam lugar, quer nas políticas públicas de educação ambiental, quer nas escolas ou nos demais cenários não escolares, cabendo às universidades públicas o desenvolvimento teórico e prático de uma perspectiva crítica de modo a que na formação de docentes a questão ambiental seja considerada em sua complexidade, articulando saberes econômicos, políticos, sociais, culturais e ecológicos.

Desse modo, procuro apresentar os pressupostos do que considero uma perspectiva crítica para o campo da educação ambiental, hoje fortemente influenciado por discursos e práticas que conciliam acriticamente meio ambiente, capital e trabalho, sob o manto de conceito de sustentabilidade, reafirmado nas duas grandes conferências realizadas na presente década: a chamada *Rio + 20*, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em 2012 no Rio de Janeiro e a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada em 2015 em Nova York. Como o balanço realizado no Rio de Janeiro não foi muito favorável, com fartos indicadores acusando um agravamento da situação socioambiental do planeta, a ONU procurou consolidar em Nova York uma agenda<sup>3</sup> com objetivos e metas do desenvolvimento sustentável a serem cumpridos até 2030. É importante considerar que as duas conferências foram duramente questionadas por movimentos sociais diversos, por pesquisadores, professores e estudantes, como também muitas organizações governamentais na medida em que as metas e os prazos têm sido estabelecidos segundo a lógica e as necessidades dos governos de países mais ricos e de suas respectivas corporações. Na Cúpula dos Povos, por exemplo, organizada no período da *Rio + 20*, como uma conferência alternativa, reunindo os atores sociais acima indicados, foi produzida uma contundente crítica aos padrões hegemônicos de produção, consumo e de distribuição de riquezas, postulando uma aliança “*por justiça social e ambiental em defesa dos bens comuns, contra a mercantilização da vida*”<sup>4</sup>.

*O presente artigo se identifica certamente com o sentido utópico das lutas, das mobilizações, dos cursos, debates, palestras e conversas ocorridas durante a Cúpula dos Povos, convergindo para a necessidade histórica de outro projeto civilizatório para as sociedades contemporâneas.*

---

<sup>3</sup> Trata-se do documento intitulado “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável acompanhados de 169 metas.

<sup>4</sup> Da Declaração final da Cúpula dos Povos na *Rio + 20*. Rio de Janeiro, 22 de junho de 2012.

## Primeiro pressuposto: o capitalismo é insustentável

O conceito de desenvolvimento sustentável, aparentemente inquestionável, parte do princípio de que vivemos uma crise do atual modelo de desenvolvimento, mas na versão dominante e mais difundida, sobretudo nas mídias governamentais e corporativas, a crise pode ser superada em favor de um modelo sustentável, aliando soluções tecnológicas e uma nova sensibilidade/responsabilidade dos governos, empresas e da própria sociedade, num compromisso global para a construção de um desejável futuro sustentável.

Ao traduzir o conceito de desenvolvimento sustentável, segundo uma perspectiva conciliadora com os padrões de produção dominante, setores decisivamente influentes do empresariado “verde” diluem os conteúdos potencialmente críticos do ambientalismo em favor de uma “sustentabilidade conservadora”, como sugere Lima (2002), procurando legitimar como “uma proposta moderna e eficiente, capaz de orientar a transição de um modelo de crescimento exponencial esgotado para um de desenvolvimento sustentável” (LIMA, 2002, p. 122).

O que se pretende no presente artigo é materializar teoricamente a necessidade de uma crítica à versão de “sustentabilidade” mais difundida e mais facilmente percebida, não só por muitos sujeitos sociais envolvidos com práticas de educação ambiental, mas também pela chamada opinião pública, na medida em que não exige, nem teórica nem praticamente, rupturas com o modelo de desenvolvimento vigente e seu ideário sob forte influência das teses neoliberais.

Contra a expectativa conformista de amplos segmentos do campo ambientalista, que mesmo (parcialmente) críticos à lógica capitalista, parecem acreditar na possibilidade de dotá-la de uma sensibilidade social e ambiental de modo a transitarmos pacificamente para um modelo de “desenvolvimento sustentável”, devemos considerar a análise que faz Antunes (2001), para quem as transformações que marcaram o mundo contemporâneo, desde os anos oitenta, impulsionadas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo, são dotadas de um caráter destrutivo, apontando a virulência e a gravidade de duas das suas manifestações que são:

[...] a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente (ANTUNES, 2001, p. 38).

Essa indissociabilidade entre as dimensões sociais e ambientais da crise estrutural que vivemos, não deve ser desconsiderada se queremos compreender a relação entre as políticas neoliberais hegemônicas e o agravamento da situação ambiental, caracterizando o que Mészáros (2002) chama de “siste-

ma de sociometabolismo do capital” e sua tendência de autodestruição, no limite, nos avizinhando da própria destruição global da humanidade.

O que estes e outros autores, que trabalham no campo do materialismo histórico, procuram demonstrar e que não podem ser desconsiderados pelos setores mais críticos do ambientalismo, é que não estamos diante de uma mera crise cíclica do capitalismo, na medida em que o processo de “mundialização do capital”, iniciado nos anos 80, como nos adverte Chesnais (1999, p.85), implicou em mudanças no padrão de acumulação fordista, que caracterizou o desenvolvimento capitalista no pós-guerra, em favor de “um regime de acumulação financeirizada mundial”, que caracteriza a crescente hegemonia do capital financeiro sobre aqueles de origem industrial ou comercial. Este regime de acumulação tem como epicentros os grandes centros financeiros, ligados em tempo real pelas novas tecnologias de informação, tendo como principais protagonistas as corporações de alcance global, as antigas “multinacionais”, agora sob a forma de grandes grupos financeiros, ainda que de base industrial, com crescente atuação nos mercados de câmbio, sendo responsáveis por 2/3 das trocas internacionais de bens e serviços. Movida por um movimento essencialmente especulativo, privilegiando ganhos de curto prazo no mercado financeiro em detrimento de investimentos propriamente produtivos, esta autêntica “economia de cassino”, como a batiza Harvey (1992, p.300), se permitiu a formação de uma “pequena nobreza”<sup>5</sup> nos países centrais ligada aos negócios e serviços financeiros com as oportunidades de ganhos fáceis, tem produzido impactos severos sobretudo nos países periféricos.

Para demonstrarmos a natureza da crise atual e a consequente insustentabilidade do padrão de acumulação capitalista pós-fordista, podemos recorrer a dois aspectos assinalados por Chesnais (1999, p. 78), quando acusa:

- ✓ o aumento do desemprego em massa, combinada com a chamada “flexibilização” das condições de trabalho que se traduzem em precarização de direitos e de contratos, atingindo mais duramente os países periféricos;

- ✓ o aumento das desigualdades entre países, assim como em relação às classes sociais dentro dos países individualmente.

Longe de se constituírem em impactos conjunturais, tais acontecimentos expressam contradições profundas e insanáveis, na medida em que o capital mundializado “concentra nas mãos de um número cada vez menor de grupos econômicos o conhecimento, a tecnologia, a riqueza e o poder sobre a vida humana, ampliando de forma escandalosa o apartheid social entre as nações e dentro delas”, como afirma Frigotto (2001, p.37), para desautorizar qualquer ilusão sobre as possibilidades dos países periféricos e semiperiféricos se aproximarem do padrão de desenvolvimentos dos países centrais. A tendência, pois, é de aprofundamento das desigualdades, face à “incontrolabilidade

---

<sup>5</sup> O autor se refere aos executivos de grandes corporações.



de destrutiva”<sup>6</sup> que assume hoje o projeto civilizatório capitalista, intensificando o processo de “dessociabilização”<sup>7</sup> da produção de riquezas, com a precarização da força humana que trabalha e a deslegitimação de direitos sociais, assim como o recrudescimento da divisão internacional do trabalho em prejuízo de nações africanas, asiáticas e latino-americanas. Essas tem perdido progressivamente o controle de seus mercados internos e de seus recursos naturais para grandes e poucas corporações transnacionais dos países centrais, sob o peso de chantagens financeiras ou militares.

Ao analisar a emergência de um novo contrato social pós-moderno, em resposta à crise do contrato social moderno que caracterizou os Estados de Bem Estar Social, Boaventura (1999, p. 51-57) propõe o conceito de “fascismo societal”, entendido como fenômeno híbrido, de natureza estatal, para-estatal e supraestatal, portando distinto do fascismo clássico, apresentando novas formas de fascismo, que combinadas desenham no horizonte o espectro de uma governança global exercida por grandes corporações e instituições de regulação global, cuja maior preocupação tem sido a saúde dos mercados financeiros em detrimento das necessidades humanas e dos limites ambientais.

O autor chama especial atenção para o fascismo financeiro, como a mais virulenta das formas de sociabilidade fascista que tem caracterizado os tempos pós-modernos, pois são os mercados financeiros, “zonas selvagens” da economia mundial globalizada, os arbitrários indutores do amplo processo de privatizações de empresas estatais e das políticas sociais de educação, saúde, segurança, moradia, lançando grandes contingentes humanos “no estado natural da exclusão”, quando não países inteiros.

Admitir, portanto, como fazem os setores mais pragmáticos do campo ambientalista, a possibilidade de uma transição sem rupturas para um modelo de desenvolvimento sustentável, exige o esvaziamento dos conceitos de *trabalho*, de *democracia* e de *cidadania* na sua materialidade contemporânea, de modo a reduzir a crise à sua dimensão estritamente ambiental, para assim manter alguma expectativa civilizatória por parte do capital, introduzindo soluções tecnológicas “limpas” e educando a sociedade para uma relação menos destrutiva com a natureza.

Como nos adverte Trein (2007), uma das estratégias utilizadas para naturalizar a “mercantilização de todas as esferas da vida” tem sido a defesa de uma gestão técnica para o desenvolvimento sustentável, esvaziada de sua dimensão política e social, ganhando a adesão dos desavisados que perdem de vista o “processo de alienação nas relações sociais de trabalho que regulam o intercâmbio entre os seres humanos e a natureza” (TREIN, 2007, p. 116).

Agências estatais, empresas privadas e mesmo algumas organizações não governamentais mais pragmáticas, trabalham nos marcos de uma susten-

---

<sup>6</sup> Noção desenvolvida por Mészáros (2002, p. 226)

<sup>7</sup> Esta noção é trabalhada por Antunes (2001, p. 38), quando discute os efeitos predatórios da crise do capital sobre o trabalho, os direitos sociais, assim como sobre o meio ambiente.

tabilidade\_conservadora, produzindo discursos e práticas oficiais, valorizando noções científicas e técnicas, como se fossem neutras, tratando os mecanismos de gestão ambiental (conselhos, leis, selos e mercadorias verdes) como um campo da ação preferencial de especialistas, conseqüentemente desvalorizando a participação mais efetiva da população.

Tanto quanto em relação à força humana que trabalha, a natureza está sujeita à mesma lógica do capital, não apenas se considerarmos a acelerada dilapidação dos recursos naturais, a crescente contaminação dos solos, das águas e da atmosfera, ameaçando a sobrevivência de gerações futuras, mas também considerando o vertiginoso processo de privatização em escala planetária dos recursos naturais, mercantilizando as mais elementares necessidades humanas.

Entendendo como Frigotto (2001, p.39), que a “anatomia do capital mundializado” pouco tem a oferecer, “senão mais barbárie e aniquilamento das bases sociais e materiais da vida”, impõe-se, quando não por uma questão de sobrevivência, a defesa de uma superação da lógica capitalista em favor de um projeto civilizatório alternativo, reivindicado por alguns setores do ambientalismo, como expressão de uma sustentabilidade emancipatória, que liberte as sociedades e a natureza da tirania do capital. Para encontrar o lugar de tal utopia, convém diminuirmos os desencontros entre o marxismo e o ambientalismo.

## **Segundo pressuposto: marxismo e ambientalismo não são incompatíveis**

O que parece sustentar a pretensão de uma “terceira via”, por parte de segmentos do campo ambientalista, diz respeito às experiências do “socialismo real”, marcadas pela “crença no progresso tecnológico e no desenvolvimento ilimitado das forças produtivas como caminho para a emancipação humana”, como nos sugere Loureiro (2003, p.71), compartilhando com o mundo capitalista uma opção industrialista e predatória, independente dos apelos ideológicos distintos. As críticas de ambientalistas em relação à matriz iluminista presente no marxismo ortodoxo, que historicamente tem postulado uma noção de progresso através do controle e domínio tecnológico sobre a natureza, concorreram para alimentar desconfianças mútuas, aparentemente incompatibilizando definitivamente o pensamento marxista com o ambientalismo.

Sem subestimar a importância desta crítica, John Foster (1999) procura relativizar as acusações de antropocentrismo feitas à Marx, procurando demonstrar a inconsistência de parte das críticas em questão, apontando diversas passagens na obra de Marx, muito próximas do ambientalismo contemporâneo. O conceito de desenvolvimento sustentável, tão caro ao ideário ambientalista, não parece tão distante do pensamento de Marx quando elaborou sua crítica ao capital.

Do ponto de vista de uma forma mais alta de sociedade, a propriedade privada do globo por indivíduos isolados parecerá tão absurda quanto a propriedade privada de um homem sobre outro. Nem mesmo numa sociedade inteira, uma nação ou mesmo todas as sociedades simultaneamente existentes juntas são proprietárias do globo. Elas são apenas possesiras, suas usufrutuárias e, como boni patres familias devem legá-lo, em melhores condições, às futuras gerações. (Segundo indicação de Foster; Marx, Capital, vol.III, p.776.)

\* \* \*

Todo progresso na agricultura capitalista é um progresso na arte de roubar não só o trabalhador, mas o solo; todo progresso em aumentar a fertilidade do solo por um dado tempo é um progresso para arruinar as fontes de longa duração dessa fertilidade.[...] A produção capitalista, portanto, só desenvolve as técnicas e o grau de combinação do progresso social da produção minando, simultaneamente, as fontes originais de toda a riqueza – o solo e o trabalhador. (MARX, Capital, vol.I, p.637-8)

Em outra obra Foster (2005) procura demonstrar que longe de representarem passagens acidentais no pensamento de Marx, as preocupações ecológicas acompanham a produção teórica do mesmo desde os anos 40 do século XIX, quando acompanhava os trabalhos de químicos, entre eles o alemão Justus Von Liebig, investigando as razões da degradação dos solos, que na Europa e nos Estados Unidos ganhavam a preocupação dos grandes empreendedores agrícolas. Foi, portanto, no contexto de uma crise provocada pelo esgotamento de minerais e da queda de fertilidade nos solos, que Liebig desenvolveu seus estudos esclarecedores sobre o papel dos nutrientes do solo (nitrogênio, fósforo e potássio) para assegurar boas colheitas. Uma segunda revolução agrícola<sup>8</sup>, ocorrida entre 1830 e 1880, estaria em marcha, inspirada nos trabalhos e pesquisas de químicos agriculturistas<sup>9</sup>, que permitiram a emergência de uma indústria de fertilizantes, além da caça imperialista de fontes de fertilizantes naturais, sobretudo ilhas ricas em guano, com os Estados Unidos explorando quase uma centena delas em diversas partes do planeta<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Segundo Forster, alguns historiadores consideram como uma segunda revolução agrícola as mudanças ocorridas na Grã-Bretanha, entre 1830 e 1880, associadas ao crescimento da indústria de fertilizantes e ao desenvolvimento da química de solos, com forte contribuição dos trabalhos de Liebig. (p. 210)

<sup>9</sup> Em 1838 foi fundada a *Royal Agricultural Society of England*, com apoio de ricos proprietários de terra, destinada a melhorar a produtividade da agricultura inglesa, estimulando as pesquisas que relacionavam química e agricultura (p.212).

<sup>10</sup> Segundo Foster, foram 94 as ilhas com intensa frequência de aves marinhas, cujas fezes são ricas em nitrogênio e fosfatos, exploradas entre 1856 e 1903, sendo que 66 foram incorporadas ao território norte-americano (p. 214).

Foi a crítica de Lieberg à agricultura capitalista que inspirou Marx na construção do conceito de “falha metabólica”, conceito que merece a devida atenção por suas implicações para o entendimento sobre a natureza capitalista da crise ambiental já percebida no século XIX. Quando escreveu sua crítica ao capital, Marx conhecia bem as críticas de Liebig, entre outros estudiosos, sobre os agravos provocados nos solos com o comércio a longa distância de alimentos e fibras, caracterizando uma ruptura, ou “falha” entre cidade e campo, na medida em que eram destinados ao consumo urbano os nutrientes que deveriam retornar aos locais de plantio e pastagens, restituindo a saúde produtiva dos mesmos, e que, invariavelmente após o consumo nas cidades, transformam-se em lixo e esgoto, a poluírem os solos, as águas e os ares das grandes cidades européias e norte-americanas.

O conceito de metabolismo, como nos demonstra Foster (2005, p.221), foi central em sua obra madura, na medida em que se encontra associado à noção de “troca material”, no campo da biologia identificado com processos metabólicos de crescimento e decadência, mas na perspectiva de Marx, associado ao processo de trabalho, usando o conceito “para descrever a relação do homem com a natureza através do trabalho”. Ou nos termos do próprio Marx:

O trabalho é, antes de qualquer coisa, um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através de suas próprias ações, media regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza. [...] Através desse movimento, ele atua sobre a natureza externa e a modifica, e assim simultaneamente altera sua própria natureza. (MARX *apud* FORSTER, p.221).

Esta indissociabilidade entre a condição humana e as suas bases de sustentação material, enraizadas na natureza, ganha um sentido histórico quando critica a produção capitalista e seus impactos predatórios, quer na fertilidade dos solos, quer na saúde dos trabalhadores, revelando sua insustentabilidade, na medida em que,

[...] ela [a grande propriedade fundiária] produz condições que provocam uma falha irreparável no processo interdependente do metabolismo social, um metabolismo prescrito pelas leis naturais da própria vida. Isto resulta num esbulho da vitalidade do solo, que o comércio transporta muitíssimo além das fronteiras de um único país. [...] Se originalmente elas se distinguem [ a indústria e a agricultura em larga escala] pelo fato de que a primeira deixa resíduos e arruína o poder do trabalho e portanto o poder natural do homem, ao passo que a última faz o mesmo com o poder natural do solo, elas se unem mais adiante no seu desenvolvimento, já que o sistema industrial aplicado à agricultura também debilita ali os trabalhadores, ao passo que, por seu lado, a indústria e o comércio oferecem à agricultura os meios para extrair o solo (FORSTER, 2005, p. 219).

Assim, se a distância teórica entre o marxismo e o ambientalismo, não se apresenta insuperável, se considerarmos que a noção de sustentabilidade não era estranha ao pensamento marxiano, bem como a ideia de progresso ir-restrito não era tão cega como já foi atribuída ao autor, convém buscarmos outras divergências, como a que se refere à premissa que atribui ao proletariado a tarefa revolucionária de superação do capitalismo, que tomada em bases ortodoxas, levou parte da esquerda a uma subestimação de outros sujeitos históricos capazes de formularem alternativas ao capitalismo. De fato, como assinala Loureiro (2003, p.67), a origem histórica do movimento ambientalista em setores das classes médias, com posições invariavelmente ambivalentes em relação à contradição entre capital e trabalho, repercutiu até hoje no movimento sindical, embora já tenha sido mais refratário ao ideário ambientalista, com as desconfianças sendo aos poucos vencida com a percepção de que as pautas ambientais, imbricadas com a qualidade de vida, não são estranhas aos interesses dos trabalhadores<sup>11</sup>.

Precisamos considerar, ainda, que o colapso do “socialismo real” no Leste Europeu, concorreu decisivamente para fragilizar o ideário socialista, ao mesmo tempo em que provocava em muitos setores da esquerda mundial uma migração para outros campos teóricos, assim como revitalizou o ideário neoliberal, que cantava vitorioso o fim do socialismo, confluindo para busca de uma superação da dualidade direita/esquerda.

O “defensivismo” progressivamente assumido pelo movimento operário-sindical, como nos sugere Mészáros (2002, p. 24-26), resultante do caráter setorial e parcial das lutas encaminhadas de forma centralizada e burocratizada por centrais sindicais e partidos políticos historicamente ligados ao ideário socialista, garantiu no pós-guerra a adesão política aos “Estados de Bem-Estar”, como interlocutores legalmente constituídos, regrido e limitando, segundo a lógica da expansão capitalista, as expectativas e os direitos dos trabalhadores. Este processo de abandono do caráter utópico e revolucionário do movimento socialista e de sua base social operária é identificado também por Antunes (2001, p.40), quando acusa “um processo político e ideológico de social democratização da esquerda”, atingindo fortemente o chamado sindicalismo de esquerda, sobretudo a partir da crise dos “Estados de Bem-Estar” e a sua superação pela agenda neoliberal afinada com o as novas exigências do capital globalizado, caracterizando atualmente uma “regressão da própria social-democracia”. Temos assistido inúmeras correntes do movimento sindical assumindo pressupostos do ideário neoliberal e copatrocinando, tanto nos países centrais como nos periféricos, reformas que tem atingido duramente os direitos sociais e econômicos de trabalhadores, que tem afetado as políticas públicas sociais dos governos, favorecendo o cultivo de uma atitude complacente e resignada por parte dos movimentos sociais de um modo geral.

---

<sup>11</sup> No caso brasileiro, vale registrar como o conceito de Justiça Ambiental passou a ser considerada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT). Vide Martins (2004) e Neto (2004).

Os efeitos da crise do pensamento de esquerda articulada com avanço do neoliberalismo se traduziram no campo ambientalista, segundo Loureiro (2000, p.26-28), na subestimação das contradições entre capital e trabalho e na valorização das chamadas “questões universais”, entendendo que os riscos ambientais planetários se sobrepõem aos interesses de classes, naturalizando de certa forma o capitalismo como sistema societário e, como consequência, apostando em mudanças pragmáticas, no sentido do “aprimoramento” da democracia e da cidadania, através de ações políticas e educativas locais e cotidianas, sem estabelecerem maiores relações com a crise estrutural das sociedades contemporâneas. Deste modo, ao desvincular os nexos entre capital, trabalho e meio ambiente para compreender a natureza da crise que ora vivemos, desconsiderando a importância da tradição crítica do marxismo para tanto e sublimando as contradições das sociedades capitalistas, setores ponderáveis do campo ambientalista acabam fazendo coro com a sinfonia pós-moderna para afastar, como questão superada, a necessidade histórica de um projeto civilizatório de inspiração socialista.

### **Terceiro pressuposto: é possível uma utopia verde e vermelha**

Para dimensionar a possibilidade de defesa de uma utopia nos dias de hoje, faz-se necessário entender a “cultura pós-moderna”, que se manifesta em múltiplos campos de conhecimento, como nas práticas econômicas, políticas e sociais nas sociedades contemporâneas.

Segundo o historiador Perry Anderson (1999), depois de ter sido utilizada nos anos 70 para demarcar uma fronteira no campo da literatura, das artes visuais e da música contra a hegemonia do paradigma da modernidade, o conceito ganhará um estatuto filosófico no final da mesma década com a obra de J. F. Lyotard<sup>12</sup>, que enaltecerá a emergência de uma sociedade pós-industrial, que tem no conhecimento a principal força econômica, não mais concebida como uma totalidade orgânica, como queriam os funcionalistas, ou como campo de lutas de classes, como defendem os marxistas, mas como uma nova sociabilidade definida pela temporalidade dos contratos “em todas as áreas da existência humana – a ocupacional, a emocional, a sexual, a política – redefinidas de modo mais econômico, criativo e flexível” (ANDERSON, 1999, p.33). Postulava-se assim a falência de todas as narrativas grandiosas da modernidade, embora tivesse como alvo privilegiado, como assinala Anderson, o socialismo clássico.

Deste modo, como sugere Foster (1999, p.197), o significado de pós-modernismo supõe um jogo de três negações básicas; contra a *totalização*, contra a *teleologia* e contra qualquer forma de *utopia*, resultando numa “abordagem descentralizada, caótica mesmo, da sociedade, que é vista como inerentemente fragmentada”. No limite desta investida contra o humanismo moderno, teria-

---

<sup>12</sup> Trata-se da obra “A condição pós-moderna”, publicada na França em 1979.

mos a morte epistêmica do homem, desautorizando qualquer pretensão científica das chamadas ciências sociais, que transformadas em saberes/poderes subjetivos, abandonam qualquer práxis social inspirada em projetos societários globais e alternativos ao processo de globalização do capital em curso. Os conceitos de revolução, emancipação e libertação são silenciados, pois se trata também da “morte” da história, como expressão de um devir humano comum, em favor de uma multiplicidade de histórias evocando novas identidades/subjetividades sociais como as mulheres, negros, homossexuais, imigrantes, minorias étnicas... Para tanto, precisamos supor, como indica Cardoso (2001, p.89), “uma sociedade fragmentada em subculturas, numa ausência de horizontes holísticos, coletivos, bem como da possibilidade de qualquer tipo de mobilização global”.

Ainda acompanhando Anderson para apreendermos o sentido histórico da pós-modernidade, teremos a crítica de F. Jameson, que propõe a “anoragem” do pós-modernismo nas mudanças que marcavam o metabolismo do capital, expressas na agenda neoliberal. Não se tratava mais de uma discussão empenhada na ruptura estética ou epistemológica em relação à modernidade – “a pós-modernidade torna-se o sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante” (ANDERSON, 1999, p. 66).

No presente cenário de unificação eletrônica do planeta que garante a difusão em tempo real de valores, de comportamentos e de produtos culturais, baseados na cumplicidade entre o pós-modernismo e a lógica do mercado e do espetáculo, precisamos de um esforço crítico se pretendemos inscrever no horizonte humano algum projeto societário alternativo às sociedades capitalistas. Tal esforço teórico deve examinar as tensões que as teses pós-modernas têm provocado no debate entre o marxismo e o ambientalismo, tendo em vista as possibilidades e limites de um modelo de desenvolvimento realmente sustentável.

Ao fazer um balanço do materialismo histórico e acusando sua crise paradigmática diante dos vertiginosos acontecimentos que alteraram o “socio-metabolismo do capital” e da correspondente hegemonia neoliberal, aparentemente sepultando a utopia socialista, Michael Löwy (1998), apresenta três debilidades importantes a serem superadas pelo marxismo, devidamente apontadas e criticadas pelo ambientalismo, assim como por outros movimentos sociais que emergiram na cena política nas últimas décadas.

O primeiro limite, como prefere Löwy (1998, p. 37), diz respeito “a ignorância ou a subestimação das formas não econômicas de dominação”, para se referir às lutas sociais que acusam as opressões de gênero, raça, nacionalidade ou religião. A centralidade da crítica marxista ao capitalismo, explorando a contradição capital/trabalho no espaço da produção e os mecanismos de exploração e opressão de trabalhadores assalariados, deixava de contemplar, já nos anos 60, a emergência de novos movimentos sociais de mulheres, negros, camponeses, minorias étnicas, estudantes, assim como os de natureza

ecológica. Parte da militância de tais movimentos buscaram fundamentos teóricos e filosóficos em outros campos teóricos, de onde se produziram formulações identificadas com o pós-modernismo. As novas identidades sociais que emergem destas lutas encontraram inspiração menos em Marx, do que em M. Foucault, F. Guattari, E. Morin, G. Deleuze, J. Habermas, J. F. Lyotard, para falar de alguns autores que atraíram muitos intelectuais que migraram do campo da esquerda clássica e que são identificados com a pós-modernidade.

A crítica ao economicismo dos marxismos identificados com o “realismo socialista” abria espaço para a manifestação de outros sujeitos sociais, e aqui Löwy (1998, p. 39) aponta outro limite, subjacente ao primeiro, o da “redução do sujeito revolucionário somente à classe operária”, secundarizando o protagonismo de movimentos sociais que atuam menos na esfera da produção e mais na esfera da reprodução da sociedade. As mudanças na sociabilidade do capital, com profundas mudanças no mundo do trabalho e multifacetando a própria identidade dos trabalhadores, abalaram decisivamente a promessa revolucionária a ser realizada por este sujeito coletivo, a classe operária, cujas formas de organização, em partidos ou sindicatos, sofreram um processo de domesticação à medida que cediam terreno às novas exigências da acumulação flexível do capital. Mútuas desconfianças afastam ainda as posições entre marxistas e segmentos organizados da chamada sociedade civil, com os primeiros sustentando certa hierarquia, com mais ou menos ortodoxia, em favor das determinações econômicas e da primazia do movimento sindical e operário, enquanto que os segundos afirmam o princípio das múltiplas determinações e narrativas, não necessariamente afinadas com projetos sociais de emancipação coletiva. Sem dúvida, o pós-modernismo contribuiu para a compreensão das novas sensibilidades e subjetividades que não encontravam lugar na *episteme* moderna, por se encontrarem instrumentalizadas no liberalismo pela cidadania formal regulada pelo mercado, ou, atrofiadas no socialismo pela imposição estatal de uma subjetividade coletiva e partidária. Mas, por outro lado, a celebração da fragmentação de uma totalidade não mais possível, e, a valorização de múltiplas subjetividades sociais encerradas em territorialidades distintas, parecem ter concorrido para a “guetização” de lutas sociais, com a acentuação de perspectivas individualistas e narcísicas.

Um terceiro importante limite do materialismo histórico é apontado ainda por Löwy (1998, p.40), quando se refere aos “problemas ecológicos”, ou seja, a subestimação dos limites e riscos ambientais como elemento fundamental para entendermos a crise do capital e seu alcance planetário. Não sem razão, o ambientalismo de modo geral tem formulado críticas, como já foi comentado, contra a vocação desenvolvimentista e industrialista das experiências do chamado “socialismo real”, mas, estendendo indevidamente sua acusação de antropocentrismo predatório, ou de dominação da natureza, a todo e qualquer projeto de inspiração socialista. Investindo, assim, contra as bases epistemológicas do modernismo, que tem no humanismo antropocêntrico e na raci-



onalidade científica do Iluminismo os fundamentos de uma relação predatória entre as sociedades humanas e a natureza, certos setores do ambientalismo, organizados em ONGs, em universidades ou movimentos sociais, preconizam a emergência de uma sociedade pós-moderna, que transcenda o capital e o trabalho, o liberalismo e o socialismo.

A despeito da pertinência das críticas ao racionalismo instrumental da modernidade, de que também o marxismo é tributário, a busca de uma sociedade sustentável por tais correntes ambientalistas, como identifica Loureiro (2003, p.66), acabam restringindo suas ações às “práticas particularizadas e pouco vinculadas a uma estratégia de atuação global”, indicando a inconsistência teórica desta posição, que parece superestimar experiências locais e a educação ambiental como caminho para mudanças comportamentais e éticas. Ao buscar exclusivamente mudanças locais, muitos projetos de educação ambiental, deliberadamente ou não acabam subestimando o caráter destrutivo do processo de globalização em curso, rompendo a dialética sugerida pelo próprio emblema dos movimentos ambientalistas: Pensar global, Agir Local. Quão mais próximo os movimentos ambientalistas estiverem de aceitar a irreversibilidade dos tempos pós-modernos, lastreado pelos princípios da acumulação privada das riquezas socialmente produzidas e do controle privado dos recursos naturais, mais próximos estarão de abandonar irremediavelmente a dimensão emancipatória que marcou a emergência das lutas ambientais, junto com os princípios político-filosóficos da autogestão e da autonomia. Esse abandono ocorre em favor da participação nos projetos financiados pelo poder público ou por empresas, as parcerias tão preconizadas pelas agências multilaterais, conformando o ideário de uma educação para o desenvolvimento sustentável em bases conservadoras.

A operação filosófica realizada pelo pós-modernismo, que atinge tanto o campo ambientalista, quanto o campo marxista, decretando a morte da modernidade sob o triunfo universal do capital, como nos adverte Anderson (1999, p. 108), resulta “no cancelamento das alternativas políticas”, na medida em que “a possibilidade de outras ordens sociais era um horizonte essencial do modernismo”, ou seja, falamos aqui de morte da utopia.

Contra esta perspectiva sombria, Löwy reclama uma ruptura do marxismo com a “modernidade capitalista-ocidental”, que liquidou o potencial emancipatório da modernidade, retomando a utopia, com sua necessária perspectiva “romântico-revolucionária” de construção de uma nova possibilidade civilizatória. Não se trata apenas de “uma versão mais progressista do paradigma industrial-capitalista”, mas de restaurar no horizonte material e simbólico da humanidade a necessidade histórica, pois ela não morreu, de “um novo modo de vida fundado no valor de uso e na democracia socialista, nos recursos renováveis e no cuidado com a natureza, na igualdade das raças e dos sexos, na fraternidade social e na solidariedade universal” (LÖWY, 1998, p. 43).

A utopia “vermelha e verde”, defendida por Löwy (1998, p.38), baseada no pressuposto de que “a lógica capitalista do lucro e da acumulação levará nas próximas décadas a uma crise ecológica de dimensões inimagináveis”, sugere não apenas a possibilidade, mas a urgência de uma aproximação filosófica, teórica e política entre marxistas e ambientalistas, incorporando os demais movimentos sociais que tem se manifestado contra o processo de globalização hegemônico, por natureza excludente e predatório. A delimitação de um terreno comum que permita a consolidação de uma “esquerda ecológica”<sup>13</sup>, ganha um sentido estratégico neste artigo, tendo em vista as divergências que historicamente tem afastado os dois campos, mas sobretudo a perspectiva utópica, contra hegemônica, de construção de uma outra possibilidade civilizatória, em bases não capitalistas.

## Palavras finais

Como bem sabemos, a despeito dos esforços multilaterais para mitigar os riscos ambientais globais, multiplicam-se as advertências sobre a ocorrência de eventos catastróficos na biosfera terrestre, associados ao aumento das temperaturas no planeta, provocado pela emissão crescente de gases-estufa na atmosfera, pois nenhuma mudança significativa ocorreu no metabolismo das sociedades humanas, que, fiéis aos combustíveis fósseis, continuam a bombear dióxido de carbono, metano e óxido nitroso na atmosfera.

Enquanto florestas continuam sendo devastadas, as águas dos rios e dos oceanos sendo poluídas, os solos e subsolos explorados de forma predatória, a biodiversidade sofrendo perdas crescentes, os assentamentos humanos, cada vez mais urbanizados e populosos, continuam a consumir, na forma de bens e serviços, recursos naturais crescentes, como se fossem inesgotáveis, em nada alterando o processo de alienação da qualidade de vida das gerações futuras.

A corrida científico-tecnológica continua sendo intensificada sob os auspícios de grandes corporações transnacionais e dos Estados centrais hegemônicos, buscando o controle privado das últimas reservas de recursos naturais, para serem exploradas segundo a racionalidade produtiva do capital globalizado, enquanto os países, periféricos e semiperiféricos, continuam defasados tecnologicamente e perdendo, progressivamente, o controle sobre seus próprios recursos naturais.

Os povos africanos, latino-americanos e asiáticos continuam experimentando, em larga escala, a pobreza, consumindo muito menos energia, alimentos, roupas, produtos e equipamentos que os povos do Hemisfério Norte, que seguem drenando recursos e riquezas de todo o planeta para manterem seus padrões mais elevados de consumo.

---

<sup>13</sup> A noção é usada por Loureiro (2003, p.73), quando se propõe a “estruturar os pontos em comum entre socialismo e ambientalismo”.

A descartabilidade, ou a obsolescência programada, continua a ser um princípio perseguido pelas grandes corporações, que dominando poderosos recursos midiáticos, seguem educando a população a consumir irresponsavelmente, enquanto que os dejetos, os rejeitos e o lixo avolumam-se em nossas cidades, ameaçando a saúde humana e o meio ambiente.

A financeirização da economia global segue seu ritmo vertiginoso, com os bancos e instituições financeiras assumindo a hegemonia do processo de acumulação de riquezas em detrimento da produção material, enquanto o trabalho humano tem sido submetido a um processo de desregulamentação e precarização, aumentando a liberdade de sua exploração pelo capital.

As grandes corporações transnacionais continuam fundindo-se em megaoperações financeiras, constituindo-se em atores privilegiados de uma governabilidade global, que vem dilapidando a soberania dos Estados Nacionais, enquanto os povos vão sendo submetidos à lógica de um novo contrato social, definindo a condição humana nos termos de uma relação entre corporações e seus clientes, pulverizando a noção de cidadania e de bem público.

Finalmente, para tornar mais sombrio o cenário da crise planetária, assistimos ao agravamento das frentes de guerra mantidas pelos EUA e seus aliados europeus e não europeus no Oriente Médio, atuando contra governos constituídos como no Iraque e na Síria, bem como contra resistência de movimentos islâmicos, sobretudo na Palestina e no Líbano, para assegurar a hegemonia dos interesses estratégicos das corporações petrolíferas ocidentais na região. Com o governo Trump temos a certeza de um recrudescimento e possível ampliação dos conflitos armados a julgar pela retórica belicista contra os governos do Irã e da Coreia do Norte. Vale o registro ainda que o empresário-presidente norte-americano negou-se a continuar apoiando os esforços por um acordo global sobre as mudanças climáticas.

É exatamente por considerar grave a crise socioambiental planetária, que reivindicamos a importância do seu estudo e de sua crítica no contexto de cursos de formação de professores. Sem pretender superestimar o protagonismo dos professores e das escolas na reversão da crise, cultivando alguma modalidade ingênua de otimismo pedagógico, entendemos que as escolas, e demais espaços educativos, podem se constituir em espaços privilegiados de formação de sujeitos sociais, que advertidos da urgência de transformações profundas nos atuais padrões de produção, consumo e distribuição de riquezas, sejam capazes de elaborar, planejar e praticarem estratégias socioeducativas orientadas para a construção de outra possibilidade civilizatória.

Postulamos a necessidade de uma agenda ambiental crítica elaborada por professores e demais educadores que se solidarizem com as demandas sociais e ambientais, não apenas das comunidades escolares imediatamente envolvidas, como de todas as populações que têm sido espoliadas na sua qualidade de vida, mas que se solidarize também com a natureza, respeitando seus ciclos vitais e os limites ambientais de seus ecossistemas e de suas criaturas. Tal

agenda pedagógica deve trabalhar também no sentido de despoluir a produtividade humana; materialmente, de suas tecnologias predatórias e de suas injustas relações de trabalho, simbolicamente, de seu ideário antropocêntrico, etnocêntrico, neocolonialista e privatista.

Se tanto é uma utopia, vermelha e verde, como defendem os ecosocialistas, mesmo que ainda não se encontre ancorada nas práticas sociais e no cotidiano das escolas brasileiras, ela cumpre o papel de estimular a imaginação política e pedagógica, encorajando e fortalecendo os sujeitos a abandonarem a resignação, a descrença ou o fatalismo em favor de um projeto societário realmente sustentável. Ao compartilhar a recusa de nos rendermos à inexorabilidade de um destino humano e ambiental a serviço do capital, propomos um diálogo entre o trabalho acadêmico e o trabalho pedagógico, tendo em vista a participação de educadores em projetos educativos críticos e emancipatórios.

## Referências

ANDERSON, Perry. **As origens da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização na ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes *et al.* **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto/ Corecon, 1999.

FORSTER, John Bellamy. Marx e o meio ambiente. In: WOOD, Ellen Meiksins; FORSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyla, 1992.

LIMA, Gustavo Ferreira da C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico;

LAYRARQUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARQUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LÖWY, Michael. Além do neoliberalismo: a alternativa socialista. In: MALAGUTI, M. *et al.* **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Paulo R. Justiça ambiental e projeto político: o caso da Central Única dos Trabalhadores. In: SELENE, Hercúlo; ACSELRAD, Henri (Orgs.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO, Temístocles M. Sindicalismo e Justiça ambiental. In: SELENE, Hercúlo; ACSELRAD, Henri (Orgs.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

SANTOS, Boaventura S. Reinventando a democracia. Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto/ Corecon, 1999.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico. B. **A questão ambiental no pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.



# ARTESÃOS ASSOCIADOS NO RECIFE OITOCENTISTA: “LEI DOS ENTRAVES”, MUTUALISMO, LUTA POR DIREITOS E PATERNALISMO\*

Marcelo Mac Cord

## Introdução

O Gabinete da Conciliação experimentou a derrocada de suas políticas nacionais em finais da década de 1850. No bojo desta importante conjuntura, grupos das elites brasileiras propuseram reformas institucionais no Império (IGLÉSIAS, 2004). Entre elas, a definição do papel do Estado no controle do “espírito de empresa”. Na Corte, por conta dos debates legislativos sobre o papel e a importância da livre iniciativa na vida do país, foram aprovadas pelo poder central a Lei de número 1.083 (de 22 de agosto de 1860) e o Decreto de número 2.711 (de 19 de dezembro de 1860) – que regulamentava aquela primeira norma. No Brasil, tais regras, que ficaram conhecidas como “Lei dos Entraves”, preconizavam uma forte vigilância sobre as iniciativas particulares nas searas financeira, econômica e associativa<sup>1</sup>. Especificamente sobre este último aspecto, determinou-se que as chamadas “sociedades” (recreativas, religiosas, profissionais, artísticas, beneficentes etc.) teriam que obedecer a uma série de requisitos legais. Somente assim essas entidades garantiriam sua existência oficial e, conseqüentemente, seu funcionamento cotidiano (JESUS, 2006).

O Artigo 2 da Lei de número 1.083 definia a primeira exigência legal feita às associações. O Parágrafo 1º deste dispositivo determinava que o reconhecimento das mais diversas “sociedades” passava pela “aprovação [governamental] de seus estatutos”<sup>2</sup>. Nas Províncias, pertenceria a seus respectivos Pre-

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.77-94

<sup>1</sup> IGLÉSIAS, Francisco. Vida Política, 1848-1866. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Dir.). História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Monárquico. T. 2. V. 5. 8ª ed., São Paulo: Bertrand Brasil, 2004, p. 99. JESUS, Ronaldo Pereira de. História e historiografia do fenômeno associativo no Brasil Monárquico (1860-1887). In: CARVALHO, Carla Maria de; OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (Orgs.). Nomes e Números: alternativas metodológicas para a história econômica e social. Minas Gerais: Editora da UFJF, 2006, p. 285-304. NOMELENI, Paula Christina Bin. Sociedade Humanitária Operária: o mutualismo no estudo da classe operária. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004, p. 96. LACERDA, David Patrício. Solidariedades entre ofícios: a experiência mutualista no Rio de Janeiro Imperial (1860-1882). 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História da UNICAMP, Campinas, 2011, p. 17-26.

<sup>2</sup> Arquivo Nacional (doravante AN), RJ. COLLEÇÃO de Leis do Império do Brasil de 1860. T. XXI. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1860, p. 31.

sidentes “a faculdade de aprovar os estatutos dos Montepios, das Sociedades de Socorros Mútuos ou de qualquer outra Associação de beneficência”<sup>3</sup>. Por sua vez, o Decreto de número 2.711 foi mais específico sobre o conteúdo dos documentos que oficializavam as chamadas “sociedades”. Eles deveriam explicitar, entre outros itens, o nome do grupo, seus propósitos associativos, as formas de admissão de novos membros e as responsabilidades de seus gestores. As “Disposições Gerais” do Decreto previam ainda que os livros de registros das “sociedades” deveriam sempre estar disponíveis para o exame das autoridades competentes. Por fim, para que os grupos de socorros mútuos, científicos, literários e religiosos tivessem efetiva utilidade pública, seus sócios sempre deveriam zelar e promover os “bons costumes”<sup>4</sup>.

Todas as associações que haviam sido fundadas antes de 1860 também deveriam adequar suas políticas e estatutos à nova legislação (JESUS, 2006). Tal determinação afetou uma mutualista recifense que, desde 1841, congregava mestres de ofício brasileiros – em sua maioria homens livres de pele escura. A entidade promovia auxílios mútuos e oferecia aulas noturnas aos sócios. Para reformar seu velho Estatuto segundo àquelas leis, a “Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais” encontraria fortes entraves jurídicos, pois seria muito difícil obedecer aos novos ditames e manter seu tradicional escopo. O maior e mais imediato problema que os artífices enfrentaram foi construir alternativas para contornar o Capítulo VIII do Decreto de número 2.711. Em seu artigo 31, intitulado “Das Sociedades de Socorros Mútuos”, observamos que tais organizações teriam “**unicamente** por objeto prestar auxílios temporários aos seus respectivos sócios efetivos nos casos de enfermidade ou inutilização de serviço, e ocorrer, no caso de seu falecimento, às despesas do seu funeral”<sup>5</sup>. Assim, uma associação só podia prestar auxílio a seus membros nessas ocasiões, estando impedida de oferecer outros benefícios. Como a meta da entidade recifense era ministrar aulas noturnas e promover maior diversidade de socorros, as leis de 1860 exigiram mudanças. Conhecer o processo de reformas da mutualista pernambucana, e seus significados, é o objetivo desse texto.

---

<sup>3</sup> Idem, p. 32. A Lei de número 1.083 indica que o poder do Presidente da Província sobre as associações era limitado “pela disposição do art. 10 § 10 da Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834”. Idem, *ibidem*. Ou seja, competia às Assembleias Legislativas das Províncias regulamentar as “casas de socorros públicos, conventos e quaisquer associações políticas ou religiosas”. AN, RJ. COLLEÇÃO de Leis do Império do Brasil de 1834. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866, p. 17-18.

<sup>4</sup> Até aqui, tudo em AN, RJ. COLLEÇÃO de Leis do Império do Brasil de 1860. T. XXIII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1860, p. 1126, 1133 e 1140.

<sup>5</sup> AN, RJ. COLLEÇÃO de Leis do Império do Brasil de 1860. T. XXIII. P II, p. 1134. Grifo meu.



## 1. A “lei dos entraves” e os problemas enfrentados pela associação de artífices

No primeiro semestre de 1861, a “Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais” se esquivou ao máximo de uma decisão político-institucional que arranhasse suas costumeiras práticas. Contudo, a estratégia de protelar a reforma de sua personalidade jurídica apenas alcançou resultados temporários. Pouco mais de um ano após a aprovação da Lei de número 1.083, o Poder Executivo pernambucano colocou os sócios contra a parede. Em 5 de setembro daquele ano, a Mesa Diretora, órgão máximo da mutualista, afirmou ser obrigada a ceder às exigências burocráticas que vinham “de cima”. Para continuar funcionando, a associação necessitava escolher rapidamente seu novo caráter. Segundo as autoridades locais, caso os sócios pretendessem manter o nome “Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais”, os objetivos da entidade estariam exclusivamente vinculados às suas diversas aulas e ao contínuo “aperfeiçoamento” de seus membros. Em contrapartida, se a entidade artística optasse pela permanência dos auxílios financeiros como sua única diretriz organizativa, tal escolha inclusive obrigaria o grupo de artífices a “mudar de título”<sup>6</sup>.

No dia 26 de setembro, pressionados, os sócios chegaram a um acordo. Depois de algumas considerações tecidas pela diretoria, “a Casa aprovou” a proposta governamental que conservava “o título da Sociedade”. Do ponto-de-vista legal, podemos concluir que esta medida limitava o escopo do grupo ao exclusivo “progresso” das artes e ao “aperfeiçoamento” dos artífices. É bastante provável que esta escolha tenha tido duas motivações importantes. A primeira delas teria sido a continuidade da verba anual concedida pelo governo provincial, privilégio usufruído pela mutualista desde a década de 1840. As aulas noturnas que eram oferecidas na sede da associação sempre haviam justificado este favor. No transcorrer da década de 1850, a subvenção esteve registrada nos empenhos orçamentários da Instrução Pública. Se a mutualista deixasse de oferecer suas diversas disciplinas, poderia perder dinheiro público. Outro bom motivo para que os sócios escolhessem as aulas foi a respeitabilidade que com elas conquistavam. O aperfeiçoamento e a “moralidade” da mão-de-obra dos sócios era um capital simbólico que lhes vinha abrindo importantes espaços no mercado recifense das edificações.

Apesar de parecer absolutamente passiva às determinações impostas pelo Palácio do Governo de Pernambuco, a “Sociedade das Artes Mecânicas e

---

<sup>6</sup> Universidade Católica de Pernambuco (doravante UNICAP), PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 44. De forma geral, o Estado também deu justificativas mais pragmáticas para combater o acúmulo de atividades previdenciárias e educacionais em mesma instituição. Existia o argumento de que a simultaneidade das práticas tendia ao fracasso e dificultava o controle. AN, RJ. Fundo Conselho de Estado. Caixa 532. Pacote 1. Documento 25, fl. 4 e seguintes.

Liberais” ainda tentou driblar a legislação de 1860 e impor algumas de suas vontades com relação aos auxílios financeiros. No mesmo instante em que a mutualista decidiu que seu nome seria mantido e as aulas privilegiadas, também o corpo social determinou que fossem suspensos apenas “os socorros das famílias dos sócios”<sup>7</sup>. Houve um profundo silêncio sobre o término da prática costumeira quanto ao benefício destinado aos próprios membros. Em nenhum instante eles mencionaram qualquer coisa que indicasse uma renúncia a este direito que achavam justo e legítimo. Atentos à sequência dos acontecimentos, sublinhamos que a estratégia dos sócios foi muito inteligente. Apesar de a associação definir seu caráter com precisão, o governo pernambucano ainda questionou a adequação às regras de 1860. Como a problemática do enquadramento jurídico permaneceu latente, os artífices ganharam um pouco mais de tempo para negociar a continuidade de seus objetivos institucionais.

Em meio às tentativas de dirimir o problema jurídico que insistia em macular o escopo mais original da mutualista, os artífices também buscaram outras soluções junto à praça do Recife. Caso o grupo fosse enquadrado como uma entidade exclusivamente instrucional, era preciso apelar para o apoio de alguma organização que promovesse os socorros mútuos. No início da década de 1860, existiram contatos mais estreitos entre a associação e o “Monte Pio Popular Pernambucano”<sup>8</sup>. Fundada em 1856, esta última organização somente aceitava brasileiros natos em seus quadros. Contudo, o elemento nacional deveria ser “livre na administração de sua pessoa e bens”. Ou seja, o escravo estava excluído da organização que pretendia proteger seus filiados e familiares. Para finalizar a lista de exigências, o candidato ainda precisava apresentar “boa conduta civil e moral”<sup>9</sup>. Do ponto-de-vista ideológico, “Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais” e “Monte Pio Popular Pernambucano” travaram contatos porque comungavam princípios e ideais organizativos muitos semelhantes.

Concorrentemente aos debates sobre a reforma do velho Estatuto, o grupo de artífices também procurou ordenar seus mais diversos registros como queria a nova legislação. No dia 8 de novembro de 1860, por exemplo, a Mesa Diretora determinou que se escolhesse um sócio “habilitado a fazer as escrituras da Casa, a fim de ficarem inutilizados os livros e mais papéis que se acham no arquivo”. Extraordinariamente, seria escolhido um amanuense para transcrever em novos códices todas as informações associativas que estavam desorganizadas ou se perdendo. Depois de algumas semanas, mais precisa-

---

<sup>7</sup> Até aqui, tudo em UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 45.

<sup>8</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, p. 234-235.

<sup>9</sup> Até aqui, tudo em Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano (doravante IAHPG), PE. Coleção de Livretos Raros. Volume 123. ESTATUTOS do Monte Pio Popular Pernambucano, aprovados por provisão do governo da Província em 9 de dezembro de 1861. Recife: Typographia Universal, 1862, p. 5.

mente no dia 29, surgiu “Basílio Barros propondo-se para amanuense”, que logo foi aprovado para o cargo. Na oportunidade, Antonio Basílio Ferreira Barros, mestre entalhador pardo, era professor interino de língua nacional da mutualista. Vale destacar que o artífice era filho do idealizador da associação – mestre carpina José Vicente Ferreira Barros, homem preto. Outros dois filhos do fundador, mestres de obras pardos, também fizeram parte da mutualista e alcançaram grande destaque tanto na entidade artística, quanto na vida social do Recife Oitocentista (MAC CORD, 2010).

Na entrada do ano de 1862, a “Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais” retomou de maneira mais incisiva e formal os debates sobre a revisão de seu velho Estatuto. Em 16 de janeiro, a Mesa Diretora convocou cinco sócios para formar a Comissão de Revisão dos Estatutos. De imediato, observamos que uma das primeiras medidas do órgão foi mudar a escolha jurídica feita em setembro de 1861. Em vez de privilegiarem as aulas, os comissários entenderam que a melhor opção para o grupo seria obedecer ao Capítulo VIII do Decreto de número 2.711. Como sabemos, existia uma orientação das autoridades públicas para que a mutualista mudasse de nome caso optasse pelos auxílios financeiros. Ao decidirem que a entidade teria um caráter exclusivamente previdenciário, os sócios pretenderam rebatizá-la como “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”. Contudo, a nova mudança de personalidade jurídica era uma manobra semelhante àquela utilizada em meses passados. Os comissários mantiveram a postura de tentar contornar as regras imperiais de acordo com sua conveniência. Prova disto é que aquela instância de poder anotou no regulamento revisto que os objetivos centrais da associação eram a “prática de mútua e recíproca beneficência” e a “ilustração e progresso das classes artísticas” (PEREIRA DA COSTA, 1891: 12).

Documento pronto, era chegada a hora de testar sua pertinência. Depois da terceira discussão, ocorrida em 30 de abril de 1862, o Estatuto foi aprovado unanimemente pelos sócios. O próximo passo da mutualista seria encaminhar o regulamento para a análise do Presidente da Província. Naquele mesmo dia, Joaquim Borges Carneiro, mestre entalhador pardo, Diretor da mutualista, se ofereceu para levar o material ao Palácio do Governo de Pernambuco. De pronto, seu nome foi aprovado pelo grupo de artífices. Apesar de os sócios estarem coesos sobre a legitimidade de seus objetivos mais originais, sabemos que existia um ambiente jurídico desfavorável às suas pretensões. Entretanto, no dia 24 de julho, contrariando as expectativas, os artífices comentaram que sua constituição havia sido plenamente aprovada. Na oportunidade, eles tentavam juntar a quantia necessária para pagar os tributos que liberariam o novo Estatuto. Uma portaria do mês de agosto concedeu licença para que a rebatizada “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” pudesse funcionar oferecendo socorros e aulas<sup>10</sup>. Por que isto teria ocorrido?

---

<sup>10</sup> Até aqui, tudo em UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e

## Paternalismo e afrouxamento da “Lei dos Entraves”

Tendo em vista os limites impostos pela legislação de 1860, pode causar certo estranhamento o fato de o Presidente da Província sancionar o trabalho da Comissão de Revisão dos Estatutos. Sendo assim, por que os comissários alcançaram êxito onde outros sócios falharam? A resposta para esta pergunta está no próprio conjunto de artigos e parágrafos do Estatuto de 1862. Em especial, em um deles, que nos permite perceber que a mutualista encontrou fortes aliados políticos para garantir a permanência das aulas e dos socorros. Com o objetivo de aumentar as redes sociais do grupo, a constituição dos artífices determinou que fossem criadas mais três novas categorias de sócios: Honorário, Benemérito e Correspondente<sup>11</sup>. Em fevereiro de 1863, localizamos cinco homens públicos pernambucanos matriculados naquela primeira categoria. Para ser Sócio Honorário, o indivíduo deveria possuir ao menos um de três atributos fundamentais: ser personalidade de reconhecido talento literário, ter indubitável prestígio social ou em algum momento de sua vida ter prestado relevantes serviços à associação<sup>12</sup>.

O primeiro Sócio Honorário agraciado com o título foi Joaquim Pires Machado Portella. Ao ser aceito como membro honorário da entidade artística, contava com 33 anos, foi referido como Doutor, residia na Rua Nova e ocupava a Direção Geral da Instrução Pública<sup>13</sup>. No mesmo período em que assentou como associado, o político conservador acumulou muito poder. Em 1862, podemos encontrá-lo na presidência do Conselho Diretor da Instrução Pública, na 2ª Vice-Presidência da Província e em uma das cadeiras da Assembleia Provincial de Pernambuco<sup>14</sup>. Segundo o *Diário de Pernambuco* de 3 de fevereiro de 1865, as atividades advocatícias de Joaquim Pires Machado Portella concentravam-se em escritório próprio, localizado Rua do Imperador, número 83, primeiro andar<sup>15</sup>. Destaco que o mais novo e prestigiado membro da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” nutria simpatias pelo grupo de artífices desde a década de 1850.

---

Liberais, 1855-1863, fl. 29v, 31, 47v, 50v-51, 54v e 55v.

<sup>11</sup> IAHGP, PE. Hemeroteca. “Apreciável”. In: *Jornal do Recife*, 15/7/1863.

<sup>12</sup> Gabinete Português de Leitura (doravante GPL), PE. Biblioteca/Obras Raras. ESTATUTOS da Imperial Sociedade dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Pernambuco instituida em 1836 e inaugurada nesta cidade do Recife aos 21 de novembro de 1851. Pernambuco: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1882, p. 9.

<sup>13</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 77-77v.

<sup>14</sup> Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (doravante APEJE), PE. Setor de Folhetos Raros. FOLHINHA de Almanak ou Diário Ecclesiastico e Civil para as Províncias de Pernambuco, Parahiba, Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas para o anno de 1862. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1861, p. 4, 6 e 120.

<sup>15</sup> Universidade Federal de Pernambuco (doravante UFPE), PE. Laboratório de Pesquisa e Ensino da História. Setor de Microfilmes. *Diário de Pernambuco*, 3/2/1865.

Outro Sócio Honorário digno de nota é Manoel do Nascimento Machado Portella<sup>16</sup>. Um pouco mais novo que seu irmão Joaquim Pires, foi co-proprietário do mesmo escritório de advocacia da Rua do Imperador. O açula também foi Lente Substituto da Faculdade de Direito do Recife em 1857 e 1861<sup>17</sup>. Conservador, sua atuação política é perceptível na Assembleia Legislativa de Pernambuco. Nos anos de 1859 e 1861, além de Deputado, foi Primeiro Secretário da Casa<sup>18</sup>. O terceiro beneficiado com o título de honorário da mutualista foi Antonio Rangel de Torres Bandeira<sup>19</sup>. Nas fontes da Instrução Pública referentes ao ano de 1863, o bacharel aparece como lente das Primeira e Segunda Cadeiras de História e Geografia do Ginásio Pernambucano<sup>20</sup>. Além disto, em 1862, foi Deputado Provincial e Conselheiro Substituto do Conselho Diretor da Instrução Pública<sup>21</sup>. Ou seja, Torres Bandeira foi companheiro de Joaquim Pires em ambos os espaços de poder. O penúltimo indivíduo que recebeu a mercê foi Francisco de Araújo Barros<sup>22</sup>. O bacharel foi Juiz Municipal e Provedor dos Resíduos e Capelas. Em 1862, a autoridade recebeu determinados membros da Irmandade de São José do Ribamar, que pretendiam ajustar as contas de sua organização leiga<sup>23</sup>. Vale destacar que alguns deles eram sócios. Além disso, a mutualista estava instalada na igreja de propriedade daquela confraria, que reunia pedreiros, carpinteiros, tanoeiros e calafates (MAC CORD, 2012).

Assim como o Diretor Geral da Instrução Pública, o quinto Sócio Honorário merece especial destaque. Ele foi referido pelas atas do Conselho

---

<sup>16</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 75v-76v.

<sup>17</sup> UFPE, PE. Laboratório de Pesquisa e Ensino da História. Setor de Microfilmes. Diário de Pernambuco, 3/2/1865. APEJE, PE. Setor de Documentos Manuscritos. Coleção Machado Portella. Col. M. P. 1-3. INVENTÁRIO [da] Coleção Machado Portella (Manoel do Nascimento Machado Portella). Recife: Governo do Estado de Pernambuco/Arquivo Público Estadual, 1982, p. 7.

<sup>18</sup> Assembleia Legislativa de Pernambuco, PE. Divisão de Arquivo. Série Ofícios Recebidos. Caixa OR042. Maço abril de 1859; Caixa OR048. Maço Secretaria de Governo de Pernambuco 1861.

<sup>19</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 74v, 75 e 77v.

<sup>20</sup> APEJE, PE. Setor de Documentos Manuscritos. Série Instrução Pública. Códice IP-15, fl. 184.

<sup>21</sup> APEJE, PE. Setor de Folhetos Raros. FOLHINHA... para o anno de 1862, p. 7 e 121.

<sup>22</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 74v, 75 e 77v.

<sup>23</sup> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, PE. Arquivo. Série Irmandade de São José do Ribamar. Livro de Receitas e Despesas, 1860-1907, fl. 12-13.

Administrativo da associação como o Senhor Doutor Figuerôa Faria<sup>24</sup>. No *Dicionário Biográfico de Pernambucanos Célebres*, Pereira da Costa afirma Manoel Figuerôa de Faria comprou a tipografia do *Diário de Pernambuco* em 1830 – e, mesmo depois de sua morte, em 1866, seus filhos tocaram o empreendimento (PEREIRA DA COSTA, 1882: 669-70). No Oitocentos, o referido jornal foi o mais importante da Província, sendo um tradicional veículo do Partido Conservador. Na década de 1840, por exemplo, o periódico foi um dos maiores porta-vozes dos “guabirus” na luta ideológica contra os “praieiros” – que utilizavam o *Diário Novo* para expressar suas opiniões (MARSON, 1980). O editor também possuía representativa ligação com o ensino profissional. Em 1862, Manoel Figuerôa de Faria lecionava na Primeira Cadeira do Curso Comercial Pernambucano<sup>25</sup>. Por fim, além de membro da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”, o bacharel também frequentou outras associações recifenses. Entre elas, o Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico de Pernambuco e a Associação Comercial Beneficente (PEREIRA DA COSTA, 1882: 668-70).

Conhecidos os Sócios Honorários, podemos afirmar que, pelo menos, dois deles, Joaquim Pires Machado Portella e Francisco de Araújo Barros, prestaram serviços diretos e indiretos à associação antes de 1863. De qualquer forma, a maior parte dos agraciados possuía sólidos conhecimentos jurídicos para assessorar a mutualista na renovação do velho Estatuto. Mais do que isto, todos tinham poder político para fazer com que o Estado também afrouxasse a execução da Lei de número 1.083 e do Decreto de número 2.711. Acredito que seja impossível entender todo o processo que envolveu a feitura e a chancela do Estatuto de 1862 sem considerar a ingerência dos representantes das elites letradas e proprietárias no processo. Podemos extrapolar a afirmação até mesmo para o pagamento das cotas anuais. Sem dúvida, a associação esteve numa espécie de limbo jurídico entre os anos de 1860 e 1862. Neste período, era muito difícil encontrar justificativas legais para que o orçamento provincial continuasse contemplando a mutualista. Independente disto, os empenhos da Instrução Pública mantiveram 1:000\$000rs consignados na rubrica da “Associação Artística”<sup>26</sup>. Tendo em vista a economia do favor que marcou as relações sociais brasileiras, contrapartidas foram exigidas aos artífices.

---

<sup>24</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 75v-76v.

<sup>25</sup> APEJE, PE. Setor de Folhetos Raros. FOLHINHA... para o ano de 1862, p. 130.

<sup>26</sup> APEJE, PE. Setor de Documentos Impressos. COLLEÇÃO de Leis Provinciais de Pernambuco do ano de 1860. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1860, p. 35. COLLEÇÃO de Leis Provinciais de Pernambuco do ano de 1861. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1861, p. 24. COLLEÇÃO de Leis Provinciais de Pernambuco do ano de 1862. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1862, p. 28.

## 2. Os patronos da associação e a exigência de contrapartidas

Feitas as análises e as considerações sobre as conjunturas que envolveram a revisão do velho Estatuto, seguiremos discutindo algumas outras novidades contidas no documento aprovado em 1862. A nova constituição da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” criou a figura do Sócio Efetivo (que precisava ser artífice) e permitiu a entrada de oficiais e aprendizes nos quadros da entidade (PEREIRA DA COSTA, 1891: 12) – talvez, a medida fosse uma imposição dos patronos da mutualista, que desejam maior controle sobre a mão de obra livre e pobre. Entretanto, para compensar a abertura, os novos membros teriam *status* diferenciado dos peritos. No topo da hierarquia, o Sócio Magistral precisava ser mestre completo (indivíduo que possuía conhecimentos práticos e domínio das matérias teóricas), estabelecido em sua arte e devidamente diplomado. Logo abaixo, encontramos o Sócio Profecto. O postulante precisava ser mestre habilitado na prática de seu ofício e estabelecido em sua arte (portanto, deveria preencher dois requisitos exigidos ao Sócio Magistral). O Sócio Magistrando era o oficial, pois trabalhava sob o risco alheio. Na base da pirâmide encontramos o Sócio Aluno. Este era o aprendiz, trabalhador menos habilitado nas artes e ofícios<sup>27</sup>.

Conhecidos os graus que distinguiram os sócios efetivos de acordo com seu nível de “aperfeiçoamento”, percebemos que o Estatuto de 1862 manteve as fortes hierarquias corporativas que existiram na fundação da mutualista. Por mais que as corporações de ofício tivessem sido extintas no Brasil há quase 40 anos, seus costumes e práticas continuaram sendo resignificados pela “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”. Sendo assim, por mais que a associação passasse a aceitar como legítima a matrícula de oficiais e aprendizes em suas fileiras, é preciso observar que inexistiram quaisquer perspectivas de isonomia entre eles e os artífices “diplomados”. O grupo continuou reproduzindo em suas reuniões e nos demais atos sociais os mesmos ordenamentos antigamente experimentados nas tendas, nas oficinas e nos canteiros de obras. Prova disto é que os cargos de maior poder da Mesa Diretora permaneceram essencialmente ocupados por mestres de ofício. Vejamos por exemplo o preenchimento das principais funções deliberativas no ano 1862. O respectivo pleito ocorreu em 4 de setembro, pouco tempo depois de a portaria provincial oficializar o Estatuto e a “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”.

Apurados os votos, o Segundo Secretário escolhido pela mutualista foi Pedro José Pereira dos Santos Alvarenga, músico experimentado que se tornou sócio na década de 1850. O vencedor da Primeira Secretaria foi Antonio Basílio Ferreira Barros. A Tesouraria ficou sob a responsabilidade de José

---

<sup>27</sup> GPL, PE. Biblioteca/Obras Raras. ESTATUTOS da Imperial Sociedade dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Pernambuco, p. 9. IAHGP, PE. Hemeroteca. “Apreciável”, In: Jornal do Recife, 15/7/1863.

Francisco do Carmo, mestre canteiro pardo e ex-membro da Comissão de Revisão dos Estatutos<sup>28</sup>. Contudo, no dia 30 de outubro, o canteiro pediu exoneração do cargo. No início de novembro, houve nova eleição para Tesoureiro. O mais votado foi um mestre pedreiro pardo, João Manoel de Farias, também ex-comissário daquela extinta instância de poder<sup>29</sup>. O Orador selecionado pelos sócios foi Joaquim Borges Carneiro, que havia levado o Estatuto revisto para apreciação do Presidente da Província. Por fim, o Diretor eleito foi João dos Santos Ferreira Barros<sup>30</sup>. O mestre de obras pardo também era filho do idealizador da mutualista. Fica nítido que, além da presença dos filhos de José Vicente Ferreira Barros na Mesa Diretora, a mesma foi majoritariamente composta por artífices especializados no ramo da madeira e das edificações. Ainda destacamos que a Mesa Diretora de 1862 contou com gestores que participaram do processo de reforma do velho Estatuto.

É preciso sublinhar que a confirmação da escolha de João dos Santos Ferreira Barros para o cargo de Diretor precisou da chancela do Presidente da Província de Pernambuco. Segundo as atas da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”, as regras imperiais de 1860 faziam esta exigência. Na sequência da eleição, portanto, a mutualista enviou uma listagem para o exame do governante<sup>31</sup>. Em 1862, é bastante provável que o arrolamento reproduzisse o relatório da Mesa Eleitoral de 4 de setembro. Sendo assim, o segundo mais votado para Diretor foi o mestre pedreiro pardo Antonio Francisco Paz. Na década de 1850, o artífice era Mestre Pedreiro Interino do Arsenal de Marinha e fora mesário da confraria devotada a São José. Logo em seguida, Felix de Valois Correia apareceu na terceira posição<sup>32</sup>. O torneiro pernambucano entrou na Sociedade em 1859<sup>33</sup>. No ano seguinte, Valois ocupou interinamente o cargo de Tesoureiro e foi comissário do Exame de Contas<sup>34</sup>. De qualquer

---

<sup>28</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas dos Trabalhos das Mesas Eleitorais, fl. 2. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 57.

<sup>29</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas dos Trabalhos das Mesas Eleitorais, fl. 2v. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 65v-66.

<sup>30</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas dos Trabalhos das Mesas Eleitorais, fl. 2. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 57.

<sup>31</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 56.

<sup>32</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas dos Trabalhos das Mesas Eleitorais, fl. 2. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 57.

<sup>33</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Matrícula da Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, 1874-1901, fl. 2v.

<sup>34</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 24-



forma, independente dos nomes listados, uma portaria de 24 de setembro ratificou a escolha feita pela da associação<sup>35</sup>. No dia 2 de outubro, o documento foi lido aos sócios<sup>36</sup>.

Outra novidade do Estatuto de 1862 foi a abertura das portas da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” para a entrada de estrangeiros (PEREIRA DA COSTA, 1891: 12). Considerando que a mutualista foi criada para combater a influência do trabalhador europeu no mercado pernambucano, tal determinação parecia um contrassenso. As aulas noturnas e os socorros mútuos foram instituídos para proteger o artífice nacional da competição com o imigrante. Prova disto é que, até 1859, somente localizamos um português nos quadros da mutualista, Joaquim dos Santos Pinto. Sócio em 1842, o mestre marceneiro descumpriu suas obrigações com a associação e foi listado entre os sócios expulsos em 1853<sup>37</sup>. Podemos reforçar o incômodo da entidade artística com o estrangeiro através de outra lembrança. Na década de 1850, o *Echo Pernambucano* utilizou a perícia dos sócios para questionar a política de contratação do Inspetor do Arsenal de Marinha de Pernambuco. O artigo então publicado reclamava contra o português Eliziário dos Santos, que preferia contratar trabalhadores europeus apesar do notório “aperfeiçoamento” dos membros da mutualista<sup>38</sup>.

Tendo em vista as costumeiras práticas político-institucionais da associação quanto ao perfil identitário de seus filiados, duas hipóteses podem explicar a abertura do grupo aos artífices estrangeiros. A primeira delas está fundamentada na simples imposição governamental. Na Corte, por exemplo, o Conselho de Estado assumiu a postura de vetar todos os dispositivos estatutários que impedissem a presença de trabalhadores europeus nas associações artísticas<sup>39</sup>. Segundo José Murilo de Carvalho, os pareceres e opiniões dos conselheiros tinham grande alcance político (1996: 328). Sendo assim, é provável que o Presidente da Província de Pernambuco seguisse aquela mesma orientação. A segunda hipótese é mais factível, pois, além de considerar as ordens vindas “de cima”, inclui os interesses e valores dos sócios no processo decisório. Sabemos que a mutualista mantinha um diálogo frequente com destacados representantes das elites letradas e proprietárias. Por conta disto, a liberação da matrícula aos europeus pode ter sido fruto de barganhas. É bastante crível

---

24v.

<sup>35</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Matrícula das Aulas Primárias (Primeiras Letras), fl. 11v.

<sup>36</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 61v.

<sup>37</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1852-1853, fl. 37v-38.

<sup>38</sup> APEJE, PE. Hemeroteca. “A associação de artistas mecânicos em Pernambuco”. In: O Echo Pernambucano, 7/9/1853.

<sup>39</sup> AN, RJ. Fundo Conselho de Estado. Caixa 532. Pacote 1. Documento 25, fl. 2v-3.

que os sócios tenham negociado a nova diretriz associativa como uma espécie de “mal necessário”, tendo em vista as concessões conquistadas pelo grupo.

Independente da ilação que tenha mais correspondência com a abertura da associação aos estrangeiros, é fato que os artífices pernambucanos contornavam seu novo Estatuto quando lhes era conveniente. Nos primeiros anos de vigência do documento, somente quatro trabalhadores europeus puderam se matricular na “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”. Oriundos da Alemanha, encontramos os peritos Theodoro Ramph e Remigio Kneip. O primeiro era mestre pedreiro, assentou como Sócio Profecto em outubro de 1862, tinha 43 anos e era casado<sup>40</sup>. O outro germânico se tornou sócio em 1863, era mestre “estabelecido com fábrica de marcenaria”, contava 45 anos e também era casado<sup>41</sup>. Segundo os almanaques recifenses, sua loja ficava na Rua da Imperatriz, número 23<sup>42</sup>. Sobre os outros dois artistas mecânicos estrangeiros, ambos eram portugueses. João Luiz de Araújo era solteiro, exercia o ofício de carpina, tinha 25 anos e assentou como Sócio Aluno em 1863<sup>43</sup>. José Antonio Alves Neivas se tornou Sócio Profecto no mesmo ano, mas era casado, especialista na arte de estucador e contava 40 anos de vida<sup>44</sup>. Como podemos observar, apesar da dívida com seus patronos, os sócios também impuseram suas demandas aos “de cima” da pirâmide social.

## **A “duplicidade jurídica” como direito conquistado pelo grupo de artesãos**

No item anterior, deixamos de nos referir propositadamente a uma última novidade do Estatuto de 1862. De forma inédita, ele permitiu que o público em geral também frequentasse regularmente todas as aulas noturnas da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” (PEREIRA DA COSTA, 1891: 13). Oficialmente, o acesso ao “aperfeiçoamento”, ao “progresso” e à “moralidade” deixou de ser privilégio exclusivo dos sócios. Contudo, o altruísmo

<sup>40</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 61, 64 e 72. Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, 1862-1871, fl. 1v. Livro de Contas Correntes dos Sócios, 1862-1863, fl. 7. Caixa Material de Pesquisa do Liceu 2 (documentos avulsos). “Acta da Sessão magna do dia 21 de 8bro de 1862”.

<sup>41</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 230 e 233.

<sup>42</sup> APEJE, PE. Setor de Folhetos Raros. FOLHINHA... para o anno de 1862, p. 272.

<sup>43</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 76, 93-93v.

<sup>44</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, 1862-1871, fl. 5v. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 211.

mo da medida também dialogou com interesses mais pragmáticos e particularistas. A nova diretriz estatutária foi criada porque a associação estava sendo reconhecida pelo governo de Pernambuco como um grupo de socorros mútuos que também diversificava suas atividades como escola particular. No transcorrer da reforma estatutária, esta foi a saída legal encontrada para que os sócios mantivessem as aulas sem ferir o Capítulo VIII da Lei de número 2.711. A construção de uma espécie de “duplicidade jurídica” foi um importante elemento político para que o grupo de artífices mantivesse a integridade de seu projeto mais original.

No Estatuto de 1862, o artigo que oficialmente franqueou todas as aulas noturnas da associação ao grande público era especial por sua complexidade. Ele foi a síntese de um processo político-institucional que manobrou a legislação de 1860 e concedeu certa “duplicidade jurídica” para o grupo de artífices. Paralelamente à obediência ao Capítulo VIII da Lei de número 2.711, que regulava as organizações de socorros mútuos, a “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” também ganhou foro de escola particular reconhecida pela Instrução Pública. Por causa disto, os sócios tiveram que adaptar parte de suas atividades cotidianas segundo as exigências prescritas pela Lei Provincial de número 369, aprovada em 14 de maio de 1855 (que dava nova organização à Instrução Pública de Pernambuco). De forma precisa, a associação deveria guiar suas atividades docentes segundo alguns artigos do Título 4, Capítulo Único, intitulado “Do ensino particular primário e secundário”.

O primeiro artigo que a mutualista precisou obedecer foi o de número 80, que afirmava que o funcionamento de toda escola particular dependia do aval do Diretor Geral da Instrução Pública. Não foram encontradas as fontes governamentais que legitimaram a institucionalização escolar da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”, mas é provável que a chancela tenha sido facilmente conseguida pelos sócios. O bacharel Joaquim Pires Machado Portella ocupou aquele importante cargo executivo nos anos em que o velho Estatuto esteve sendo reformado. Por sua vez, percebemos que os Artigos 83, 84 e 86 efetivamente regularam o cotidiano do grupo de artífices. Os dois primeiros determinavam que fossem criados os programas de estudos e os regimentos internos das instituições particulares<sup>45</sup>. Em 1863, a entidade artística recifense cumpriu com o que foi pedido, pois já contava com seu próprio Regulamento das Aulas<sup>46</sup>. Finalmente, o último artigo mandava que fossem enviados relatórios trimestrais àquele órgão público<sup>47</sup>. Nas atas do Conselho Ad-

---

<sup>45</sup> Até aqui, tudo em APEJE, PE. Setor de Documentos Impressos. COLLECÇÃO de Leis, Decretos e Resoluções da Província de Pernambuco, Tomo XVIII, anno de 1855. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1855, p. 45-46.

<sup>46</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 221.

<sup>47</sup> APEJE, PE. Setor de Documentos Impressos. COLLECÇÃO... anno de 1855, p. 46.

ministrativo, logo no segundo semestre de 1862, pode-se verificar que o documento foi devidamente providenciado pelos sócios<sup>48</sup>.

No bojo do processo de adequação à Lei Provincial de número 369, a “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais” também precisou criar sua diretoria pedagógica. Esta foi outra exigência contida no Artigo 83<sup>49</sup>. Segundo as atas do Conselho Administrativo da entidade artística, cabia ao corpo social escolher o Diretor das Aulas, mas o candidato não deveria exercer cargos docentes na mutualista<sup>50</sup>. Além disto, também era preciso que tal indivíduo tivesse conduta “moralizada”<sup>51</sup>. Por sua vez, depois de eleito, o novo gestor nomearia o Secretário e o Censor das Aulas. Entretanto, os indivíduos que se investissem dos respectivos cargos precisavam do aval do Diretor da “Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais”. Nos dois primeiros anos de funcionamento da Diretoria das Aulas, período em que a instância pedagógica ainda ganhava melhores contornos e experiência organizacional, a maior autoridade da Mesa Diretora sempre foi ouvida previamente sobre “todos os papéis ou negócios das aulas”. Contudo, a partir da eleição ocorrida em fevereiro de 1864, o órgão ganhou mais solidez institucional e, por conseguinte, maior autonomia para administrar as rotinas escolares.

Naquele pleito, Elizário Gomes de Mello foi eleito para o principal posto da Diretoria das Aulas<sup>52</sup>. Sócio Provento em 1862, contava 34 anos, era viúvo, pernambucano e alfaiate<sup>53</sup>. A importância que o mestre de ofício dava à instrução e à educação pode ser verificada pelo *Jornal do Recife* de 22 de abril de 1865, onde se encontra a notícia de que a Assembleia Legislativa informava que seu filho havia sido aceito como aluno pensionista do Ginásio Provincial de Pernambuco<sup>54</sup>. A referida escola era pública e de nível secundário, sendo criada, em 1855, para substituir o Liceu Provincial. Por sua vez, Elias da Rocha Pereira foi nomeado e confirmado para a Secretaria das Aulas<sup>55</sup>. Em 1863,

---

<sup>48</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 58.

<sup>49</sup> APEJE, PE. Setor de Documentos Impressos. COLLECCÃO... anno de 1855, p. 46.

<sup>50</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 243.

<sup>51</sup> APEJE, PE. Setor de Documentos Impressos. COLLECCÃO... anno de 1855, p. 45-46.

<sup>52</sup> Até aqui, tudo em UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 243, 246-247.

<sup>53</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 58v e 64. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 129. Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, 1862-1871, fl. 2. Livro de Contas Correntes dos Sócios, 1862-1863, fl. 14. Caixa Material de Pesquisa do Liceu 2 (documentos avulsos), “Acta da Sessão Magna no dia 21 de 8bro de 1862”.

<sup>54</sup> Fundação Joaquim Nabuco, PE. Setor de Microfilmes. *Jornal do Recife*, 22/4/1865.

o pernambucano tinha 34 anos, era casado e exercia o ofício de pintor<sup>56</sup>. Para Censor das Aulas, foi chancelado o nome de Rufino da Costa Pinto. O alfaiate pernambucano tinha 40 anos e era viúvo. Seu juramento como Sócio Provector ocorreu na mesma Sessão Magna que assentou Elizário Gomes de Mello. Além de ocupar o referido cargo pedagógico, Rufino ainda foi escolhido como Primeiro Adjunto do Diretor da Sociedade em 1863<sup>57</sup>. Como podemos deduzir, a criação de uma escola particular, cooperativa com a mutualista, permitiu que os artífices mantivessem seu escopo e driblassem a legislação de 1860.

## Considerações finais

A historiografia mais recente demonstrou que existem consideráveis diferenças entre a mera descrição explicativa de alguma lei (metodologia que engessa e institucionaliza a norma) e a análise de sua criação e/ou aplicação prática (metodologia que aponta para uma série de tensões cotidianas e conflitos de interesses). Nesta segunda perspectiva, que considera a agência dos sujeitos na feitura, recepção e interpretação dos códigos jurídicos, percebemos que qualquer lei nunca é simples produto “superestrutural” da “ideologia dominante”; muito menos, algo que seja aceito como “justo” e “legítimo” pelo conjunto mais amplo da sociedade (LARA e MENDONÇA, 2006). Entendo que minha pesquisa e meu texto dialogam com esta corrente. Por mais que a Lei de número 1.083 (de 22 de agosto de 1860) e o Decreto de número 2.711 (de 19 de dezembro de 1860) pretendessem restringir a vida social da mutualista recifense, seus membros reforçaram noções de direitos próprios baseados em costumes comuns – forjados a partir de suas experiências no mundo do trabalho. Não seria fácil, portanto, por causa de um conjunto de leis vindas “de cima”, demover a associação da crença de que era imperioso oferecer amplos socorros e aulas noturnas para seus artífices.

---

<sup>55</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 246-247.

<sup>56</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 59v, 61-61v. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 210.

<sup>57</sup> Até aqui, tudo em UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 129, 211, 246-247. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1855-1863, fl. 59v e 63v. Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, 1862-1871, fl. 3. Livro de Contas Correntes dos Sócios, 1862-1863, fl. 67. Caixa Material de Pesquisa do Liceu 2 (documentos avulsos), “Acta da Sessão Magna no dia 21 de 8bro de 1862”.

A problemática que o leitor acompanhou permite que cheguemos à outra importante conclusão. Todo o processo aqui estudado, que permitiu aos artífices e seus patronos contornar certos quesitos das leis de 1860, indicou a importância da mutualista na vida do Recife. As elites letradas e proprietárias pernambucanas precisavam colaborar com um grupo que poderia “moralizar” a mão-de-obra livre e pobre da província, mesmo que isso significasse algum tipo de desrespeito às normas aprovadas pelo poder central. Além disso, muitos dos principais mestres de ofício da associação iam às urnas. Em 1863, por exemplo, os Sócios Efetivos discutiram a possibilidade “de se trabalhar a fim de se poder dar um Deputado Provincial nas próximas eleições, o qual protegesse as futuras pretensões da Sociedade”<sup>58</sup>. Ou seja, os “de cima” da pirâmide social sabiam que os trabalhadores especializados possuíam importantes moedas de troca para financiar suas pretensões políticas e eleitorais. Por sua vez, organizados, escolarizados, “moralizados” e com profissões qualificadas, os artífices sabiam que trilhavam as searas da cidadania. Por conta disso, se distanciavam dos demais trabalhadores manuais, fossem escravos ou não. Em uma província paternalista, portanto, o apoio da “boa sociedade” garantiu aos membros da mutualista a conservação/consolidação de uma série de costumes/conquistas que consideravam justos e meritórios.

## Referências

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 735-62, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial. Teatro de Sombras: a política imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olivia Maria Gomes e GOMES, Flávio da Silva (Orgs.). **Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. P. 219-39.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo, Editora Unesp; Brasília, FLACSO, 2005.

DESROCHE, Henri. **Solidarités ouvrières: sociétaires et compagnons dans les associations coopératives (1831-1900)**. T. 1. Paris: Les Editions Ouvrières, 1981.

---

<sup>58</sup> UNICAP, PE. Biblioteca/Coleções Especiais. Série Liceu de Artes e Ofícios. Livro de Atas do Conselho Administrativo da Sociedade das Artes Mecânicas e Liberais, 1860-1864, fl. 223.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: uma nova fase do processo de abolição da escravidão no Brasil**. São Paulo, Edusf, 2002.

GITAHY, Maria Lucia Caira. “Qualificação e urbanização em São Paulo: a experiência do Liceu de Artes e Ofícios (1873-1934)”. In: RIBEIRO, Maria Alice Rosa (Coord.). **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1986. p. 19-118.

GOULDNER, Alvin Ward. Artisans and intellectuals in the German Revolution of 1848. **Theory and Society**, v. 12, n. 4, p. 521-32, 1983.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

HOPKINS, Eric. Working-Class Self-Help In **Nineteenth-Century England**. Londres: Ucl Press, 1995.

IGLÉSIAS, Francisco. Vida Política, 1848-1866. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Dir.). **História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Monárquico**. T. 2. v. 5. 8. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004. p. 17-139.

JESUS, Ronaldo Pereira de. História e historiografia do fenômeno associativo no Brasil Monárquico (1860-1887). In: CARVALHO, Carla Maria de; OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (orgs.). **Nomes e Números: alternativas metodológicas para a história econômica e social**. Minas Gerais: Editora da UFJF, 2006. p. 285-304.

LACERDA, David Patrício. **Solidariedades entre ofícios: a experiência mutualista no Rio de Janeiro Imperial (1860-1882)**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História da UNICAMP, Campinas, 2011.

LARA, Sílvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Orgs.). **Direitos e Justiça no Brasil: ensaios de História Social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

MAC CORD, Marcelo. **Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma família de artífices “de cor”: os Ferreira Barros e sua mobilidade social no Recife Oitocentista. **Luso-Brazilian Review**, Madison, University of Wisconsin Press, v. 47, n. 2, p. 26-48, 2010.

\_\_\_\_\_. **Andaimes, Casacas, Tijolos e Livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880**. 2009. 377 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História da UNICAMP, Campinas, 2009.

MARSON, Izabel Andrade. **Movimento Praieiro**: imprensa, ideologia e poder político. São Paulo: Moderna, 1980.

MARTINEZ, Alessandra Frota. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte Imperial: 1870 a 1889. 1997. 289f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da UFF, Niterói, 1997.

NOMELINI, Paula Christina Bin. **Sociedade Humanitária Operária**: o mutualismo no estudo da classe operária. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.

PEREIRA DA COSTA, Francisco Augusto. **Homenagem à Benemérita Sociedade dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Pernambuco, mantenedora do Lyceu de Artes e Officios, no dia da celebração do 50º aniversário da sua installação pelo director da mesma sociedade**. Recife: Typographia d'A Província, 1891.

\_\_\_\_\_. **Diccionario Biográfico de Pernambucanos Célebres**. Recife: Typographia Universal, 1882.

PEREIRA, Miriam Halpern. Artesãos, operários e o liberalismo: dos privilégios corporativos para o direito ao trabalho (1820-1840). **Ler História**, n. 14, p. 41-86, 1998.

PROTHERO, Iowerth. **Artisans & politics in early nineteenth-century London**: John Gast and his times. Londres: University Paperbacks, 1979.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEWELL JUNIOR, William Hamilton. **Work & revolution in France**: the language of labor from the Old Regime to 1848. Nova York: Cambridge University Press, 1982.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VAN DER LINDEN, Marcel (Ed.). **Social security mutualism**: the comparative history of mutual benefit societies. Bern: Lang, 1996.



# INTELECTUAIS DE ESQUERDA E A QUESTÃO RACIAL NOS NOSSOS DIAS\*

Mário Luiz de Souza

A diversidade da realidade brasileira, assim como os aspectos culturais não são considerados pela esquerda brasileira. Esse desconhecimento cria obstáculos para unificação das forças. Na medida em que o discurso da vanguarda revolucionária não sensibiliza outros grupos subalternos, e que. Com isso, não criam uma base social hegemônica

Caio Prado Jr

## Introdução

Entre certos setores da esquerda, tem vigorado uma concepção de que o debate sobre a questão racial e a forma de luta predominante no movimento negro, contra condições sociais, econômicas e culturais que se abatem sobre a população negra, se situa dentro dos marcos estipulados pelo pensamento neoliberal e o pensamento pós-moderno, favorecendo o processo de despolitização e fragmentação da classe trabalhadora.

Esse capítulo, baseado nas ideias de Antônio Gramsci, parte do princípio de que por mais que haja toda uma lógica nessa crítica encaminhada pelos intelectuais de esquerda, em especial os marxistas, isso não deve servir para afastar esse grupo do debate sobre os problemas raciais e sua superação na sociedade capitalista brasileira. Assim sendo, o objetivo desse artigo é demonstrar que para atuar junto ao movimento negro, os intelectuais marxistas têm que abandonar a premissa que vigorou entre alguns setores da esquerda, ao longo do século XX, de que os problemas raciais na sociedade brasileira são frutos apenas da exploração de classe e só seriam resolvidos através da luta de classes. Para isso, os setores de esquerda têm que estar cientes de que a relação raça e classe, nas suas particularidades e nas suas interrelações, sem que uma fica subsumida a outra, é um componente central para se entender a situação da população negra e a superação dos históricos problemas que essa parcela substancial da população brasileira é submetida no capitalismo brasileiro.

## 1. O tratamento de intelectuais marxista e de setores de esquerda diante da questão racial

A relação entre setores de esquerda e a questão racial tem sido marcada por posições contraditórias e complexas. Em termos de construção do co-

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.95-110

nhecimento, foram alguns intelectuais marxistas, ao longo dos anos de 1950 e de 1970, que produziram as primeiras grandes obras relevantes sobre a questão racial e a presença do racismo na sociedade brasileira. Intelectuais marxistas como Octavio Ianni e Florestan Fernandes criaram um conjunto de obras que podem ser apontadas como uma verdadeira revolução na abordagem da questão racial no Brasil.

Florestan Fernandes, por exemplo, se dedicou a essa temática demonstrando, entre outras coisas, o mito da existência no Brasil de uma democracia racial; a força da ideologia racista na sociedade brasileira; e o quanto a relação raça e classe são elementos fundamentais para o entendimento da situação social e econômica da população negra. Sobre esse último ponto, Florestan Fernandes defendia que os intelectuais e partidos de esquerda cometiam um grande erro ao não perceber o potencial revolucionário que havia na relação raça e classe:

Essa interpretação global contém uma mensagem clara aos companheiros que tentam refundir e reativar o protesto negro. É preciso evitar o equívoco do “branco de elite”, no qual caiu a primeira manifestação histórica do protesto negro. Nada de isolar *raça e classe*. [...] A realidade histórica de hoje é a mesma. Não obstante, desvinculada da estrutura de classe da sociedade brasileira atual, da marginalização secular que tem vitimado o negro nas várias etapas da revolução burguesa e da exploração capitalista direta ou da espoliação inerente à exclusão, os estoques raciais perdem o seu terrível potencial revolucionário e dilui-se o significado político que o *negro* representa como limite histórico da descolonização (negativamente) e da revolução democrática (positivamente). Portanto, para ser ativada pelo negro e pelo mulato, a negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de “raça” e “classe” regule a eclosão do Povo na história (FERNANDES, 1989, p. 18).

Apesar da importância dessa revolução sobre a abordagem na temática racial, promovida por esses intelectuais marxistas, não houve um grande número de trabalhos referentes a essa abordagem entre pesquisadores marxistas. No período durante e após a década de 1980, autores marxistas dedicaram obras abordando temáticas como educação, Estado, movimento operário, industrialização, mundo do trabalho, mas a questão racial foi pouca abordada<sup>1</sup>. Mesmo nos trabalhos sobre movimentos sociais o movimento negro não recebeu a atenção devida, predominando a temática do movimento operário, movimento dos camponeses e outros movimentos de cunho urbano e rural. A questão do negro esteve mais presente quando o objeto de estudo era a escravidão, fora isso pouco se produziu sobre o problema do negro. Tal fato fica

---

<sup>1</sup> Mesmo assim tivemos autores marxistas que escreveram relevantes obras sobre a questão racial, como: Alberto Guerreiro Ramos, Leila Gonzales, Clovis Moura e Carlos Hansemalg, entre outros.

tangível quando se percebe que até há pouco tempo não havia eixos temáticos ligados à questão racial em congressos marxistas.

Creio que esse tratamento reservado a questão racial no campo marxista, resulta do predomínio da abordagem epistemológica e política, nos setores de esquerda, de que a questão racial no Brasil seria fruto da exploração de classe e que sua solução se daria na arena da luta de classes. Sob esse ponto de vista, há uma tensão entre parte dos marxistas, e setores de esquerda, com certas organizações e intelectuais do movimento negro.

Desde que o movimento negro surgiu após a Abolição, uma de suas principais ações políticas residiu na luta para convencer a sociedade brasileira e o Estado de que havia um preconceito e a uma discriminação racial que criava sérios entraves para a realização da população negra na sociedade competitiva brasileira. Essa abordagem política tomou uma maior consistência e envergadura, enquanto luta social e ação política, a partir do surgimento da Frente Negra Brasileira, em 1931, e depois continuou a ser a base da luta de outras formas de organizações do movimento negro, com destaque para o Teatro Experimental Negro, em 1945, e o Movimento Negro Unificado, em 1978. Tal demanda vinha acompanhada da tese de que o combate frente as condições sociais, econômicas e culturais que a população negra sofria, requisitava duas ações políticas fundamentais: o primeiro seria o Estado reconhecer que havia no Brasil um racismo que engendrava fortes obstáculos para a população negra se realizar na sociedade brasileira; e o segundo que o Estado teria que pôr em prática determinadas políticas públicas para combater os entraves gerados pelo preconceito e a discriminação racial sobre os negros.

No transcorrer dessa luta do movimento negro, os partidos de esquerda e uma parcela substancial dos intelectuais de esquerda assumiram uma posição que dificultava a inserção das demandas específicas desse movimento. Em termos gerais, datando nossa abordagem entre 1922 e 1990<sup>2</sup>, podemos dividir essa posição em duas fases. Na primeira fase, aproximadamente entre 1922 e 1960, predominou a ideia difundida pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), de que a situação da população negra se explicava pela exploração da classe burguesa e que a solução viria com o estabelecimento da sociedade socialista. Na segunda fase, aproximadamente de 1960 a 1990, os setores de esquerda passaram a reconhecer a existência e o problema do racismo na sociedade brasileira, porém mantiveram a centralidade da questão de classe e a forma de resolver o problema da população negra presente na primeira fase. Em outras palavras, em ambas as fases vigorou nos partidos de esquerda a posição de que o problema do racismo no Brasil seria resolvido apenas no âmbito da luta de classes e com o término da sociedade capitalista. Por isso, não é de se estranhar que a questão racial não fazia parte dos programas políticos da mai-

---

<sup>2</sup> O limite temporal deve-se a que, em 1922 foi criado o Partido Comunista do Brasil e, o ano de 1990, marca o começo dos movimentos na sociedade civil brasileira para criação da hegemonia neoliberal.

oria esmagadora dos partidos de esquerda: “[...] A única exceção foi o Partido Comunista do Brasil (PCdB), que em seu manifesto-programa de fevereiro de 1962 mencionou posição contrária a todas as formas de racismo, referindo-se à realidade brasileira do negro brasileiro” (SANTOS, 2005, p. 24).

Nem mesmo no Partido dos Trabalhadores (PT), apesar de seus fortes laços com os movimentos sociais, teve uma posição diferente quando surgiu, como podemos constatar a partir dessa relação feita por Florestan Fernandes:

O PT precisa avançar muito para acompanhar o processo de luta que emerge por dentro e desses estratos da população. Porque, nessa esfera, não basta apontar para o caráter emancipador do socialismo proletário. É preciso que o socialismo proletário venha embebido de um impulso radical profundo que ultrapasse a libertação coletiva da classe trabalhadora e destrua, até o fim e até a fundo, a opressão racial (FERNANDES, 1989, p. 24).

No seu livro “*O Quilombismo*”, Abdias Nascimento, um dos maiores intelectuais orgânicos do movimento negro, num subitem intitulado “*A Raça Negra e os Marxistas*”, emitiu severas críticas ao marxismo, sustentando que esse pensamento em nada contribuiu para a luta social do povo negro. Esse intelectual sustentava essa posição afirmando que os marxistas não davam a relevância devida ao racismo, sempre subsumindo essa determinação a determinação de classe: “[...] São raros os exemplos de marxistas não-dogmáticos, capazes de respeitar democraticamente a experiência histórica da qual derivam os meios revolucionários do combate negro. Via de regra o que se vê é a intolerância [...]” (NASCIMENTO, 1980, p. 177). O que chama atenção nesse texto de Abdias Nascimento é que nas 13 páginas na qual se dedica a expor os argumentos que usa para legitimar essa sua posição, a crítica a teoria marxista reside em apenas 3 páginas, enquanto a crítica a ação política dos militantes dos grupos marxistas, com relação a questão racial, predomina nas outras 10 páginas. Nessas, Abdias Nascimento se dedicou a relatar casos no qual militantes marxistas, sempre valorizando a questão de classe em detrimento do combate ao racismo, desprezavam a ação política de militantes negros.

Em resumo, tirando algumas exceções, prevaleceu entre os intelectuais de esquerda e membros dos partidos e organizações de esquerda, uma abordagem contraditória com relação a questão racial. Mesmo reconhecendo o problema do racismo e propondo a relação raça e classe para superação dos problemas da população negra, uma parcela substancial dos setores de esquerda subsumiam a questão racial à questão de classe. Esse fato, não pode ser deixado de lado, para entendermos porque em termos epistemológicos e políticos a questão racial não configurou com maior vigor nas ações de alguns intelectuais marxistas e não recebeu destaque nos programas dos partidos de esquerda.

## 2. Os intelectuais de esquerda e a questão racial diante do pensamento pós-moderno e neoliberal

Sem querer entrar em maiores aprofundamentos sobre o pensamento pós-moderno, resumidamente podemos citar que diante da crise de paradigmas que o mundo se encontrava no final do século XX, os pós-modernos passaram a atacar métodos de validação das ciências até então aceitos pelos diversos ramos do pensamento; a propor um relativismo extremo no qual não existiria mais a verdade, mas diversas verdades (todas igualmente válidas); e que as metas-narrativas, como o liberalismo e o marxismo, não davam mais conta para se entender a realidade multifacetária que passou a compor a realidade social. Sobre esse último ponto, os pós-modernos passaram a propagar que para se entender e atuar sobre a realidade, categorias como classe perderam a sua eficácia epistemológica e política. Em seu lugar, os pós-modernos passaram a defender que o entendimento e a mudança da realidade se dariam apenas pelo estudo e pela luta política de grupos sociais como negros, mulheres e homossexuais, centrados na questão da “diferença”, da “identidade”, da “cultura” e das demandas específicas desses grupos.

Mesmo destacando que nem todos os pós-modernos comungam do mesmo conjunto de critérios epistemológicos e políticos, Wood (1999) sustenta que as premissas apresentadas sobre esse tipo de pensamento dificultam a luta pela superação da sociedade capitalista. Para essa autora, a proposta pós-moderna legítima e impulsiona a fragmentação das lutas sociais, destituindo o seu caráter de classe e aprofunda os grupos sociais na sociabilidade capitalista. Sob essa lógica, a ação política para realização humana não se pautaria pelo estabelecimento de um novo tipo de sociedade contrária aos fundamentos do capitalismo, mas da inserção dos grupos sociais em melhores condições de usufruir as benesses desse sistema: “[...] Para o pós-modernismo corrente (...), com sua visão de mundo ainda enraizada na “idade áurea” do capitalismo, o aspecto dominante do sistema capitalista é o “consumismo”, a multiplicidade de padrões de consumo e a proliferação de estilos de “estilos de vida” (WOOD, 1999, p. 15). Desta forma, a inserção de lutas sociais, como a questão racial, na lógica pós-moderna, dificulta que as contradições do sistema capitalista sejam apreendidas por aqueles que mais sofrem com esse processo:

[...] Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômica como gênero e raça, como acontece frequentemente, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista (WOOD, 2003, p. 229)

Em consonância com a proposta pós-moderna, os neoliberais também encaminharam uma formulação de resolução dos problemas sociais pautada pela fragmentação das lutas sociais e maior inserção dos indivíduos na sociabilidade capitalista. Essa ação se daria através do terceiro setor, ou seja, ór-

gãos privados que sem *fins lucrativos* prestariam serviços a sociedade. Seriam instituições, fundações e organizações não governamentais (ONGs) que através de recursos públicos e privados, ofertariam para a população serviços na área cultural, educacional, assistencial, formação profissional, entre outros.

Essa proposta de atuação passou a vigorar no Brasil, a partir de 1990, com a hegemonia neoliberal. A despeito da importância da formação de relevantes instituições e fundações envolvidas nesse processo, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco e Fundação Roberto Marinho, as ONGs foram os principais órgãos pelo qual essa forma de atuação passou a vigorar. Como essas ONGs, normalmente, se caracterizam pelo trabalho social junto a um público específico, reforçou-se a concepção de que os problemas sociais não se resolveriam através de políticas universais e movimentos de classe. Pelo contrário, seria uma luta fragmentada e de inserção na lógica capitalista, em termos morais e intelectuais. Como Gohn sustenta: “[...] O sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em múltiplos campos isolados. Sozinhos, esses múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado” (GOHN, 2010, p. 22)

Nesse processo, incorporando bandeiras de setores de esquerda e progressistas de forma resignificadas, determinadas expressões históricas na luta social como identidade de classe e desigualdade, passam a ser substituídas por identidade de grupo e diferença, respectivamente. Tal mudança não pode ser vista como um simples aspecto semântico. Longe disso, representa, na verdade, uma nova configuração ética e política ditada pela ideologia neoliberal, para o enfrentamento das questões sociais: “[...] *Desigualdade* não é o mesmo que *diferença*. A diferença reflete a diversidade da espécie e de suas formas de organização política e de expressão cultural. A diferença, que pode ser bem-vinda, difere assim da desigualdade, que certamente nunca deve ser tolerada” (GOHN, 2010, p. 23).

Essa nova forma de atuação sobre os problemas sociais, passou a se constituir na principal forma de luta do movimento negro, a partir das duas últimas décadas do século passado, quando houve uma forte expansão de ONGs ligadas à questão racial na sociedade civil. Nesse novo formato de atuação pelos direitos da população negra, o movimento negro encontrou uma conjuntura mais favorável para debater o racismo na sociedade brasileira e as ações para debelar esse problema, favorecendo o crescimento de ONGs voltadas para o problema racial. Ao contrário de outros períodos, por exemplo, a maioria da população brasileira, nos mais diferentes estratos sociais, passou a reconhecer que na sociedade brasileira existia um racismo que gerava sérios problemas para a população negra. Mas a principal mudança que houve naquela conjuntura, foi que o Estado, a partir de 2001, mudou radicalmente a postura que historicamente vinha mantendo sobre a questão racial, passando a assumir que no país nunca houve uma democracia racial e sim um racismo que vinha ceifando a população negra, ao longo da história. Após essa mudan-

ça, o Estado defendeu e passou a pôr em prática um conjunto de políticas de ações afirmativas, de corte racial, alegando serem fundamentais para combater o racismo e para que a população negra pudesse ter condições para superar as décadas de exclusão e de pobreza a que foram submetidos na sociedade brasileira, devido ao preconceito e à discriminação racial. Mesmo que as ações de políticas afirmativas tenham gerado resistências e algumas tensões sociais, principalmente na parte sobre cotas raciais nas universidades públicas, não há como negar que nessa nova conjuntura o movimento negro conseguiu ver boa parte de suas demandas históricas serem respondidas pelo Estado<sup>3</sup>.

Inseridas nessa forma de atuação na luta social pelos direitos da população negra, as ONGs ligadas ao movimento negro se notabilizaram por suas atuações em duas ações políticas. Uma consistiu na luta contra o racismo, procurando denunciar os atos de preconceito e discriminação racial para mídia e as autoridades competentes; na legitimação com relação a implementação das políticas de ações afirmativas; e no processo de tentativa de conscientização do negro na luta pelo reconhecimento de sua raça. Para isso, muitas ONGs se dedicaram a valorizar a estética negra, as religiões de matriz africanas, a música negra, a história de personalidades negras e outros aspectos que enalteceriam a identidade negra. O outro viés seria a atuação na área educacional, atuando na formação de cursos de pequena duração voltados para o mundo do trabalho; no estabelecimento de vestibulares comunitários; e na expansão do capital cultural dos membros do local onde estavam atuando. No âmbito do conjunto dessas duas ações, podemos afirmar que essas ONGs se destacaram na luta contra o racismo e na valorização da população negra.

Porém, esse mesmo sucesso, fez com que as ONGs ligadas a questão racial se transformassem em modelos que legitimavam a proposta neoliberal de enfrentamento da questão social. Realmente, nessas ONGs vigorou a proposta da ação política para resolução da questão do negro calcado no ataque ao racismo, no fortalecimento do processo da identidade negra, no respeito a diferença racial e na defesa das políticas de ações afirmativas, excluindo desse processo a questão de classe e a exploração das relações sociais capitalista. Sob essa base, o problema da população negra seria apenas de raça, com o racismo sendo a única determinação, ou aquela que gera todas as outras determinações, que gera todos os entraves sociais, econômicos e culturais que impediam o negro se realizar na sociedade brasileira, sendo as políticas de ações afirmativas algo fundamental para mudança desse quadro.

---

<sup>3</sup> Entre outras, podemos citar: Lei nº 10639/2003, estipulando o ensino da África e dos afrodescendentes no Brasil; Lei nº 12288/2010, Estatuto de Igualdade Racial; Lei nº 12711/2012, estipulando o sistema de cotas nas universidades públicas federais e nas escolas técnicas federais. Essa mudança do Estado houve no período no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mas a maioria das ações afirmativas houve no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e continuou no governo da presidente Dilma Rousseff (2011 até 2016).

Como se pode observar, a incorporação por setores do movimento negro do pensamento pós-moderno e da proposta neoliberal para o enfrentamento dos problemas da população negra, não poderia passar sem uma crítica vigorosa por parte dos intelectuais de esquerda, em especial os marxistas. Munidos de uma análise das contradições do sistema capitalista na fase atual, como também das distorções ideológicas presentes no pensamento neoliberal e pós-moderno, muitos desses intelectuais emanaram fortes críticas ao uso de políticas de corte racial. Esses intelectuais sustentaram que esse formato de luta social, apenas servia para aprofundar a inserção do negro na sociedade capitalista e fragmentar a luta dos trabalhadores contra a sua maior opressão, o sistema capitalista. Para alguns desses intelectuais, somente na arena da classe os problemas da população negra seriam resolvidos, entre eles o racismo.

Parte dessas críticas tomam uma maior consistência, se atentarmos para o fato de que diante do novo bloco histórico que passou a se constituir no contexto brasileiro, a partir do final do século XX, o pós-modernismo e o neoliberalismo tornaram-se as ideologias que passaram a fornecer o cimento social para sustentar as modificações na organização econômica e nas novas formas de organização do trabalho, favorecendo a dominação da classe dominante brasileira. Em resumo, possibilitaram a classe dominante dar a direção moral e intelectual a sociedade, ou seja, agir como classe dirigente.

Como Coutinho (2006) destacou, a dominação de classe burguesa no Brasil sempre se realizou muito mais pela via da dominação do que pela direção ética e política, com a burguesia brasileira abrindo mão de agir como classe dirigente. Nem mesmo a inclusão subordinada da classe trabalhadora, como atores políticos e sociais, durante os governos Vargas e Kubitschek, facilitando a acumulação de capital e a reprodução da riqueza da burguesia nacional, retirou o receio da burguesia em ter um projeto societário com a inclusão dos trabalhadores que não fosse pela via da coerção ou da exclusão dos direitos democráticos. O neoliberalismo e o pensamento pós-moderno, forneceram as condições ideológicas ideais para as classes dominantes brasileiras terem em suas mãos os instrumentos para construir uma concepção de mundo na qual puderam, ao lado de uma violência de classe, inserir a participação dos trabalhadores, através da obtenção de um consenso em parcelas substanciais da população com relação ao seu projeto societário.

Diante dessas análises, não há como negar a validade das críticas de intelectuais marxistas a adoção pelo movimento negro das propostas neoliberais e pós-modernas. Afinal, como aponta Coutinho: “O pós-modernismo tem tudo a ver com o neoliberalismo: ambos se voltaram para a despolitização geral da sociedade, e conseqüentemente, da cultura” (COUTINHO, 2008, p. 329).

Não obstante a essas críticas, uma questão fica para nós marxistas. Como devemos agir diante dessa situação?



### 3. O intelectual de esquerda e a questão racial num mundo dominado pela hegemonia pós-moderna e neoliberal

As posições de Gramsci sobre os intelectuais orgânicos e, principalmente, dos intelectuais orgânicos voltados para os interesses da classe trabalhadora e das classes subalternos, fornecem subsídios teóricos e políticos para pensarmos numa ação dos intelectuais marxistas, frente ao predomínio das propostas do pensamento pós-moderno e do pensamento neoliberal em alguns movimentos sociais. No caso, desenvolveremos esse argumento tento como foco a questão do negro na sociedade brasileira, mas os princípios que serão desenvolvidos servem também para outros movimentos sociais.

Para Gramsci, o intelectual orgânico é aquele que busca da organicidade ao grupo social ao qual representa atuando na sua: “[...] homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2001, p. 20). Sendo que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e das classes subalternas, divergem dos objetivos ideológicos e da ação política dos intelectuais orgânicos das classes dominantes. Enquanto esses últimos atuam buscando legitimar e obter um consenso ativo entre os membros da sociedade civil, da sociedade política, da classe trabalhadora e das classes subalternas, favorável a concepção de mundo das classes dominantes, os primeiros trabalham na construção de um processo contra-hegemônico que teria por finalidade elevar as massas a capacidade intelectual e política de compreender e sentir os processos ideológicos, culturais e políticos que favorecem a hegemonia das classes dominantes e trabalhar pela construção de uma concepção de mundo mais afeita aos interesses das classes trabalhadoras e das classes subalternas.

Contudo, para Gramsci (1999) esse processo deve se pautar pela relação dialética e democrática entre os intelectuais e o povo. Para esse pensador marxista, um intelectual que esteja voltado para os interesses do povo, não deve ter uma postura marcado pela arrogância intelectual de quem detém todas as condições para estabelecer uma nova concepção de mundo, sem estar em contato com as percepções, necessidades, desejos, sentimentos e aspirações do povo. Esse ativo contato entre o intelectual e o povo, de acordo com Gramsci não deve ser visto como uma intervenção na concepção científica e de mundo do segundo com relação ao primeiro. Acima disso, seria um aspecto relacional no qual, de forma pedagógica, o intelectual marxista teria condições de compreender as “paixões” e as demandas do grupo social que representa, pois: “[...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante)” (GRAMSCI, 1999, p. 100). Para Gramsci essa relação é fundamental para que se estabeleça um processo ético-político em consonância com uma nova concepção de

mundo que venha aos interesses dos setores dominados, porque ao compreender, e não apenas saber, “as paixões emanadas do povo” os intelectuais terão condições de estabelecer uma ação política-histórica através delas.

Sobre esse processo de apreensão das aspirações do povo, Gramsci sustenta que um dos principais obstáculos para o intelectual marxista viver essa relação dialética e democrática com as massas, reside na distorção que o economicismo, engendra na análise marxista, não apenas: “[...] na teoria da historiografia, mas também e sobretudo na teoria e na prática política [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Sustentando que Marx e Engels sempre rejeitaram análises mecanicistas e deterministas de qualquer tipo, Gramsci defende que o economicismo restringe as condições empíricas e analíticas para se constituir uma construção mais consistente da gênese dos fenômenos sociais que se busca estudar e compreender. Condicionar o econômico como um fator que inexoravelmente determina os fatores políticos, culturais e ideológicos, reduz a gênese dos processos históricos, políticos, filosóficos e sociais, a fórmulas esquemáticas onde a construção do conhecimento serve apenas para legitimar e afirmar suposições e análises pré-determinadas.

Ancorado nas amarras do economicismo, portanto, o intelectual marxista perde a visão de totalidade, tão fundamental para o materialismo histórico, e reduz a sua análise dos fenômenos sociais a uma única determinação. Nesses termos, acaba suprimindo do seu estudo a dinâmica social e a ação política do sujeito coletivo que, partindo da concepção de mundo de sua classe e das particularidades emergentes das demandas específicas da sua fração de classe ou grupo social ao qual pertence, busca responder as necessidades históricas que se defronta. Em outras palavras, com o economicismo o intelectual marxista retira de sua análise social todo um amplo processo social e todo o conjunto de contradições e complexidades que estão presentes na realidade social.

Essa abordagem teórica, demonstra que a visão economicista que vigorou no transcorrer do século XX, entre parcelas dos intelectuais marxistas, sobre as explicações para o entendimento da situação da população negra na realidade brasileira, colocando a questão racial subsumida a questão de classe, deve ser descartada como instrumento para a construção do conhecimento e ação política junto ao movimento negro. É lógico que um intelectual marxista que se debruça sobre essa temática, não pode perder de vista a questão de classe. Além de ser uma determinação fundamental, a maioria da população negra está situada na classe trabalhadora e nas classes subalternas, sofrendo os mesmos processos de exploração, exclusão e espoliação dos membros dessa classe, independente da raça desses. O que afirmo, é que a análise marxista sobre os problemas da população negra deve sempre estar atenta à determinação de raça e a determinação de classe, verificando o quanto nas suas especificida-

des e nos seus aspectos relacionais atuam sobre a população negra no sistema capitalista, como Ianni nos ensina:

Penso que é impossível, ou muito difícil, compreender as condições de resoluções dos problemas raciais, os Estados Unidos, África do Sul, Inglaterra, Índia, Brasil ou outros países, se a análise não apreende os conteúdos e as implicações políticas das tensões e antagonismos raciais. Para isso, entretanto, é indispensável que a análise passe pelas relações sociais estabelecidas pelo modo de apropriação do produto do trabalho social (IANNI, 1978, p. 128).

Por mais que a questão de classe seja uma determinação fundamental, e deixar isso de lado representa deixar de ser marxistas, não há como entender os problemas da população negra sem levarmos em consideração a questão racial, em especial o racismo. Se tanto sobre o trabalhador branco como o trabalho negro recai todo o grau de exploração e exclusão gerado pela forma como as classes dominantes se apropriam da maioria da riqueza socialmente produzida e da privatização do Estado, sobre o trabalhador negro, além disso, recai toda uma carga de preconceito e discriminação racial que aumenta a exploração e a exclusão que esse vive na sociedade brasileira.

Numa sociedade racista como a nossa, o racismo pode estar presente nos mais diferentes espaços sociais. Na mídia, na escola, na igreja, no trabalho, na universidade e nos mais diferentes lugares, o negro pode sofrer com as visões predominantes sobre a sua raça. Sobre a população negra, portanto, recai uma representação social, calcada no aspecto racial, de inferioridade intelectual e moral, que estigmatiza os membros desse grupo com relação aos aspectos que podem realizar na sociedade. Nem mesmo a solidariedade de classe pode ser excluída dessa relação, porque um negro pode trabalhar com pessoas brancas, exercer a mesma função, receber o mesmo salário, e ainda assim sofrer preconceito ou discriminação racial por parte de seus colegas brancos.

Somado a isso, as especificidades do racismo no Brasil, associado ao processo social e econômico do país no começo do século XX, propiciou o surgimento da ideologia do branqueamento que ao ser incorporada por parte da população negra, como forma de ascensão social, representou para o negro a rejeição de ser negro. Sob essa lógica, o negro tinha que rejeitar tudo ligado a “raça” negra. Seu próprio corpo deveria ser rejeitado, porque a cor da pele, o formato do nariz, a espessura dos lábios e o tipo de cabelos deveria ser mais parecido com os das pessoas brancas. O branqueamento pode se reproduzir numa verdadeira neurose para o negro, visto que ao assumi-lo como forma de se realizar na sociedade capitalista, o negro tem que rejeitar sua cultura, sua gente, sua família e o seu próprio ser.

O racismo, portanto, é uma realidade concreta que está presente na concepção de mundo de diversas pessoas gerando os mais diferentes constrangimentos e obstáculos para a população negra na sociedade brasileira. A força do preconceito e da discriminação racial é um fator social de exclusão e

diferenciação que, somado a desigualdade reinante no capitalismo brasileiro, demonstra que o problema da população negra não é apenas de classe, é um problema de classe e de raça.

Nessa perspectiva, a questão que se coloca é a seguinte: estarão os intelectuais marxistas em condições de lidar com essa situação, ou seja, trabalhar com a relação raça e classe dentro de uma conjuntura marcada pela hegemonia neoliberal e pós-moderna?

Para isso, os intelectuais marxistas terão que rever suas posições epistemológicas e políticas com relação a questão racial, abandonando o viés economicista de que a classe resolve todos os problemas dos negros, e inserir nos seus objetos de estudos e na sua ação política diversas bandeiras do movimento negro. Mas isso não deve ser feito apenas como estratégia política para atrair a população negra, pois seria trocar determinismo economicista por um determinismo oportunista. Como Gramsci nos ensinou, para sua inserção nessa luta social esse intelectual deve não apenas *saber* as demandas de fundo racial da população negra, há que também *compreender* e *sentir* o quanto isso é importante para negros. Isso requer que esse intelectual esteja aberto a entender e atuar sobre as novas condições de relações sociais e lutas sociais, abertas com a hegemonia neoliberal e pós-moderna.

Gramsci sustenta que um intelectual para atuar de forma orgânica junto a classe ou ao grupo social que está ligado, deve estar ciente das condições econômicas, sociais, políticas e culturais de sua época, porque ao defender uma certa concepção de mundo essa não pode estar deslocado do seu tempo histórico, visto que: “[...] A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e “originais” em sua atualidade” (GRAMSCI, 1999, p.94). Essa proposição de Gramsci aponta que o intelectual marxista deve aprofundar e rever as formas conhecimento sobre a realidade social, procurando entender como a hegemonia pós-moderna e neoliberal se deu e se renova no capitalismo atual. Deve, assim, estar atento aos “novos” processos de sociabilidade, às “novas” formas de atuação sobre as questões sociais e aos “novos” atores sociais como os denominados “empresários de novo tipo”, para poder estabelecer a crítica consistente sobre esses processos. Por outro lado, isso demanda que o intelectual marxista também terá que ter uma leitura, desprovida de dogmatismo e mecanicismo, sobre como as “novas formas” de obtenção de consenso atraíram membros da classe trabalhadora e das classes subalternas para a concepção de mundo dos setores dominantes, para tentar ressignificá-las no âmbito de um projeto contra-hegemônico. Como Semeraro defende:

Em tempos pós-modernos, os intelectuais “orgânicos” não se tornaram obsoletos, mas encontram-se diante de novas tarefas. Como nunca, precisam aprender com Gramsci a difícil arte de lidar com a diversidade sem cair no relativismo, de lutar contra os dogmas sem deixar de buscar a verdade, de respeitar a particularidade sem se pulverizar, de construir

a unidade sem transformá-la em uniformidade, de realizar a democracia popular contra os simulacros pós-modernos. Se essas considerações estiverem certas, torna-se necessário pensar também novos partidos com dimensões éticas e políticas capazes de “fundar novos Estados” (idem, *ibid.*, p. 1.111). (SEMERARO, 2006, p. 388)

Isso possibilitará que esse intelectual atue junto aos grupos sociais, fragmentados pela proposta pós-moderna e neoliberal, a partir de suas demandas específicas e da questão de classe que os une, procurando cimentar um processo de contra-hegemonia. Por exemplo, o intelectual marxista poderá atuar junto aos membros do movimento negro procurando elevá-los a um outro patamar da luta social, saindo do aspecto econômico-corporativo que se encontram, devido sua inserção na lógica pós-moderna e neoliberal de resolução dos problemas sociais, para um momento superior no conjunto das relações de forças, no qual se percebe que a luta requer uma união com outros grupos sociais subalternos que: “[...] da unidade de fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’” (GRAMSCI, 2001, p. 42). Por isso, concordamos com Coutinho de que mais do que nunca a importância da ação política desse tipo de intelectual se faz presente:

[...] mudou a morfologia dos intelectuais, assim como mudou a morfologia do mundo do trabalho, mas – em ambos os casos – permanecem as funções sociais destes grupos. Os intelectuais continuam a ser tão importantes hoje na produção da hegemonia e da contra-hegemonia quanto o eram na época de Gramsci e nos gloriosos anos de 1960 (COUTINHO, 2008, p. 332).

No entanto, o tratamento da questão racial no âmbito dos novos movimentos sociais, coloca o intelectual marxista diante não apenas *saber* e *compreender* que o racismo, mesmo não sendo a determinação central, é uma determinação fundamental para se entender os problemas do negro na sociedade brasileira. Para alguns intelectuais marxistas talvez o mais complicado do que assumir essa posição, seja lidar com temas como “diferença”, “identidade”, “empoderamento”, “cultura negra” e outros específicos da questão racial. Como a luta contra o racismo passa pela destruição da representação social que a ideologia racista plasmou na sociedade com relação ao negro, inclusive entre parcelas da própria população negra, o intelectual marxista tem que compreender que esses temas são importantes instrumentos da ação política, pela valorização da raça negra e da conscientização dos negros perante a questão racial. Mas, ao contrário dos pós-modernos, deve trabalhar esses temas relacionando com as outras questões que formam a totalidade social que oprime e explora a população negra, como podemos deduzir dessa colocação de Coutinho:

[...] Gramsci sabia, de resto, que a universalidade concreta se alimenta da diversidade e da pluralidade. Mas falta frequentemente nos chamados estudos culturais, no multiculturalismo e também nos estudos femininos e ecológicos uma visão universal, uma busca da totalidade, que me parecem estar presentes no marxismo e, particularmente, no marxismo de Gramsci. O reconhecimento das diferenças não pode se opor à afirmação da totalidade (COUTINHO, 2008, p. 336).

Para terminar, gostaria de dizer que apesar de estarmos vivendo um período de refluxo do sonho socialista como forma de se modificar o mundo e das nossas perplexidades sobre como podemos voltar a gestar essa utopia como fermento social das lutas sociais, diria duas coisas. A primeira é que as contradições do capitalismo continuam mais fortes do que nunca, como atesta a concentração de renda cada vez mais aviltante, e a expansão crescente da pobreza e da miséria resultante desse processo. A segunda é que não devemos desprezar as lutas sociais da nossa realidade atual, pois como citou Coutinho:

O que devemos repensar e discutir é a questão do sujeito revolucionário, o sujeito capaz de operar transformações. A meu ver, esse sujeito situa-se ainda no mundo do trabalho, mas não é mais a classe operária fabril, como Marx pensava. Temos que estudar a nova morfologia do trabalho e também os vários movimentos sociais que, sem provirem do mundo do trabalho, colocam demandas que chamo de radicais, como são os casos dos movimentos feministas e ambientalista, para citar dois exemplos. São sintomas de que as coisas podem recomeçar para nós. Precisamos recomeçar de novo, com a modéstia de quem perdeu uma batalha, tanto no sentido político quanto no sentido cultural, mas com a convicção de que o resultado da guerra não está decidido. (COUTINHO, 2008, p.317)

Creio que o movimento negro possa ser colocado no trecho acima e cabe a nós, intelectuais marxistas, agir *tanto no sentido político quanto cultural*, para trabalhar para que tal fato possa se tornar uma realidade.

## Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. Intelectuais, luta política e hegemonia cultural. In: MORAES, Denis. **Combates e utopias**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

\_\_\_\_\_. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley e LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. 1. São Paulo: Editora Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. 2. São Paulo: Editora Globo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_; BATISTE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes e Mobilizações civis no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. O negro e o socialismo. In: IANNI, Octávio; SILVA, Benedita da; SANTOS, Gevanil Gomes; SANTOS, Luiz Alberto. **O Negro e o Socialismo**. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica do padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PRADO JR, Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1972, p. 20.

SANTOS, Gevanilda. A luta contra o racismo na esquerda brasileira. In: IANNI, Octávio; SILVA, Benedita da; SANTOS, Gevanil Gomes; SANTOS, Luiz Alberto. **O Negro e o Socialismo**. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 70, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. O que é a agenda pós-moderna?. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs). **Em defesa da História:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.



# AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E OS DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS CONQUISTADOS\*

Norielem de Jesus Martins

## Introdução

Ao abordarmos as questões indígenas na atualidade, ainda nos deparamos com questionamentos sobre uma suposta autenticidade étnica que insiste em cristalizar a imagem dos povos indígenas no passado, apagando seu protagonismo enquanto sujeitos sociais no Brasil contemporâneo. Sobre esta complexa realidade, suscitamos também questões para que possamos melhor compreendê-la: o que é ser indígena? O que diferencia os indígenas dos não indígenas? O que diferencia os conhecimentos indígenas dos conhecimentos considerados universais/ científicos? Qual o papel da Educação Escolar Indígena?

Para que possamos encontrar respostas possíveis a estas questões, nos remetemos a Boaventura de Souza Santos (2009, p.23) que, por meio de seus estudos sobre outras epistemologias, compreende que o pensamento do mundo moderno é um pensamento abissal, ou seja, que ele está fundamentado na distinção de saberes, sendo estes saberes visíveis e invisíveis, porém, separados por linhas que os distinguem enquanto saber dominante e saberes incompreensíveis pelo saber dominante. Em sua análise, ele compreende também que no pragmatismo do mundo moderno tendemos a buscar nas consequências as explicações que deveriam estar fundamentadas nas causas dos problemas. A partir desta breve análise, podemos refletir sobre a invisibilidade e/ ou o apagamento das epistemologias dos povos indígenas na dita modernidade, sendo que para que possamos melhor contrapor a lógica do pensamento abissal em relação a estes povos, faz-se necessário desconstruir o discurso hegemônico que insiste em afirmar que as diversidades no Brasil são misturadas, diluídas, não específicas, eis que são, a priori, fruto de uma mistura genética e sociocultural fundamentalmente brasileira.

Os mitos sobre o multiculturalismo harmonioso da população brasileira continuam fundamentados em políticas públicas de negação das especificidades no atendimento educacional diferenciado, por exemplo, sob égide de uma suposta igualdade de acesso a conhecimentos universais. No entanto, em

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.111-129

que consiste uma igualdade em que sujeitos diversos são paulatinamente desvalorizados, subalternizados, tendo seus saberes diluídos nos ditos conhecimentos universais, muitas vezes impossibilitando a coexistência de outras formas de ser e estar no mundo que não a dominante? No pensamento de Wash (2009, p. 6) podemos compreender melhor as origens destes conflitos:

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que aponta não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo “incluir” os grupos historicamente excluídos ao seu interior. Sem dúvida a onda de reformas educativas e constitucionais dos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multiculturalista e funcional, simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes.

No Brasil, os indígenas parecem ser aqueles que estão fadados a viver em tensão permanente com o discurso da modernidade, que exclui o que não é considerado novo/moderno. Masolo (2009, p. 512) nos traz uma importante contribuição em sua análise sobre o que seriam conhecimentos universais e os específicos, conhecidos como etnosaberes ou etnoconhecimentos, deixando pistas sobre as tensões entre o que representa ser indígena em um mundo que nega esta condição:

Em oposição àquilo que é estranho, estrangeiro ou alheio, a hipótese do adjectivo indígena antes da caracterização ou do nome de qualquer conhecimento serve para reivindicar para o adjectivo a desejabilidade da autonomia, auto-representação e auto-preservação. (MASOLO *apud* SANTOS; MENEZES. 2009. p. 512)

A tentativa de destacar o que é conhecimento indígena dos ditos “saberes universais” parece representar o desejo pela autonomia da própria identidade no sentido de não se fragmentar, de não se tornar o outro, o discurso do outro, o saber do outro. Ou seja, resistir para continuar existindo.

A tensão entre o discurso da tradição e da modernidade pode ser também observada nos estudos de Giddens (1991, p. 11) onde ele afirma que “modernidade se refere ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Para tanto, desenvolve sua análise fundamentado no que chama de “interpretação descontínuista do desenvolvimento social moderno”, compreendendo que as instituições sociais modernas são, em alguns aspectos, diferentes de outros tipos da ordem tradicional.

Em Giddens (1997, p. 80), “a tradição, digamos assim, é a cola que une as ordens sociais pré-modernas”. Sendo assim, para ele, a tradição está as-

sociada ao controle do tempo. “Em outras palavras, a tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência para o presente”.

Considerando que o pensamento de Giddens (1991; 1997) está fundamentado em uma lógica centro-europeia, onde a modernidade é vista como um fenômeno nascido na Europa, e os demais saberes são considerados “mitos e tradições”, ou seja, não modernos, podemos compreender melhor a preocupação de Masolo (2009) no que se refere à autoafirmação dos saberes indígenas ou dos etnosaberes, pois esta demarcação de fronteiras parece ser resultado da própria exclusão destes sujeitos do pensamento dito moderno, ou seja, a identificação que possuem entre si enquanto povos indígenas, na lógica do pensamento moderno significaria aqueles que estão fora da perspectiva do pensamento da modernidade, invisibilizados pela colonização do poder, do ser e do saber.

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina tem sido um tema muito abordado. Oliveira (2015. p. 2), considera que uma das principais proposições epistemológicas do grupo de autores, que abordam os paradigmas da modernidade/colonialidade, “é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade”, por tanto, um dos primeiros desafios desta corrente teórica é o de difundir o mito da fundação da modernidade:

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de um despertar interno europeu que saiu da autoemancipação ou de uma saída da imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009) afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. (OLIVEIRA. 2015.p.3)

## **1. Além das fronteiras geopolíticas**

As questões indígenas têm com frequência a virtude de colocar-nos em situações de fronteira, no limite. Na realidade, as sociedades indígenas não só se encontram hoje em territórios de fronteira geográfica, senão que elas mesmas são fronteira sob muitos aspectos. Os clichês e os mitos, - sim, esses falsos mitos de nossa civilização – se desvanecem ante essa outra realidade, tão próxima e ao mesmo tempo tão distanciada. Com os indígenas tudo parece igual e tudo é diferente. Entrar em contato com eles supõe dar um passo mais radical que ir a outro país, ainda que para isso não se exija passaporte (MELIÁ. 1995.p.24).

Hoje temos conhecimento da existência de aproximadamente 305 povos indígenas diferentes, em situações de contato diversificadas em relação à sociedade nacional e falantes de 274 idiomas (IBGE, 2010). Cada um destes povos tem uma concepção própria de suas culturas e histórias e formas de organização distintas. São mais de 800 mil indígenas, representando cerca de 0,5% da população brasileira.

Não existe “o índio” no singular, existem povos guarani, yanomami, xavante, terena, dentre tantas outras autodenominações. No entanto, ainda prevalece no imaginário nacional o discurso discriminatório de que “os índios” são seres atrasados e suas culturas estão fadadas à extinção (FREIRE, 2002, p. 08).

Luciano (2006, p. 29-30), nos diz que mesmo as culturas que se davam por extintas vêm atravessando um processo de etnogênese e de afirmação identitária no Brasil, ressaltando ainda que o termo “índio” antes utilizado pejorativamente pelo colonizador, hoje tem sido transformado em uma marca identitária. Ou seja, ser “índio” hoje representa também uma categoria de luta, não no sentido do índio genérico, mas no sentido de povos originários de uma nação, que reivindicam direitos.

Alguns territórios indígenas situam-se nas fronteiras entre países e assim, membros de uma mesma etnia/povo estão separados por limites geopolíticos definidos pelos Estados Nacionais. Sobre o conceito de geopolítica:

A palavra geopolítica não é uma simples contração de geografia política, como pensam alguns, mas sim algo que diz respeito às disputas de poder no espaço mundial e que, como a noção de PODER já o diz (poder implica dominação, via Estado ou não, em relações de assimetria enfim, que podem ser culturais, sexuais, econômicas, repressivas e/ou militares, etc.), não é exclusivo da geografia (LEMES, 2018, p. 6).

Os Guarani, por exemplo, constituem uma população numerosa na Bolívia, Paraguai, na Argentina e no Brasil, e, embora possuam a nacionalidade paraguaia, argentina ou brasileira, afirmam também sua identidade Guarani. É a identidade guarani os define por meio da linguagem e das práticas educativas existentes no universo cultural em que vivem.

É preciso mostrar que existimos como um grande povo. Temos o mesmo sangue, somos parentes que passamos pelo mesmo sofrimento. Não existe absurdo maior do que dizer ‘índio argentino’, ‘índio paraguaio’, ainda mais ‘índio brasileiro’. Para nós, as fronteiras não existem (ZENILDO *apud* RODRIGUES, 2007)<sup>1</sup>.

Desta forma, o documento de identidade nacional que os cidadãos brasileiros indígenas e não indígenas possuem, tem sentido distinto entre os

---

<sup>1</sup> Fala proferida em guarani por Zenildo, Cacique da Aldeia Tey Kue, por ocasião do lançamento da Campanha “Povo Guarani, Grande Povo”, realizada entre os dias 21 e 23 de setembro de 2007, na Aldeia Tey Kue, no município de Carajás (MS).

Povos, pois é parte de uma identificação geopolítica, mas não geográfica e identitária, tão pouco é o que define ou limita as fronteiras culturais que os povos indígenas construíram e constroem ao longo dos séculos em suas vivências e narrativas.

Povos e famílias inteiras foram separados por conta dessas divisões políticas administrativas arbitrárias do Estado. Hoje temos um povo, que fala a mesma língua, pratica os mesmos costumes, habitando mais de dois ou três estados ou pior ainda em dezenas de municípios como é o caso do povo Xavante no estado do Mato Grosso que estão espalhados ao longo de mais de 15 municípios. É bom lembrar que cada um desses entes federados – estados e municípios – goza de autonomia própria para definir e executar suas políticas (BANIWA, 2010. p. 5).

Em relação às Terras Indígenas (T.I.), segundo definição do IBGE, são os espaços físicos reconhecidos oficialmente pela União, de posse permanente dos índios. O que significa que eles não são os donos da terra, mas têm o direito de usar tudo o que a área contém: fauna, flora, água e etc.

A perspectiva do Território Indígena ultrapassa o âmbito da Terra propriamente dita, uma vez que o:

Território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. (BANIWA, 2010. p. 4)

A importância das territorialidades indígenas e suas dinâmicas interculturais ainda presentes nos dias atuais se contrapõe “a visão comum de que um dos principais efeitos da globalização é a fragilização do vínculo entre um fenômeno cultural e a sua situação geográfica”, pois ao compreender as territorialidades enquanto espaços e relações é possível “transportar até à nossa proximidade imediata, influências, experiências e acontecimentos que na realidade se encontram distantes ou muitas vezes desespacializadas”. (Baniwa, 2010.p.11)

## **2. Compreendendo as políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil**

Desde a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, uma linha de trabalho assimilacionista e integracionista foi implementada no Brasil, subjugando os saberes indígenas e classificando os índios como incapazes: “sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais,

o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país”. (Código Civil Brasileiro, 1916, art.6)

Apenas em 1934, séculos após o contato entre alguns povos indígenas e colonizadores, esboça-se o tratamento específico da questão indígena no Artigo nº 129 da Constituição Federal, atribuindo à União a competência para promover a incorporação dos indígenas à comunhão nacional: “[...] será respeitada a posse de terras de indígenas para os que nelas se acharem permanente [grifo nosso] localizados” (BRASIL, 1934).

É necessário compreendermos que as políticas integracionistas advindas do indigenismo governamental do início do século passado, estão profundamente enraizadas na política brasileira, principalmente no interesse de ruralistas e especuladores do grande capital, que tendem administrar seus próprios interesses, impondo um modelo de sociedade, na qual o modo de ser indígena não está incluído, por tanto, podem ter seus direitos negligenciados.

No que se refere a educação escolar, é necessário percebermos o quanto este projeto colonial continua interferindo na Educação Escolar Indígena (EEI), pois tende a incentivar um modelo de educação em que as práticas educativas podem estar voltadas principalmente para a inserção no mercado de trabalho, ainda que sobre o discurso da criação de competências necessárias para autonomia indígena, objetivando a capacitação/ ocupação de cargos remunerados nas próprias aldeias, como é o caso do cargo de professor (a), merendeira (o), zelador (a), agente de saúde, motorista, etc. Porém, é sabido que nem sempre haverá trabalho para todos dentro das próprias aldeias, desta forma, que espaços ocuparão os demais indígenas escolarizados?

Ao que tudo indica, o projeto de educação escolar indígena, atrelado a um projeto de sociedade que se almeja construir, está em permanente conflito de interesses entre indígenas e não indígenas.

A Constituição de 1988, em seu artigo nº 210, assegurou as comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988), caracterizando uma ruptura com a concepção integracionista, até então dominante.

Posteriormente, o Decreto Presidencial nº 26/1991 em seus artigos nº 1 e 2, transfere as atribuições da EEI para o Ministério da Educação, que até então era de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (BRASIL, 1991).

Embora a Portaria Interministerial, Ministério da Justiça e Ministério da Educação, MJ/MEC nº 559 de 1991 tenha estabelecido “a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena” (BRASIL. MJ/MEC, 1991) e definido como prioridade a formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando inclusive que os professores índios recebam a mesma remuneração dos de-

mais professores, pouco desta política se efetivou. Estamos falando em direitos conquistados há cerca de duas décadas, porém, em relação a outras modalidades de ensino, a EEI ainda pouco conhecida no âmbito da educação nacional.

Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, são estabelecidos os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem, enquanto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seus artigos nº 26, 32, 78 e 79, afirma-se que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue possibilitando a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional, sendo que: “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL. S.F., 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RC-NEI, 1998) ofereceu os subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, apresentando as características da Escola Indígena:

**Comunitária:** Porque produzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios. Isto se refere tanto ao currículo, quanto ao modo de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, a pedagogia, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. **Intercultural:** Porque deve reconhecer a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. **Bilíngue/ multilíngue:** Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. **Específica e diferenciada:**

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados as-

pectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (BRASIL. MEC, 1998. p. 24).

Como desdobramento desta discussão inicial, o Parecer do CNE nº 14/1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação da Categoria: “Escola Indígena” ressaltando que:

Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL. CNE, 1999).

A Resolução do CNE nº 03/99, estabelece a estrutura e o funcionamento da EEI no âmbito da Educação básica: “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

O PNE (Lei Nº 10.172/2001) dedica um capítulo inteiro à Educação Escolar Indígena, do qual destacamos a necessidade de criação da categoria “escola indígena” e a “universalização dos programas educacionais”, “assegurando a autonomia para as escolas indígenas, no que se refere ao projeto pedagógico, aos recursos financeiros e a participação das comunidades indígenas”. (BRASIL. PNE, 2001. p.50).

Todas estas ações originaram entre outras ações, o movimento da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2009. Na I CONEEI, foram apontadas duas questões que consideramos importantes destacar: a criação de um Sistema próprio Indígena de Educação Escolar e a perspectiva de sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE's), sendo o último instituído via Decreto Presidencial nº 6.861/2009.

O objetivo dos territórios etnoeducacionais seria então o de “apoiar a implementação, avaliação e o enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos”. (BRASIL, 2016). Conforme a definição do Ministério da Educação, esta política está fundamentada em três documentos: Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que institui os Territórios; a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que fundamenta esta ação; e as Deliberações da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que apontam a sua criação. Lembrando que o Brasil promulgou apenas em 2004 o texto da Convenção OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, via Decreto Presidencial nº 5.051.



Em relação aos TEE's, os mesmos estão definidos a partir da territorialidade dos povos indígenas, ou seja, apontam que a EEI deve organizar-se a partir do modo em que os povos indígenas mantêm suas relações políticas, de parentesco, linguísticas e culturais nos seus territórios, “que necessariamente não coincidem com as divisões político-administrativas dos estados e municípios brasileiros” (BANIWA, 2010. p. 2).

Com a política dos TEE's pretende-se “fortalecer o diálogo e a articulação entre as instituições protagonistas da educação escolar indígena”. Os envolvidos na educação devem trabalhar articuladamente, definindo as responsabilidades e atribuições de cada uma das instituições que fazem parte dos Territórios, visando à qualidade da EEI. (Ibid. p.3)

Segundo Baniwa (2010. p. 6), o Decreto estabelece uma nova “racionalidade e procedimento no planejamento e gestão das políticas”, o que em sua opinião, “gera muitas outras possibilidades de mudanças no conjunto de conceitos, normas e práticas que orientam a relação do Estado com os povos indígenas”, que para ele estão para além do Decreto, pois não atingem apenas o campo escolar, mas “todas as outras da vida dos povos indígenas”.

Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixaria de obedecer exclusivamente às divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, porém mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas.

Para Baniwa (2010, p. 9), embora ainda não se tenha clareza da metodologia mais adequada para este exercício, alguns passos são considerados necessários:

- 1) Definição de quantos e quais territórios, que devem ser definidos pelos sistemas de ensino em conjunto com os povos indígenas de acordo com as atuais configurações etnoterritoriais;
- 2) Definição da ordenação do território por meio de um colegiado representativo com participação indígena e sob a coordenação do governo federal (MEC e FUNAI);
- 3) Elaboração dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais, com qualidade, precisão, coerência e factibilidade de acordo com as realidades, demandas e interesses locais e étnicas. Os planos precisam dar conta de todas as demandas e necessidades administrativas, físicas (infraestrutura e outros recursos) e pedagógicas.
- 4) Definição de recursos financeiros específicos para garantir a viabilidade e efetividade dos planos de ação de cada um dos territórios;
- e 5). Permanente diagnóstico, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos planos de ação e da qualidade dos serviços de atendimento nas escolas indígenas.

Baniwa (2010.p.14) ressalta ainda que o modo de pensar e conceber a organização da nova política “resgata a importância das relações etnoterritoriais milenares – interação orgânica homem-natureza - construídas pelos povos indígenas ao longo de milhares de anos, atropeladas pelo processo de colonização europeia” e ainda que,

[...] povos que mantêm fortes relações com o território, mas que mostraram certa resistência à ideia dos Territórios Etnoeducacionais, por indução e pressão de agentes externos, principalmente membros do velho indigenismo tutelar, defensores de ideias já superadas como o centralismo das políticas em um órgão indigenista oficial ou a estreita visão que defende a chamada federalização da educação escolar indígena.

Elaborada já no âmbito da nova política dos TEE's, a Resolução CNE nº 05/2012, define as Diretrizes Nacionais para a EEI, ressaltando mais uma vez as características do atendimento específico, da organização dos territórios etnoeducacionais e da necessidade da ação colaborativa, porém apontando os Estados como responsáveis primordiais deste atendimento que, segundo o Artigo nº 25, têm como atribuições:

I - Ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - Estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - Implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - Prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - Instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e Pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas. (BRASIL.2012)

A Resolução acima orienta ainda que a EEI seja realizada em cooperação com os Municípios, porém, “desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas”. Do ponto de vista da conquista de direitos, tal observação parece colocar os indígenas como uma espécie de cidadãos de segunda classe, tendo em vista que ainda não há constituído no Brasil um sistema de ensino indígena e que este precede a colaboração destes, sendo assim, atribui-se primordialmente ao Estado uma responsabilidade que deveria ser efetivamente compartilhada com seus municípios e que, se negligenciada por este, pode gerar uma estagnação entre os demais entes federados.

O Parecer da Resolução em questão aponta que existiam, em 2010, no Brasil “1.508 escolas indígenas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas”. Sendo assim, compreendemos que tal ação colaborativa deveria ser melhor explicitada no documento, mas parece que a mesma parte do contexto de uma realidade já dada, que é a diversidade de situações e de necessidades de cada comunidade indígena.

As muitas interpretações da legislação específica e a falta de desdobramentos legais nos sistemas de ensino para a aplicação das mesmas, facilita ações equivocadas, como por exemplo, a omissão de responsabilidades, a pesar da política etnoterritorializada apontar para um novo modelo de gestão em que: “devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais” (BRASIL. CNE, 2012).

Em relação aos “arranjos de desenvolvimento” pairam algumas dúvidas em relação a garantia de direitos indígenas, uma vez que a Resolução CNE/CEB nº 01/ 2012 dispõe sobre “a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação”, em que é estimulada uma política territorializada em que atuam governo, iniciativa privada, ONGs. Se por um lado, este tipo de arranjo amplia a possibilidade de ações; de outro, exime o Estado Brasileiro de suas responsabilidades na garantia da oferta da Educação Escolar Indígena. E, o que parece ainda mais contraditório é o Estado laico estimular ações colaborativas com instituições privadas, inclusive de iniciativas religiosas que, valendo-se da vulnerabilidade dos povos indígenas, perpetuam a prática colonial.

No que se refere a realidade dos Guarani no Rio de Janeiro, percebemos que a pesar das conquistas de direitos no âmbito legal, nas últimas décadas, na prática não há uma interação destas políticas com as escolas que de fato existe nas aldeias, tão pouco foram implementadas as ações colaborativas articuladas e nem foram pactuados os territórios do Litoral Sul.

### 3. A precariedade no atendimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro

De acordo com o Censo de 2010, atualmente estima-se que a população indígena no estado do Rio de Janeiro seja de 16 mil pessoas. Dentre estes, cerca de 800 são Guarani que residem em sete comunidades distintas. (IBGE.2010)

Embora existem muitas demandas educacionais em todo o estado, como, por exemplo, as questões específicas dos movimentos de indígenas em contexto urbano, neste trabalho nos limitamos a um panorama da situação atual do atendimento específico na EEI sobre responsabilidade do governo estadual, nas comunidades indígenas aldeadas.

Quadro 1. Panorama das Aldeias

| <b>ALDEIAS GUARANI NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2017</b> |                    |                   |                             |                          |
|--|--------------------|-------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <b>Aldeia</b>  | <b>Localização</b> | <b>Habitantes</b> | <b>Situação Territorial</b> | <b>Atividade Escolar</b> |
| <b>Sapukai</b>   | Angra dos Reis     | **450             | Homologada                  | Sim                      |
| <b>Itaxi</b>   | Parati             | *200              | Homologada                  | Sim                      |
| <b>Araponga</b>  | Parati             | *30               | Homologada                  | Sim                      |
| <b>Rio Pequeno</b>   | Parati             | **25              | Homologada                  | Sim                      |
| <b>Arandu Mirim (Saco do Mamangá)</b>                      | Parati             | *20               | Não homologada              | Não informado            |
| <b>Tekoa Ka'aguy Hovy Porã</b>                             | Maricá             | ***40             | Não homologada              | Sim                      |
| <b>Aldeia de Itaipuaçu</b>                                 | Maricá             | ***28             | Não homologada              | Sim                      |

\*Segundo dados do ISA (Instituto Sócio Ambiental - <http://pitb.socioambiental.org/pt>)  
 \*\* Segundo informação oral de lideranças da comunidade em atividade de campo – 2017  
 \*\*\* Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá 2015 –(<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>)

Após um trabalho articulado entre os professores indígenas, lideranças das comunidades e colaboradores não indígenas as Escolas Diferenciadas Guarani no Rio de Janeiro foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 22 de abril de 2003, e, posteriormente, a deliberação CEE nº 286 de 09 de setembro de 2003, estabeleceu normas para autorização, estrutura e funcionamento destas Escolas, no âmbito da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo que para a oferta da Educação Escolar Indígena:

Art. 8º. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada Sistema de Ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades, de órgãos governamentais e de organizações não governamentais (ONGs) (RIO DE JANEIRO. CEE, 2003).

Destacamos nesta Deliberação que: “a direção e a administração de cada Escola Indígena serão exercidas, **exclusivamente** por educadores indígenas, indicados pelas respectivas comunidades, com prazo de mandato também definido por elas” (Ibid. art.11). Em relação ao regime de colaboração na EEI:

**Art. 32** Na elaboração de políticas e na execução de ações inerentes à Educação Escolar Indígena, para as Escolas Indígenas que integram o Sistema Estadual de Ensino e os Sistemas Municipais de Ensino, deverão ser ouvidos os Núcleos de Educação Indígena, viabilizando a participação de demais representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não governamentais, em regime de colaboração. [grifo nosso]. (Ibid)

A partir do processo de estadualização/ institucionalização da escola indígena, em 2003, todo um processo de construção de mais de uma década de uma escola comunitária que preexistia nas comunidades mais antigas do Estado, foi sendo substituído pelos trâmites burocráticos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ). O processo se efetivou em 2005, quando foi enviada uma agente do Estado para compor a direção da Escola-Polo e demais salas de extensão, o que desconsiderou todo o movimento realizado até então pelas comunidades, na insistente tentativa de adequá-la ao sistema Estadual de ensino, quando a lei determina que se faça o contrário.

No caso das comunidades indígenas Guarani do Rio de Janeiro e do Brasil, a opção pela estadualização das Escolas Indígenas, conforme destaca-se no primeiro PPP<sup>2</sup> da escola (2003-2005), teve como um de seus objetivos, minimizar os impactos socioculturais da instituição escolar nestas comunidades, tendo em vista os sistemas de avaliação em comum, assim como planos de carreiras e salários dentro da mesma categoria institucional.

Durante o período de 2003 a 2010, o Ministério da Educação promoveu a participação dos professores indígenas das aldeias do Rio de Janeiro no Curso de Formação para Professores Indígenas Guarani das regiões Sul e Sudeste, intitulado Protocolo Guarani, ministrado em Santa Catarina de 2003 até 2010.

O protocolo Guarani envolveu os guaranis originários de aldeias dos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Durante o curso, que foi realizado na perspectiva da alternância, os professores se ausentavam por longos períodos e as escolas das aldeias ficavam sem professor e não havia quem os suprisse nas escolas, trazendo um enorme impacto para a comunidade.

Em 2010, após concluído o Protocolo Guarani e o curso de EJA para formação de agentes de saúde e saneamento indígenas promovido por um *pool* de universidades, em conjunto com a FUNASA, houve um

---

<sup>2</sup> Projeto Político Pedagógico. RJ. 2003-2005. Construído com o coletivo de educadores das aldeias guarani e coordenado pelo Prof. Domingos Barros Nobre.

momento de paralisação das ações de educação escolar que gerou grande insatisfação. O MPF passou a ser acionado para que ocorressem mudanças nesse cenário. A partir desse chamado, a Procuradoria da República no Município de Angra dos Reis, com a assessoria antropológica do órgão, passou a organizar reuniões periódicas para resolver questões relativas à educação. Participaram dessas reuniões representantes da Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro, da SEEDUC/RJ, Secretarias Municipais de Educação de Paraty e Angra dos Reis, universidades, FUNAI, ONGs, professores indígenas e demais interessados na construção da agenda de educação para os povos indígenas do Estado do Rio de Janeiro. (DUARTE. 2015. p.5)

De janeiro a maio de 2014, após quatro reuniões SEEDUC/RJ, Secretarias Municipais de Educação de Paraty e Angra dos Reis, universidades, FUNAI, ONGs e professores indígenas, para resolver os impasses cujos impasses para o atendimento educacional as comunidades, foi emitida a Carta de Recomendação da Procuradoria da República no Rio de Janeiro (MPF) em que se exigia o cumprimento das ações, pela SEEDUC RJ, no prazo máximo de 30 dias, dentre elas:

- a) criação de cargos de professor indígena nos quadros do Estado do Rio de Janeiro e a posterior realização de concurso público para seu provimento, objeto do Processo nº E-03/001/8740/2013;
- b) a implementação do curso de magistério indígena (formação, capacitação e treinamento dos professores indígenas), através de celebração de convênio entre a SEEDUC/RJ e a Universidade Federal Fluminense, cujas tratativas já estão em andamento, as quais devem ser finalizadas de modo que as aulas sejam iniciadas em agosto de 2014;
- c) implementação do EJA Guarani em todos os segmentos faltantes nas aldeias de Angra dos Reis e Paraty/RJ, mediante a adoção de todas as medidas necessárias para tanto (RIO DE JANEIRO. MPF, 2014).

A partir deste movimento, ao longo do ano de 2014, realizou-se no ano seguinte, a mobilidade interna de professores não indígenas no âmbito da SEEDUC RJ, para atuar nos anos finais do ensino fundamental no Colégio Indígena Karáí Kuery Rendá, mas em relação a recomendação não houve avanços. Em fevereiro deste mesmo ano, o Ministério Público Federal publicou a seguinte nota em seu site oficial:

[...] a situação chegou a um ponto intolerável. Muitos indígenas concluem o ensino fundamental e não têm mais chances de darem continuidade aos estudos. Assim, se perpetua o quadro de insuficiência de professores habilitados ao magistério indígena". A ação tem caráter de urgência e, em caso de descumprimento, o MPF pede a estipulação de multa diária no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), a ser revertida em favor do Povo Indígena Guarani Mbya (MPF RJ, 2014).

Como forma de pressionar ainda mais o poder público para a implementação imediata do Magistério Indígena, um grupo guarani matriculou-se no ensino médio regular de formação de professores, em uma escola central, na cidade de Angra dos Reis, o Colégio Estadual Dr. Arthur Vargas (CEAV), porém, a tentativa não teve êxito, pois a interpretação equivocada da justiça que avaliou o caso compreendeu que os mesmos não necessitavam de educação escolar específica, uma vez que estavam inscritos no ensino regular. Sendo assim, a Procuradoria Geral da República teve que recorrer ao caso novamente, solicitando a abertura do ensino médio específico. Este movimento refere-se a Ação Civil Pública<sup>3</sup> do Ministério Público Federal, que em sua última decisão determina o início das atividades do ensino médio em 2018, sob penalidades financeiras diárias ao Governo Estadual do RJ.

Diferentes ações continuam a ser realizadas na tentativa de solucionar a problemática do atendimento na Educação Escolar indígena no Rio de Janeiro. Nos municípios de Angra dos Reis e Parati, a SEEDUC RJ teoricamente, abarcou toda a escolarização indígena, porém na prática não efetivou todas as ações, como por exemplo o ensino médio e a EJA. Acarretando inclusive a descontinuidade da oferta do projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA Guarani no âmbito do município de Angra dos Reis.

Nas aldeias de Maricá, que são mais recentes, com cerca de três anos de constituição, a Prefeitura Municipal assumiu os anos iniciais do ensino fundamental na EEI e não ainda há ação do Governo Estadual. Segundo os relatos dos membros destas comunidades, embora haja uma notável boa vontade política da Prefeitura, o atendimento ainda não vem sendo realizado de forma específica e diferenciada devido à falta de professores indígenas habilitados e aos entraves burocráticos na parte estrutural da construção das escolas nas comunidades indígenas.

A situação das aldeias hoje em relação ao atendimento da educação escolar é alarmante, e também a dos professores indígenas que atuam nas escolas, tendo em vista que mesmo após mais de uma década da criação da categoria de escola indígena, não foi criada a categoria: “professor indígena”, impossibilitando a realização do concurso público específico e/ ou a contratação adequada para suprir as necessidades das escolas indígenas, o que na prática acarreta no atraso anual do período letivo em meses, na espera de renovação de contratos.

Destacamos que a maioria dos professores indígenas atuam hoje sem formação para docência, devido à ausência da oferta do ensino médio e/ ou ensino médio com habilitação em magistério e também o ingresso nas licenciaturas interculturais indígenas.

Por fim, como possibilidade de diálogo e garantia de direitos, apontamos as ações colaborativas entre os entes federados na EEI do RJ, na perspectiva da gestão etnoterritorializada, conforme a legislação vigente.

---

<sup>3</sup>Processo nº 0500037-43.2015.4.02.5111 (2015.51.11.500037-0)

Tais ações poderão ser efetivadas por meio da ação efetiva do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEEI RJ, empossado em 2017. No entanto faz-se urgente a construção de um Plano de Ação para que o Estado do RJ concretize a pactuação etnoterritorial enquanto território etnoeducacional do Litoral Sul.

Atualmente existem 25 TEE's pactuados na EEI, 3 em processo de implementação e alguns em processo de consulta, que é o caso do Litoral Sul que envolve os Estados de RS, SC, PR, RJ, SP, ES. O Ministério da Educação é o coordenador do processo de implementação, acompanhamento e avaliação dos TEE's, respeitando a autonomia e mantendo a responsabilidade dos entes federativos.

Paralelo a isso aguardamos as contribuições da II CONEEI, postergada para o ano de 2018, cujo tema é “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”. As Etapas locais e Regionais da Conferência já ocorreram e estima-se que o atual regime de colaboração seja rediscutido e aprimorado a partir das demandas da EEI dos povos indígenas de todo o País para que de fato se efetivem os direitos historicamente conquistados.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Armando Martins de. Educação, interculturalidade e democracia: a escola diferenciada indígena e a formação dos professores Guaranis no Rio de Janeiro. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação, 2. sem., 2001 a.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e ações não governamentais para a educação patrimonial na Baía da Ilha Grande: caminhos, histórias e memórias. In: **Revista do curso de pedagogia de Angra dos Reis**, Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia de Angra dos Reis, ano I, n.2, 2001.

\_\_\_\_\_. O tempo como Temporalidade Episteme e Sociabilidade. In: Breves notas ao ensino de história da educação. **E-Papers**. Rio de Janeiro: 2003.

BERGAMASCHI, María Aparecida. “Prácticas pedagógicas en la aldea y recreación de la escuela desde La cosmología Guaraní”. In: GARCÍA y M. Paladino (Comp.) **Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p 215 – 230.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, 1988.



\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Casa Civil, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Educação escolar indígena: gestão territorial e afirmação cultural**. Brasília: CONEEI, 2008. p. 89.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: LADEIRA, Maria Inês. **O Caminhar sob a Luz: Território m'bya à beira do oceano**. São Paulo: UNESP, 2007.

COLLET, Celia Leticia Gouvea. Interculturalidade e Educação escolar indígena: Um breve histórico. In: **Cadernos de Educação Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n.1, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. 2.ed. **Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. **Revista Tellus/ NEPPI**, Campo Grande/ MS: UCDB, n. 3, ano 2 Out., 2002.

\_\_\_\_\_. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, n. 1, p. 17-33, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Brasília: MP:IBGE, 2010.

LEMES, Giovanni Bugni. **Geopolítica**. São Paulo: Clube de Autores S/A, 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC: SECAD: LACED/Museu Nacional, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, Norielem de Jesus. **Educação escolar indígena guarani no estado do Rio de Janeiro: tensões e desafios na conquista de direitos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola. SP. 1979.

\_\_\_\_\_. **Elogio de la Lengua Guarani. Educação indígena e Escola**. Para uso em encontro nacional de professores Guarani/ Angra dos Reis, 28/02 a 06/03/2000. Assunção, Py: CEPAG, 1995. Trad. Wilmar R. D'Angelis.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural e educação intercultural. **Revista Tellus/ NEPPI**, Campo Grande/ MS: UCDB n. 3, ano 2, Out. 2002.

NOBRE, Domingos Barros. **Processos de Construção de Políticas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro**. 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto Político Pedagógico. Escola Indígena Karáí Kuery Rendá**. Angra dos Reis, 2002. Mimeo

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.15-40, abr., 2010,.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimento Indígena e Escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Editora Garamond. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº 286** de 09 de setembro de 2003, que estabelece normas para autorização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas (...). Rio de Janeiro: CEE, 2003.

\_\_\_\_\_. PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO RIO DE JANEIRO. **Carta de Recomendação** MPF nº 07/2014. Rio de Janeiro: MPF, 2014.

RODRIGUES, Marcelo Netto. Campanha busca rearticular povo guarani disperso na América do Sul. **Brasil de Fato**, Tapajós (MS), de 4 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <[https://issuu.com/brasildefato/docs/bdf\\_238](https://issuu.com/brasildefato/docs/bdf_238)>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina. 2009.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

\_\_\_\_\_. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.** Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, Catherine.; LINE-RA, A. G.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, dscolonización de estado y del conocimiento.** Buenos Aires, Ar: Del Signo, 2006, p. 21-70.



**PARTE 3**  
**GEPOLÍTICA, MOVIMENTO EMPRESARIAL E**  
**DISPUTAS DE PROJETO DE EDUCAÇÃO**



# SUPRANACIONALIDADE, INTEGRAÇÃO SUL-AMERICANA E POLÍTICAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA E EDUCACIONAIS EM QUESTÃO\*<sup>1</sup>

Zuleide S. Silveira

## Introdução

Logo após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se o processo de institucionalização da política científica e tecnológica, cujas bases conceituais, estrutura organizacional, instrumentos de financiamento e formas de avaliação são, até os dias que correm, comuns aos países que desenharam e implementaram políticas explícitas para estimular a produção e utilização de conhecimento científico e tecnológico voltado para o desenvolvimento econômico (VELHO, 2006). Tal contexto caracteriza-se pela conversão da pesquisa e, por conseguinte, da produção do conhecimento, em atividade sistemática com a finalidade de responder ao processo de internacionalização da economia/tecnologia.

Dos Santos (1994) observa que, esta mudança na atividade de conhecimento e sua associação ao mercado mundial deu origem a novos setores de produção e serviços, como a energia nuclear, a petroquímica, a informática, a indústria espacial, ramos do conhecimento que, até então, não se voltavam imediatamente à produção de acumulação capitalista. Criou-se, em consequência, uma vasta população de cientistas, tecnólogos e funcionários auxiliares que se associaram a um vasto grupo de instituições dedicadas à pesquisa e desenvolvimento (P&D) e à formação de pessoal qualificado para este fim.

Com efeito, o capital em concorrência executa sua tendência imanente à inovação (Cipolla, 2006) e, neste sentido, foram criadas instituições e centros de pesquisa aplicada, laboratórios de P&D e, com eles, os ministérios e as secretarias de Estado, que passaram a envolver lenta e gradualmente a escola/universidade e instituições, hoje denominada, rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, num movimento que já traz em seu bojo a relação Estado, universidade e empresa privada (SILVEIRA, 2011; 2015c).

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.133-153

<sup>1</sup> Este texto é uma versão revista e ampliada daquela publicada nos *Anais da XII Edição das Jornadas Bolivarianas - Os rumos da crise na América Latina*, promovida pelo Instituto de Estudos Latinos Americanos (IELA), da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis; SC: IELA/UFSC, 2016

Diversos arranjos institucionais são admitidos para os operadores de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), sendo o de maior relevância para o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) os Programas de Pós-Graduação instalados em universidades públicas. É nelas que a maior parte da produção científica nacional ocorre, devendo-se aos docentes dessas universidades a primazia dessa atividade. Essas universidades podem ser tomadas como Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTs), devendo-se considerar também sob essa nomenclatura outros operadores relevantes para o SNCTI, tais como: os Institutos de Pesquisa; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFFs); e os Institutos Estaduais de CT&I (BRASIL, 2017).

No Brasil, esta relação tem sua gênese, em 1964, no Fundo Tecnológico (FUNTEC) e culmina, nos anos 1990, na criação do SNCTI<sup>2</sup>. Tal SNCTI se sustenta no setor de Reunião de Ministros e Altas Autoridades da Ciência, Tecnologia e Inovação do Mercosul e respectiva Reunião Especializada de Ciência e Tecnologia do Mercosul (RECYT), nas conferências nacionais de ciência, tecnologia e inovação e no arcabouço legislativo que delas decorre a exemplo do Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei nº 13.243/2016 — regulamentada pelo Decreto nº 9283/2018 —, que veio aprofundar o processo de privatização da universidade e do patrimônio científico-tecnológico da coletividade já iniciado pela Lei de Inovação, Lei nº 10.973/2004.

Não menos importante é a Lei de Biodiversidade, Lei nº 13.123/2015, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético e ao conhecimento tradicional associado. A Lei da Biodiversidade veio facilitar o mercado predatório em

---

<sup>2</sup> O SNCTI volta-se para a produção do conhecimento novo e inovador nas grandes áreas de conhecimento, quais sejam, Saúde, Exatas e Terra, Engenharias, Ciências Agrárias, Biológicas, Humanas, Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Dentre outros órgãos, ele é formado por ministérios como, Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; Saúde; Agricultura; Educação; Defesa; Desenvolvimento; Indústria e Comércio Exterior; Planejamento; Minas e Energia; Relações Exteriores; Fazenda; Meio Ambiente; Conselhos e Secretarias em níveis federal e estadual; Instituições de Educação Superior como Universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Institutos de Ciência e Tecnologia e Inovação de administração privada, parques tecnológicos, incubadoras e empresas; Hospitais das redes nacionais de pesquisa em saúde, como a Rede Nacional de Terapia Celular (RNTC), a Rede Brasileira de Pesquisa sobre o Câncer, a Rede Malária, a Rede de Pesquisa em Métodos Moleculares para Diagnóstico de Doenças Cardiovasculares, Infeciosas, Parasitárias e Neurodegenerativas (Rede Rio) e a Rede Nacional de Pesquisa Clínica (RNPC) em Hospitais de Ensino, entre outros; Fundações de Apoio à Pesquisa; agências governamentais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), a Agência Espacial Brasileira (AEB) e a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Para maior compreensão do complexo SNCTI, veja o mapa elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE/MCTI) em parceria com a empresa canadense Global Advantage Consulting, no ano de 2010, quando da realização da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação entre os dias 26 e 28 de maio, disponível em: [http://www.cgEE.org.br/quadro/quadro\\_atores.php](http://www.cgEE.org.br/quadro/quadro_atores.php)



torno dos recursos naturais e a expropriação do saber de povos originários (indígenas, ribeirinhos, quilombolas) e de agricultores tradicionais. Entendidos pelos organismos supranacionais e intelectuais orgânicos da burguesia como portadores de valor econômico, os recursos naturais e os saberes ancestrais passam, a partir da COP10/CDB<sup>3</sup>, a ser fonte de *capital natural*.

No Brasil, as conferências nacionais de CT&I foram realizadas em número de quatro. A primeira, em 1985, no governo José Sarney; a segunda, em 2001, no governo FHC; e a terceira e a quarta, em 2005 e 2010, respectivamente, nos mandatos Lula da Silva. Seus resultados foram publicados nos Livro Verde (2001), Livro Branco (2002) e Livro Azul (2010), respectivamente.

Ao que tudo indica todo esse arsenal político-ideológico, teórico e institucional produzido historicamente, desde o governo empresarial-militar até o segundo mandato Lula da Silva [continuado nos governos Dilma Rousseff, mas também pelo poder ilegítimo Michel Temer], contempla as necessidades atuais do capital, tanto é que o *Livro Azul*, publicado no final do governo Lula da Silva, reitera os desejos da burguesia manifestos nos *Livros Verde* e *Branco* muito mais do que amplia suas proposições (SILVEIRA, 2011, p. 163).

A quarta Conferência Nacional de CT&I foi balizada pelo Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação (Pacti 2007-2010), bem como veio propor um plano de ação, estratégia e metas para o setor de CT&I a ser executado entre os anos de 2011 e 2020. Neste sentido foram criadas as Estratégias Nacionais para Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI 2012-2015 e ENCTI 2016-2019) como instrumentos acionadores do crescimento econômico do Brasil. Sem sombra de dúvidas, as ENCTI (2012-2015; 2016-2019) incorporam as recomendações do Livro Azul (2010), reunindo e sistematizando os interesses dos intelectuais coletivos que compõem o SNCTI.

A RECyT reúne-se periodicamente, desde 1993, contando com a presença de ministros ou de secretários de estado de CT&I e respectivas delegações dos Estados Partes e Associados do Mercosul. Entretanto, a reunião de ministros de CT&I, como um setor vinculado diretamente ao Conselho do Mercado Comum (CMC) e hierarquicamente superior ao da RECyT, foi organizado no ano de 2006, aos moldes da Reunião de Ministros de Educação (RME)<sup>4</sup> que, por sua vez, é órgão máximo do Setor Educacional do Mercosul (SEM).

Foi na Primeira Reunião de Ministros e Altas autoridades de CT&I do Mercosul e países associados, realizada em 2006, que se firmou a Declaração de Buenos de Aires com o fito de elaborar o Marco de Ciência e Tecnologia

---

<sup>3</sup> A sigla COP 10/CDB refere-se a 10ª Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas sobre Diversidade Biológica (COP 10/CDB), na qual foram divulgados os resultados da investigação intitulada *The Economics of Ecosystems and Biodiversity* (TEEB), realizada entre os anos de 2008 e 2010, sob a batuta de ministros de meio ambiente dos países do G8+5.

<sup>4</sup> Sobre o Setor Educacional do Mercosul, veja Silveira (2015b; 2016a).

do Mercosul. O que, sem dúvida, foi determinante no trâmite do PLC nº 77/2015, no Brasil, de autoria do deputado Bruno Araújo (PSDB-PE), relatoria dos senadores Jorge Viana (PT-AC) e Cristovam Buarque (PDT-DF), que culminou no Marco legal de CT&I, exarado no governo Dilma Rousseff.

Se, no passado, o progresso técnico centrava-se na indústria, nos dias que correm, a inovação penetra todos os setores da produção, incluindo os serviços, a agricultura e os recursos naturais, tornando-se capaz de gerar e sustentar ciclos prolongados de crescimento da economia, mas também de crises. Dentro desse ideário schumpeteriano, a inovação possui dupla dimensão: de um lado, no plano micro, torna-se essencial para reduzir custos e aumentar a produtividade não apenas da empresa, mas também da cadeia de valor; de outro, em nível macro, permite ganhar produtividade sustentável, sendo central para taxas de crescimento mais elevadas (SILVEIRA, 2011).

Via de regra, entende-se que a inovação dita as condições e a velocidade da produção do conhecimento uma vez que, supostamente, não é o trabalho que produz a riqueza da sociedade, mas sim o conhecimento. Nesta perspectiva ideológica da sociedade do conhecimento, quanto maior a produção de CT&I, maiores seriam as possibilidades de transformações econômicas e sociais na direção de uma sociedade coesa, igualitária e democrática, tal como difunde a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural (UNESCO) e outros organismos supranacionais<sup>5</sup>. Daí que, nas últimas décadas, o conhecimento científico passa a exercer liderança no processo de inovação com a institucionalização da pesquisa pública e privada, materializada nas universidades, institutos de pesquisa, departamentos de P&D e, mais recentemente, nas escolas de ensino médio<sup>6</sup> e outros programas de popularização da CT&I.

Assim, aponta Silveira (2011; 2015a) com o desenvolvimento histórico da concepção de educação tecnológica, desde a década de 1960, a política educacional (em todos os níveis e modalidades de ensino) veio sendo subsumida à política de C, T&I, em um movimento tal que, a educação escolar passa, segundo Neves e Pronko (2008, p. 28), a ser organizada em dois ramos de ensino na formação para o trabalho complexo: o ramo científico, que propicia a formação de base científico-filosófico-humanista, e o ramo tecnológico, de sólida formação científico-tecnológica dos modernos processos industriais e de serviços.

Entretanto, não se pode perder de vista que, na medida em que o capital se desenvolve, seu caráter cooperativo de produção e reprodução não dispensa formas pretéritas de trabalho. Ele exige o dinamismo de todas as partes do "trabalhador coletivo", cujas funções, socialmente combinadas, são realizadas por meio do trabalho complexo e do trabalho simples. Enquanto esse

---

<sup>5</sup> Na primeira seção deste artigo, tratarei da questão teórico-metodológica da categoria supranacionalidade.

<sup>6</sup> Sobre a iniciação científica no nível médio de ensino, ver Silveira (2015c).

se caracteriza mais pelo dispêndio da força de trabalho que "[...] todo homem comum, sem educação, possui em seu organismo", aquele que "[...] emprega-se em trabalho superior, requerendo, pois, maior tempo de formação e com altos custos, e materializa-se em valor proporcionalmente mais elevado" (MARX, 2004, p. 211-231).

Estamos falando, portanto, da capacidade de trabalho socialmente combinada, segundo a divisão internacional do trabalho que se generaliza a partir da articulação associada entre forças produtivas e expansão do capital, em escalas nacional, regional e internacional. É por esta razão que, o leque de oferta formativa se amplia, cada vez, desde cursos de qualificação básica, com 160 horas de duração, passando pelo ensino fundamental, ensino médio, cursos técnico-profissionais de nível médio, cursos de tecnólogos e outros de curta durações elevadas ao status de educação superior, passando por cursos de graduação, como o de medicina, que exige uma carga horária de no mínimo 7.200 horas, até os cursos de pós-graduação acadêmicos e profissionais.

Tal leque ampliado de oferta formativa vem responder à inserção do país nos processos de internacionalização e regionalização da economia/tecnologia, segundo o lugar ocupado na divisão internacional do trabalho.

O imperialismo de fins do século e XX e início do XXI, além das características já apontadas por Lênin (2008), Luxemburgo (2008), Fernandes (1993), Ianni (1988) e Marini (1993, 1997, 2000, 2012), acentua estratégias geopolíticas, econômicas diplomáticas e militares usadas por um Estado ou por bloco de Estados; tende a estabelecer um fluxo do poder, mediante reuniões e conferências cotidianas de intelectuais orgânicos do capital, com vista a fortalecer as três dimensões fundamentais do capital — produção, consumo e circulação/distribuição/realização —, do que a criação de blocos político-econômicos regionais como o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a União Europeia (UE) fazem parte.

Tendo a UE como segundo maior investidor, a seguir aos Estados Unidos da América do Norte (EUA) e muito à frente do Japão, o Mercosul, instituído pelo Tratado de Assunção, de 1991, tem sua gênese em um contexto particular da trajetória dos países que o integram: a necessidade de superar os efeitos negativos da década perdida. Inseridos na "terceira onda de democratização" (Huntington, 1994), Argentina e Brasil, líderes do bloco econômico, viam na criação do Mercosul uma estratégia de redução da vulnerabilidade das economias da região frente à hegemonia norte-americana.

Neste movimento, busca-se oferecer, de um lado, resistência às sucessivas negociações multilaterais em torno da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) tal como propunham os EUA; de outro, estreitar relações entre Estados na região, para além do Mercosul, com a criação de outros blocos na América Latina e Caribe, mas, sobretudo, estabelecer tratados e acordos com UE.

Fica claro, pois, que a criação do Mercosul se dá por razões econômicas de ordem capitalista. Todavia, seu desenvolvimento e crescimento econômicos passam a requerer a qualificação de trabalhadores para abrir caminho ao fortalecimento interno do bloco, bem como da inserção competitiva de seus Estados Partes na dinâmica internacionalização da economia/tecnologia.

Com efeito, a ação coordenativa de ministros de educação e ministros e altas autoridades de/em ciência, tecnologia e inovação em torno da contrarreforma<sup>7</sup> da educação não se faz sem as mediações do Setor Educacional do Mercosul (SEM), da Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia (RECYT), para além de outros organismos supranacionais (Banco Mundial; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; e, União Europeia), bem como Estado Ampliado (sociedade política e sociedade civil), é um fenômeno silencioso e pouco estudado no Brasil, particularmente no que diz respeito a relação supranacionalidade e nacionalidade<sup>8</sup>.

Além desta *Introdução* e das *Considerações finais*, este texto estrutura-se em duas seções. A primeira, *Mercosul: associação estratégica ou relações imperialistas?*, analisa a associação birregional, Mercosul e UE, a partir da documentação por ela emanada, de modo a, na segunda seção, intitulada *Integração e regionalização das políticas educacionais e de CT&I*, desvelar suas implicações na institucionalização e integração regional das políticas científico-tecnológica e educativa. Nas *Considerações finais*, esta autora retoma alguns dos principais pontos do texto, reforçando a necessidade da crítica à organização, em nível supranacional, de

---

<sup>7</sup> Esta autora vem desde 2008-2011, quando da produção de sua tese doutoral, recorrendo à contribuição do clássico Antonio Gramsci para evidenciar o caráter contrarreformista das políticas neoliberais, particularmente aquelas aplicadas no campo da educação. Evidencia, com Gramsci (2002), que o fenômeno da contrarreforma pode se manifestar em outras temporalidades que não a da Reforma Protestante. Tendo como traço marcante a “combinação entre o velho e o novo” com preponderância do velho sobre o novo, o processo de contrarreforma, embora apresentado como “reforma” (uma forma progressista de renovação), possui caráter conservador na medida em que seu movimento é altamente regressivo, chegando a retirar as conquistas, das classes subalternas, conseguidas por mediação de mudanças reformistas.

<sup>8</sup> Até o final da primeira década deste século XXI, a maioria das pesquisas se davam muito mais em torno da comparação dos sistemas educacionais dos países sul-americanos do que propriamente estudos que buscavam capturar o movimento de ministros de educação e outros intelectuais orgânicos do capital em nível supranacional, isto é, no interior do Setor Educacional do Mercosul. Como em Silveira (2011; 2015b; 2016a), estes buscam analisar a estrutura e funcionamento do SEM, bem como as Comissões e Grupos de Trabalhos, os Planos de Ação discutidos e elaborados internamente ao Setor e seus desdobramentos nas propostas de ministros de educação na arena do Estado Ampliado. O que não se descarta das relações estabelecidas entre as Reuniões de Ministros, Comissões e Grupos de Trabalhos do SEM e organismos tais como Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Vale ressaltar a dificuldade encontrada, por esta autora, para analisar a manifestação do fenômeno diante do quase inexistente material disponível nos Portais do Mercosul e do *Mercosur Educativo*. Os portais foram desenvolvidos e alimentados, gradativamente, desde o ano de 2010, sendo que desde 2015 é possível encontrar farta documentação disponível virtualmente.

Estados em blocos político-econômicos regionais, e à relação que estabelecem com o Estado Ampliado, seja por mediação de intelectuais coletivos (outros organismos em níveis supranacional e nacional), seja por mediação dos intelectuais singulares cosmopolitas que transitam entre as esferas de poder supranacional, nacional, estadual e municipal, de modo a capturar o real movimento da contrarreforma da educação. Espera-se contribuir para o debate crítico e anticapitalista em torno das contrarreformas da educação, particularmente da subsunção da produção do conhecimento aos desígnios do capital.

## 1. Mercosul: associação estratégica ou relações imperialistas?

Do ponto de vista dos países dependentes, as relações imperialistas implicam mudanças no interior dos Estados-Nações, o que tende para a reforma institucional, com objetivo de promover: o ajuste fiscal; o alinhamento político-militar junto aos países dominantes; a alienação cultural, devido ao controle e manipulação efetivados pelos organismos supranacionais, meios de comunicação de massa e informáticos; a tradução e produção de livros e revistas; a apropriação de modelos de diversão e entretenimento; a criação ou reformulação de instituições de nível governamental, tornadas mediadoras para a efetivação dos compromissos comerciais, financeiros, cambiais, militares, tecnológicos, acadêmico-científicos e quaisquer outros assumidos na relação dessa heteronomia (FERNANDES, 1973; IANNI, 1988).

Esse fenômeno tem se manifestado na América do Sul no âmbito do Mercosul, representando, grosso modo, a estratégia dos Estados Partes e Estados Associados para promover a liberação progressiva das exportações de bens industriais e agrícolas dos países integrantes, a abertura de mercado de serviços, de modo a submetê-los à concorrência externa e atrair IED particularmente da UE, ao mesmo tempo em que constitui uma resposta às sucessivas negociações multilaterais em torno da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) tal como propunham os EUA: incluir na OMC o debate sobre os *novos temas* e o *Trip Plus*. Também busca estreitar a cooperação com a UE que tem na integração extrarregional a perspectiva de formar uma divisão do trabalho birregional, de modo a favorecer novos fluxos de investimento, de circulação de produtos, serviços, pessoal qualificado e conhecimento, aumentando assim o fator de competitividade frente aos EUA e ao Japão.

Expressão dessa aproximação, no plano mais abrangente, são os sucessivos acordos de *associação estratégica*, firmados entre chefes de Estado e de Governo na Cúpula União Europeia e América Latina e Caribe (UE-ALC)<sup>9</sup>, a

---

<sup>9</sup> Com a formalização da Cúpula da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac), como contraponto à Organização dos Estados Americanos (OEA) capitaneada pela hegemonia estadunidense, novos contornos geopolíticos vêm sendo construídos. A Celac tem como diretrizes principais, ampliar o diálogo político e realizar projetos de cooperação entre os 33 países da ALC, com o fito de definir a identidade regional calcada nas concepções latino-americanas e caribenhas comuns sobre integração e desenvolvimento. Contudo e a despeito da

exemplo da Declaração de Rio de Janeiro, Brasil (1999); Declaração de Madrid, Espanha (2002); Declaração de Guadalajara, México (2004); Declaração de Viena, Áustria (2006); Declaração de Lima, Peru (2008); Declaração de Madrid, Espanha (2010); Declaração de Santiago e Plano de Ação CELAC-EU 2013-2014, Chile (2013); Declaração de Bruxelas (2015), Bélgica; Declaração de Lima, Peru (2017).

Visto que a ideologia de integração e regionalização conjuga *desenvolvimento, paz e segurança*, a partir da criação da Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac)<sup>10</sup>, no ano de 2011, a *associação estratégica*, iniciada em 1999, foi reforçada nas Cúpulas de Chefes de Estado e Governo da Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac) e União Europeia (UE), realizadas nos anos de 2013 e 2015, cujas temáticas foram, respectivamente, *Aliança para um Desenvolvimento Sustentável: Promovendo Investimentos de Qualidade Social e Ambiental*, e *Moldar nosso futuro comum: trabalhar por sociedades prósperas, coesas e sustentáveis para os nossos cidadãos*.

Por esta ocasião, a “Nova CEPAL”<sup>11</sup> lança junto aos membros da Cúpula de 2015, o estudo intitulado *A União Europeia e América Latina e Caribe na nova conjuntura econômica e social*, reforçando a associação entre Celac e UE, bem como compartilhando da ideia de construir sociedades coesas e pacíficas, bem como da política orientada para fomentar a inovação para o crescimento sustentável e assegurar uma educação qualidade na perspectiva empresarial.

A plataforma de relações comerciais, investimentos e serviços das referidas Declarações vem acolhendo as propostas do setor empresarial, cujos líderes se reúnem em torno do Fórum Empresarial UE-ALC. Organizado nas trincheiras da Cúpula de Chefes de Estado e de Governo (UE-ALC), o fórum empresarial trata de temas como *Aproximar os dois mundos através dos Negócios e da Cultura* (2006); *Inversão para o Bem-estar, o Desenvolvimento Sustentável e a Inclusão* (2008); *Investimentos para o crescimento econômico, a inclusão social e a sustentabilidade ambiental* (2013)<sup>12</sup>.

---

presença de chefes de governos marcadamente anti-imperialistas (Cuba, Equador, Bolívia, Uruguai, Venezuela), desde 2013 que a Celac vem aliando-se com a União Europeia no processo de parceria birregional. Com a relação UE-CELAC, desde 2013, amplia-se o leque de Estado envolvidos no processo de integração birregional.

<sup>10</sup> A CELAC é resultado do processo de fusão entre a Cúpula da América Latina e do Caribe sobre Integração e Desenvolvimento (CALC) e o Grupo do Rio.

<sup>11</sup> Incorporo a crítica de Carcanholo (2010) sobre a Nova CEPAL do pós-Consenso de Washington, que não propõe qualquer ruptura com as políticas neoliberais.

<sup>12</sup> Do Fórum Empresarial UE-ALC participam, entre outros representantes do empresariado, o presidente de *Business Europe*, o presidente da Confederação Espanhola de Organizações Empresarial, o Presidente da Confederação de Empresários Latino-Americanos, o Presidente executivo da Organização Internacional de Empregadores. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) possui relação estreita com o Fórum sem, no entanto, dele participar diretamente devido ao seu interesse de aproximar-se também dos EUA, Canadá, México e Japão. Sua presença é marcante no(s) Encontro(s) Empresarial(is) UE-Brasil promovidos em âmbito nacional.

Ao examinar documentos do Fórum Empresarial UE-ALC fica clara a necessária sinergia, por parte do capital entre políticas de CT&I e de educação, pois que reconhece a importância do investimento em ciência, tecnologia e inovação (C,T&I), considerando prioritária, para tanto, a criação de um *Espaço Comum do Ensino Superior UE-ALC* orientado para a mobilidade e a cooperação birregional, por mediação de programas de intercâmbios do conhecimento (estudantil e pesquisadores) e de trabalhadores qualificados.

Mais do que facilitar o intercâmbio do conhecimento e de mobilidade trabalhadores qualificados, busca-se promover um movimento sincrônico de sistemas de educação superior, entre blocos e intrabloco, com o fito de fortalecer um sistema de transferência e validação de créditos interinstitucional e internacional. Prevê-se instituir as condições necessárias para solidificar a interface entre pesquisa e inovação, facilitando a transferência e adaptação de tecnologia às empresas (UE-ALC, 2010).

Esta relação entre UE-CELAC<sup>13</sup> não se descarta do papel crucial do Mercosul na sua relação com a UE. O projeto político estratégico do Mercosul provavelmente será consolidado no Acordo com a UE, neste ano de 2018, que vem sendo discutido desde 1999. A proposta de ambos os blocos está na abertura maior de mercados contra o protecionismo e no sistema internacional de comércio baseado nas regras da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Busca-se estreitar laços, já manifestos no Acordo Quadro de 1995, em matéria de normas agroalimentares industriais e, mais recentemente, ambiental, cooperação aduaneira, cooperação de propriedade intelectual, cooperação empresarial, entre outras, com a finalidade de aumentar os fluxos de trocas comerciais, os investimentos, os projetos de cooperação industrial e a transferência de tecnologias; apoiar a modernização e diversificação industrial; favorecer a inovação industrial, por mediação de conferências, seminários técnicos, missões exploratórias, participação em feiras gerais e setoriais e em encontros empresariais; além do incentivo à iniciativa privada por meio do investimento colaborativo em C,T&I (Mercosul-UE, 1995).

Os Programas-Quadros de investigação em parceria com a UE assentam-se em projetos de pesquisa competitivos, segundo os sucessivos programas-quadro de investigação (PQ5 – 1998-2002; PQ6 – 2002-2006; PQ7-2007-2013; PQ8 – 2014-2020) tendo o Brasil participação significativa nesse processo.

No plano regional, os Programas-Quadros de Ciência, Tecnologia e Inovação do Mercosul são mais recentes, na medida em que a Reunião de Ministros e Altas Autoridades da Ciência, Tecnologia e Inovação do Mercosul (RMACTIM) foi criada, no ano de 2006, como um setor vinculado diretamente ao Conselho do Mercado Comum (CMC). A partir de então, a RECYT, su-

---

<sup>13</sup> Conforme anteriormente mencionado, a CELAC amplia a integração de países, reunindo os da Cúpula América Latina e Caribe (ALC) e do Grupo do Rio.

bordinada à RMACTIM, passa a estruturar-se sobre três pilares: (i) Comissão de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico; (ii) Comissão Sociedade da Informação; (iii) Comissão Plataforma Biotecsur; bem como elaborar os Programas-Quadros de Ciência, Tecnologia e Inovação do MERCOSUL, um para o período 2008-2012 e, outro, para o período 20015-2019.

Vale chamar a atenção para o Projeto de Apoio ao Desenvolvimento da Biotecnologia (BIOTECH), uma iniciativa de cooperação entre UE e Mercosul que, desde 2005, envolve temas voltados para o setor agropecuário, evidenciando, assim, a condição associada e subalterna do bloco sul-americano ao europeu.

Os projetos desenvolvidos no âmbito do BIOTECH bem evidenciam a pauta de exportações do Mercosul para a UE, que se mantém predominantemente em produtos do setor primário. São eles: Projeto Regional BIOTEC-SUL da cadeia de produção de carne aviária; Projeto Regional BIOTEC-SUL da cadeia de produção de carne bovina I; Projeto Regional BIOTEC-SUL da cadeia de produção de carne bovina II; Projeto Regional BIOTEC-SUL da cadeia de produção florestal; Projeto Regional BIOTEC-SUL da cadeia de produção de cultivos oleaginosos.

Já o BIOTECH II, também um projeto de cooperação entre Mercosul e UE, volta-se para graduados nos cursos de Biologia, Biotecnologia, Biomedicina, Farmácia, Química, Engenharia de Produção ou áreas afins como, ciências agrárias, ambientais, biológicas e biomédicas. Se os projetos do BIOTECH I evidenciam mais e melhor a posição associada, subalterna e dependente do capitalismo dos Estados Partes do Mercosul, o BIOTECH II revela o envolvimento de instituições de pesquisa reconhecidas socialmente, que desenvolvem pesquisa em temas específicos como, patologias zoonóticas infecciosas e não infecciosas em humanos, câncer, doenças inflamatórias e autoimunes crônicas, diabetes tipo 2, entre outros, mas que incluem obrigatoriamente como parceiros o setor da indústria e as pequenas e médias empresas. São instrumentos de cooperação entre Mercosul e UE que garantem isenção fiscal, venda de produtos, serviços, transferência de tecnologia e de propriedade intelectual.

Não resta dúvida sobre a dimensão positiva do desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, que pode trazer melhores condições de vida e cura de doenças que assolam a humanidade, em geral, e a população da região latino-americana e caribenha, em particular. Projetos como o de Apoio ao Setor Audiovisual do Mercosul são de relevada importância não apenas para fazer frente a cultura-mercadoria<sup>14</sup>, mas também por-

---

<sup>14</sup> Chesnais (1996) chama a atenção para o condicionamento subjetivo da ação transfronteiriça do capital, que ao se organizar para produzir mercadorias, cada vez mais, padronizadas sob a forma de telenovelas, seriados, vídeos, discos e clips musicais, por meio da telecomunicação por satélites, exerce um papel importante no nivelamento e na tentativa de homogeneização da cultura.



que vem possibilitando a circulação da produção crítica em torno da realidade latino-americana e a criação de trinta salas de projeção em espaços de universidades públicas.

Também há projetos de cunho político-social que, apresentam-se progressistas, tendo por base o desenvolvimento sustentável das mulheres afro-descendentes do Mercosul, bem como para a conquista da igualdade de gênero. Entretanto, em sua essência, eles voltam-se para a conformação das mulheres segundo a perspectiva empreendedora.

A outra dimensão, ou face, do fenômeno, aponta para a apropriação privada do conhecimento produzido socialmente e, por conseguinte, a obtenção de lucros, como outros projetos, sob os acordos entre União Europeia e Mercosul<sup>15</sup>, que são voltados imediatamente para o interesse empresarial, como o Integração Produtiva, Melhora da Competitividade e Internacionalização de Micro, Pequenas e Médias Empresas do Mercosul; o Fortalecimento dos Processos para a Avaliação da Conformidade e Processos de Medida e Ensaio para a Rotulagem de Eficiência Energética de Artefatos Elétricos de uso doméstico; o Promoção do Direito à Livre Mobilidade no Mercado Comum do Sul.

## **2. Integração e regionalização das políticas educacionais e de CT&I**

A Iniciativa de Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana (IIRSA), como um megaprojeto de reordenamento político e econômico, pode ser tomada como base empírica para a análise concreta da relação estabelecida entre integração produtiva regional (capital), trabalho, educação e CT&I. Ela evidencia que não basta a redução das barreiras comerciais intrabloco ou até mesmo entre regiões (UE-Mercosul), mas, segundo a lógica expansionista do capital, é necessária a infraestrutura que permita a livre circulação de recursos naturais, de capitais, produtos manufaturados, pacotes tecnológicos e trabalhadores.

O megaprojeto se estrutura em torno de dez eixos e respectivas finalidades, quais sejam: (i) Eixo do Amazonas (Brasil, Colômbia, Equador, Peru) -

---

<sup>15</sup> Incluem-se no rol, outros projetos como, Cooperação para a Harmonização de Normas e Procedimentos Veterinários e Fitossanitários, Inocuidade de Alimentos e Produção Agropecuária Diferenciada (SPS); Apoio à Sociedade da Informação do Mercosul; Apoio ao Programa de Mobilidade Mercosul em Educação Superior (PMM); Apoio ao Aprofundamento do Processo de Integração Econômica e Desenvolvimento Sustentável do Mercosul (ECONORMAS); Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM); Projeto de Cooperação em Matéria Estatística; Apoio ao Monitoramento Macroeconômico do Mercosul; Apoio à Instalação do Parlamento do Mercosul. Em nível nacional, a União Europeia apoia atualmente 111 projetos no Brasil, com um aporte de 90 milhões de euros, o que equivale a 400 milhões de reais (UE-BRASIL, 2016). É a associação subordinada e dependente das burguesias latino-americanas e, particularmente, brasileira gerando mais dependência.

criação de uma rede de transportes entre a bacia amazônica e o litoral do Pacífico, com vista à exportação; (ii) Eixo Andino (Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia) - integração energética, com destaque para a construção de gasodutos; (iii) Eixo Andino do Sul – não há projetos específicos; (iv) Eixo Escudo das Guianas (extremo norte do Brasil, Guiana, Suriname e Venezuela) – recuperação e criação de rodovias e pontes; (v) Eixo de Capricórnio (norte do Chile e da Argentina, Bolívia, Paraguai, sul do Brasil) - integração energética a partir da usina binacional, criação de corredor ferroviário biocenânico; integração rodoviária; construção de ponte binacional; incorporação de novas terras à agricultura de exportação, biocombustíveis; (vi) Eixo Hidrovia Paraguai-Paraná (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai) – interconexão ferroviária e melhoria na navegação; (vii) Eixo Mercosul-Chile (Argentina, Brasil, Chile, Uruguai e Paraguai) - integração energética, com ênfase nos gasodutos, transporte multimodal; corredor ferroviário; túnel binacional; (viii) - Eixo Peru-Bolívia-Brasil: conexão Porto velho - litoral peruano, com vista a desviar o fluxo de exportações agrícolas brasileira pelo Pacífico; (ix) Eixo do Sul (sul do Chile/Talcahuano e Concepción, e da Argentina/ Neuquén e Baía Blanca) - exploração do turismo e dos recursos energéticos (gás e petróleo); suriname, extremo-norte do Brasil) – melhoria rede rodoviária; (x) – Eixo do Sul – focalização para os serviços e comércio devido ao turismo.

Como evidenciado, com Gramsci (op.cit.), acrescentando-se as contribuições de Fernandes (1973; 2008), Marini (193; 1997; 2000) Luxemburgo (2008) e Lênin (2008) no que diz respeito à relação imperialismo, subimperialismo e dependência, este circuito capitalista requer permanente revolução nos meios de transporte (construção de rodovias, hidrovias, portos, aeroportos), de comunicação e informação (bases de telefonia, estações de recepção e transmissão, satélites, redes de cabos e de fibra ótica), energético (construção de oleodutos, gasodutos, hidrelétricas) e de expansão do setor de serviços cuja origem, aponta Chesnais (1996), encontra-se na sua interpenetração com os setores primário e secundário da economia.

Medidas liberalizantes e de reestruturação produtiva são determinadas e determinantes dos projetos que vêm sendo executados, pelo bloco do Mercosul, em áreas denominadas prioritárias. Dentre os projetos em execução pode-se verificar que a maioria requer a ação coordenada e articulada dos ministérios de educação e de CT& dos Estados Partes e países associados, na perspectiva de *agregar valor à produção regional* (Mercosul, 2008-12, 2008, p. 6-7).

A relação Estado Ampliado e Estado Supranacional revela-se na medida em que se apreende o Brasil não apenas como país de capitalismo associado, dependente e subordinado, mas, sobretudo como um país que possui um projeto de potência (ainda que associada, dependente e subordinada) de caráter subimperialista. Ainda que a documentação emanada pelo Estado brasileiro não estabeleça qualquer relação entre o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e a Integração de Infraestrutura da Região Sul Americana (IIR-

SA), ambos fazem parte do mesmo projeto de integração, regionalização, bem como da criação birregional (Mercosul-UE) de expansão do mercado, livre circulação de mercadorias, tecnologias, capitais, e força de trabalho, tanto para o trabalho simples quanto para o trabalho complexo<sup>16</sup>.

Não sem razão, as lutas de classes internas à cada Estado Parte do Mercosul têm se acirrado, devido à expropriação de terras indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pequenos agricultores, mas também à comodificação dos direitos sociais subjetivos e à privatização e mercantização da educação.

Dreifuss (1986), ao analisar as estratégias e táticas do empresariado transnacional, enfatiza a ação política da classe dominante como um modo de proceder que extrapola o âmbito nacional, porém o faz pela mediação da própria *ossatura do Estado*<sup>17</sup>, bem como e sobretudo pela organização de seu “poder classista supranacional” e de articulação transnacional, conseguidas pela rede de sociabilidade de intelectuais cosmopolitas originados de países tanto de capitalismo central quanto de capitalismo dependente.

E, continua Dreifuss (1986) afirmando que, este fenômeno é característico do capitalismo contemporâneo, cujos intelectuais cosmopolitas (empresários, técnicos e administradores das empresas estatais, profissionais liberais, acadêmicos, militares, dirigentes do alto escalão de governo e políticos de modo geral) “superam os partidos, tanto em capacidade estratégico-política quanto na profundidade das ações. Poderíamos dizer: *os partidos burgueses visam o governo; as elites orgânicas* [quer dizer, intelectuais cosmopolitas] *visam o Estado*” (DREIFUSS, 1986, p. 266).

Ressalta-se que análise do historiador-cientista político guarda coerência com a concepção de “grande Estado burguês Supranacional”, bem como a de pequena política e de grande política, ambas formadas pelo marxista Antonio Gramsci. Enquanto uns voltam-se para as questões conjunturais do Estado Ampliado, outros tratam da conservação deste, em nível supranacional.

Com efeito, do ato de criação do SEM, em 1991, no qual se firmou o *Protocolo de Intenções*<sup>18</sup>, passando pelos *Planos de Ação* executados ao longo as últimas duas décadas (1992/1994–1998; 1998-2000; 2001-2005; 2006-2010; 2011-2015; 2016-2020), ao Termo de Cooperação Técnica Mercosul-UE para o período 2007-2013/Programa de Bases para o Mercado Comum<sup>19</sup>, vêm sendo criados mecanismos facilitadores do reconhecimento e da padronização/

---

<sup>16</sup> Este todo articulado vem sendo financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Corporação Andina de Fomento (CAF), Fundo Financeiro para o Desenvolvimento do Prata (FONPLATA).

<sup>17</sup> Categoria original de Poulantzas (2000).

<sup>18</sup> Assinado em 13/12/1991, em Brasília, pelos Ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai. A parte brasileira esteve representada por Antonio Teixeira de Souza Júnior, Ministro Interino da Educação no governo Collor de Mello.

<sup>19</sup> O referido termo insere-se no Documento de Estratégia Regional (2007-2013) (op.cit.).

equiparação de estudos, da livre circulação de estudantes, do intercâmbio de docentes universitários e da formação de pessoal qualificado, graduados e pós-graduados, com a finalidade de criar o *Espaço Comum Regional de Educação Superior* (Mercosul/SEM, 2000)<sup>20</sup>. Todos concebidos e engendrados no Setor Educativo do Mercosul, isto é, na arena do Estado Supranacional e levados à cabo no âmbito da sociedade política e sociedade civil, de cada Estado Parte. No Brasil, a despeito das lutas de classes, as tomadas de decisão, no âmbito do SEM, vêm sendo materializadas, desde o governo FHC, nas contrarreformas da educação.

Entretentes, a RECyT, tendo como objetivos principais formular diretrizes para as políticas de CT&I do Mercosul, envolvendo intelectuais, singulares e coletivos, para participar de projetos de cooperação científica, não se descurou do apoio financeiro do BM e assistência técnica e metodológica da Unesco.

O Prêmio Mercosul para Ciência e Tecnologia, instituído no ano de 1998, expressa o movimento contraditório entre tomadas de decisões autoritárias, em nível supranacional, à revelia do debate público, e a necessária estratégia de obtenção do consenso, em nível nacional, na medida em que seleciona e premia os melhores trabalhos de estudantes, jovens pesquisadores e equipes de pesquisa, que apresentam potencial contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico do bloco e de seus membros e associados. Com a parceria da Unesco, desde 2004, a premiação é destinada aos bolsistas de Iniciação Científica dos cursos de ensino médio e técnico e de graduação, jovem pesquisador, pesquisador sênior e equipes de projetos integrados<sup>21</sup>. Assim, a contradição se expressa, de um lado, na possibilidade de a classe trabalhadora acessar o conhecimento até então produzido e atingir patamares mais altos de escolaridade; de outro, a formação escolar e a produção do conhecimento são subsumidos ao capital por mediação das políticas de CT&I articuladas às políticas educacionais.

Por detrás dessa estratégia neoliberal, manifesta-se o fenômeno de empresariamento da educação (MARTINS, 2007; NEVES, 2002; 2005; RODRIGUES, 1998; 2007; LEHER, 2014) e mercantilização da educação, inseridos no processo de liberalização e intensificação mundial do comércio, liderado pela OMC/GATS<sup>22</sup>, tendo como protagonistas discretos, mas centrais, im-

---

<sup>20</sup> Nos Planos subsequentes a referência ao espaço comum de educação superior é substituída por *Espaço Educacional Comum*, evidenciando a coordenação de políticas que articulam todos os níveis da educação com o processo de integração econômica do MERCOSUL. Cf. Mercosul/SEM (2011).

<sup>21</sup> Além da RECyT e Unesco, o Prêmio/2015 foi organizado pelo MCT, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Movimento Brasil Competitivo (MBC), com patrocínio da CNI.

<sup>22</sup> O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) foi estabelecido no ano de 1994, na conclusão dos debates do "Ciclo Uruguai" do GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade* - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), que propiciou a criação da OMC. O GATS busca a

portantes grupos de pressão empresariais que atuam mediatamente no poder político. São frações burguesas consideradas de relevante influência no curso contrarreformista da política educativa, em níveis regional (no âmbito do Mercosul)<sup>23</sup>, nacional e internacional. Dentre os grupos nacionais, embora com ramificações além-fronteira, destacam-se: CNI, Fundação Bradesco, Fundação Gerdau, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Instituto Euvaldo Lodi, além de conglomerados educacionais, como as Redes Anhanguera e Króton, Estácio Participações S.A, Grupo UNINTER, a maioria com aporte de capital estrangeiro e participação no mercado financeiro (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

De um lado, a fração burguesa da indústria atua de modo sistemático, buscando, permanentemente, ampliar os canais institucionais que permitam às demandas do setor empresarial chegar à universidade. Com a finalidade de elevar a produtividade do trabalho, aumentar o lucro e estimular a inovação, “encaram a educação e o conhecimento como mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007), incentivando a formação de pessoal qualificado nas universidades públicas, não apenas para as atividades de produção, mas também para o desenvolvimento científico-tecnológico. Requisitam, portanto, a ampliação do número de mestres e doutores predominantemente para as áreas de ciências exatas, em especial das engenharias, bem como o direcionamento da produção acadêmica para a geração de patentes, de riquezas e de desenvolvimento regional e nacional, pré-requisito para inserir-se na economia globalizada.

De outro, a fração burguesa dos serviços educacionais, reforçada pelo desmantelamento da educação pública e gratuita promovida principalmente pelos governos neoliberais, de Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando por Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) — esse último foi interrompido por parte do bloco no poder, sendo levado adiante pelo governo ilegítimo Michel Temer (2016-2018) —, encaram a “educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007) como um negócio rentável, ofertando cursos voltados aos interesses imediatos do mercado.

---

liberalização do comércio de serviços, permitindo às empresas transnacionais apoderarem-se dos serviços públicos estatais. A educação superior é um dos 12 ramos do acordo que prevê diversos serviços educacionais: fornecimento de educação além-fronteiras, consumo da educação no exterior, presença comercial e presença de pessoas do país fornecedor no país atendido.

<sup>23</sup> Cabe ressaltar a interpenetração entre Mercosul, Conselho Sul Americano de Educação (CSE) da União das Nações Sul-Americanas (UNASUR) e Comunidade de Estados Latino-Americanos e caribenhos (CELAC), que a despeito de os dois últimos apresentarem propostas progressistas acabam por se apropriar da dinâmica do primeiro, como bem evidencia o Documento *Matriz de Convergências de Agendas Educativas ODS-4 UNESCO, UNASUL, OEI, MERCOSUL EDUCATIVO, UNICEF, OEA.*

Neste sentido, o movimento de integração e regionalização abre caminho para os processos de mercantilização e privatização da educação e, particularmente da produção do conhecimento. A esse respeito, Oliveira (2018) aponta para o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron como umas das instituições científico-tecnológicas mais avançadas do Brasil e com poucos clientes do setor privado. Entretanto, são as empresas de capital estrangeiro, as que mais, demandam estudos e pesquisas. E, continua o sociólogo, as filiais brasileiras da Hewlett-Packard e da Robert Bosch cederam espaço para as matrizes tornarem-se diretamente clientes do Laboratório. Este movimento entre as filiais brasileiras e respectivas matrizes estrangeiras expressam não apenas associação subordinada e dependente da burguesia brasileira ao capital internacional, mas sobretudo a contradição entre qualificação do trabalho, de um lado, e sua desqualificação, de outro.

Contradição, que é bem brasileira, de que adotamos todos os padrões universitários dos países desenvolvidos, multiplicamos por muito a pós-graduação e um pouco menos as matrículas na graduação, elevamos os coeficientes de produção intelectual por docente, e rebaixamos os recursos para as universidades, corremos os salários dos docentes, intensificamos os processos de trabalho e não aumentamos na mesma proporção os funcionários técnico-administrativos (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Não se trata, aqui, de fazer a crítica pela crítica, mas sobretudo capturar e entender a relação entre a organização das forças capitalistas em nível supranacional e suas implicações nas dimensões política, econômica, social, científico-tecnológica, cultural, particularmente na área da educação, no seio do Estado Ampliado.

Analisar as modificações que vêm ocorrendo no campo educacional brasileiro, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como na institucionalização, nas formas de fomento e de avaliação da produção de CT&I, à luz da organização de blocos político-econômicos regionais e das relações birregionais, a exemplo Mercosul e UE e respectivos Setor Educativo do Mercosul (SEM) e Reunião Especializada de Ciência e Tecnologia (RECYT), seus planos de ação e finalidades, pode trazer contribuições nos debates e estudos baseados nas disputas de forças políticas e estratégias de organização administrativo-pedagógica e de funcionamento e institucionalização da educação em níveis nacional e regional.

## **Breves considerações finais**

Se antes foi necessário pesquisar, entender a empiria, como se fez na Introdução, para em seguida proceder à análise documental (nos limites deste artigo) que desvelou as relações imperialista, subimperialista e de dependência que se manifestam no Mercosul e a associação que este bloco político-econô-

mico regional estabelece com a União Europeia, de modo a conseguir a inserção competitiva, no mercado mundial, não apenas na unidade do bloco, mas também dos Estados Partes individualmente.

Neste contexto, foi possível revelar alguns poucos projetos de pesquisa que vêm sendo executados nos países sul-americanos, como nas universidades e institutos de educação científico-tecnológicas públicas, entre outros brasileiros, com apoio da UE, as possibilidades de transferência de tecnologia e expropriação do conhecimento, bem como a estratégia de obtenção do consenso, por meio de premiações, no âmbito do Estado Ampliado.

Os problemas, aqui levantado, colocam a questão da relação trabalho e educação como parte da "[...] necessidade sistêmica de o capital subjugar globalmente o trabalho [e a educação] por meio de toda e qualquer agência social" (MÉSZÁROS, 2003, p. 13), de modo a solver as contradições inerentes a sua essência: capital, trabalho e educação; produção, controle e consumo; produção e distribuição; competição e monopólio; competição, integração, regionalização e internacionalização; tomadas de decisões autoritárias e estratégias de obtenção do consenso.

Entendo, com Marx, Engels e Gramsci, que não é possível vislumbrar formas alternativas à “internacional capitalista”, por visto eleitoral e, tampouco, por dentro Estado.

Com Marini (op.cit.), Fernandes (op.cit.) e Dos Santos (op.cit.), percebo que existem modelos e políticas alternativas que poderiam assegurar uma perspectiva distinta para os países latino-americanos, incluindo os organizados em torno do Mercosul. Essa perspectiva contra-hegemônica visa a produção autônoma de C&T e, portanto, a formação *omnilateral* dos sujeitos, requerendo planejamento independente para atender as necessidades econômicas, sociais, educacionais, tecnológicas, culturais e políticas da região latino-americana.

## Referências

ANTUNES, Fátima. Governança global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia: entrevista. **Revista Perspectiva**. Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação/UFSC, v. 23, n. 2, p. 449-465, 2005.

BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações**. Brasília: MCTIC, 2017.

CARCANHOLO, Marcelo. Neoconservadorismo com roupagem alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington. In: CASTELO, Rodrigo (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

- CIPOLLA, Francisco Paulo. A inovação na teoria de Marx. In: PELAEZ, Víctor; SZMRECSÁNYI, Tamás (Orgs.). **Economia da inovação tecnológica**. São Paulo: Hucitec: Ordem dos Economistas do Brasil, 2006.
- DOS SANTOS, Theotônio. **Revolução científico-técnica, divisão internacional do trabalho e sistema económico mundial**. Cadernos ANGE: Vitória, 1994.
- DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000.
- DREIFUSS, René. **A internacional capitalista. Estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918- 1986)**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização; novos desafios**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Transformações: matrizes do século XXI**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2 reimp. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, v.5. II Risorgimento – notas sobre a história da Itália. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Escritos políticos [1910- 1919]**. Lisboa, Pt.: Seara Nova, 1976.
- IANNI, Otávio. **Imperialismo na América Latina**. 2. ed. R: Civilização Brasileira, 1988.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. Exposição apresentada no curso de especialização do MST/Coletivo **CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular** – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Versão revista e ampliada em outubro de 2014.



LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LUKÁCS, Guörgy. **Para uma ontologia do ser social**. v. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURG, Rosa. **Reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes: Buenos Aires, Ar.: Clacso, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dos momentos en la integración latinoamericana**. Arquivo Rui Mauro Marini. México: UNAM, 1993.

\_\_\_\_\_. **La acumulación capitalista mundial y el subimperialismo**. In: Cuadernos Políticos. México: Ediciones Era, n. 12, abr./jun. 1977.

\_\_\_\_\_. **Subdesenvolvimento e revolução**. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2012, p. 47-71.

MARTINS, André da Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. livro I, v. I. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. . São Paulo: Martin Claret, 2004.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Programa-Quadro de Ciência, Tecnologia e Inovação do MERCOSUL**, período 2008-2012, de 30/06/2008. Montevideo, Uy.:MERCOSUL:CMC, 2008.

\_\_\_\_\_. Setor Educacional do MERCOSUL. **Ata nº 2 da Reunião de Ministros de Educação**. Montevideo, Uy.:MERCOSUL:SEM/RME, 2000.

MERCOSUL-UNIÃO EUROPÉIA. **Acordo Quadro Interregional de Cooperação entre a Comunidade Européia e o Mercado Comum Sul**, de 15/12/1995. Montevideo, Uy.: MERCOSUL:UE, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documento de Estratégia Regional 2007-2013**. Montevideo, Uuguai: MERCOSUL: UE, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. 2 reimp. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: S.P.: Autores Associados, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOVOA, Luis Fernando. O Brasil e seu “desbordamento”: o papel central do BNDES na expansão das empresas transnacionais brasileiras na América do Sul. In: Instituto Rosa Luxemburg Stitung et al (Org.). **Empresas transnacionais brasileira na América Latina: um debate necessário**. São Paulo: Expressão popular, 2009, p. 188-204.

PEREIRA, João Márcio. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia História**. Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 391-419, jan/jun, 2012.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder o Socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVEIRA, Zuleide S. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: UFF, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire. **Educação Profissional no Brasil: História, Desafios e Perspectivas para o Século XXI – Volume II**. Campinas, S.P.: Átomo & Alínea, 2015a.

\_\_\_\_\_. Mercosul Educacional e reforma da educação superior no Brasil. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)**. Buenos Aires, Ar: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAEC), ano 6, n. 8, p. 107-122, 2015b. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/relec/numero8.php>>.

\_\_\_\_\_. Formação científica no nível médio: primeiras aproximações. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 36-57, jan./abr. 2015c.

\_\_\_\_\_. Setor Educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior no Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-927, nov. 2016a.

\_\_\_\_\_. ; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, mar. 2016b.

VELHO, Léa. Modos de produção de conhecimento e inovação estado da arte e implicações para a Política Científica, Tecnológica e de Inovação – Nota Técnica. In: CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Projeto nova geração de políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília, DF, 2006.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaração de Madrid**: sexta Cimeira UE-ALC, Espanha: Madrid, 2010.



# AMERICAN WAY OF BUSINESS: EMPRESARIADO E CONTRARREVOLUÇÃO PREVENTIVA NO CAMINHO DO GOLPE EMPRESARIAL-MILITAR DE 1964 NO BRASIL\*

Martina Spohr

## Introdução

Vem de longe a inserção de empresas e empresários norte-americanos no Brasil. A expressão “american way of business”, tema de nosso artigo, busca resumir as intenções dos Estados Unidos em amplificar sua entrada nos países da América Latina através da exportação de seu modelo capitalista de negócios. No auge da Guerra Fria, a disputa por territórios econômicos se acirrava cada vez mais. Diante disso, o empresariado do país assumiu as rédeas da exportação do modelo de negócios para a América Latina, tornando-se protagonista no processo. Essa condução dos negócios e sua entrada na sociedade política norte-americana no governo de John F. Kennedy (1961-1963) e em seguida no governo de Lyndon Johnson (1963-1969) ocupando o lugar dos burocratas do Partido Democrata, evidencia a busca cada vez maior da expansão de seu capital pela via política, mostrando que protagonismo não era eminentemente econômico.

Neste artigo, apresentamos o papel do empresariado norte-americano na América Latina e no Brasil, mostrando mais precisamente a contribuição política da exportação de seu modelo de negócios, o “american way of business” para o processo do golpe empresarial-militar de 1964 no país, via Aliança para o Progresso<sup>1</sup>, através de seu caráter político. Destacamos de antemão que os mesmos não participaram diretamente ou ativamente do processo conspiratório. Pretendemos demonstrar como a expansão do capital norte-americano contribui com o incremento e a conscientização do empresariado brasileiro levando estes a assumir o papel protagonista no golpe.

O contexto histórico do Pós Segunda Guerra Mundial, período no qual a transnacionalização do capital se efetivou devido às mudanças no padrão de desenvolvimento capitalista, configura uma nova dinâmica política e

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.155-170

<sup>1</sup> A Aliança para o Progresso foi oficialmente o plano de ajuda econômica para a América Latina lançado no ano de 1961 na reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA) em Punta del Este durante o governo John F. Kennedy (1961-1963). Ao longo deste artigo iremos pontuar nossa interpretação de que a Aliança possuía um caráter contrarrevolucionário preventivo ultrapassando, portanto, a ideia mais geral de que se tratava exclusivamente de um plano de ajuda econômica.

ideológica no mundo. O empresariado norte-americano e brasileiro se insere nessa dinâmica de maneira direta. A liderança das empresas multinacionais no processo de transnacionalização do capital e as questões que passaram a envolver o fluxo de capital internacional e a segurança de seus investimentos no continente passa a ser a realidade com a qual essa elite orgânica do capital passa a lidar<sup>2</sup>. A exportação de seu modelo passa a ser atividade primordial dos donos do capital nos Estados Unidos.

Através de sua entrada no staff dos governos John F. Kennedy e Lyndon Johnson, estes empresários passam a liderar e conduzir a política externa norte-americana para a América Latina. A Aliança para o Progresso – essência da política externa norte-americana dos anos 1960 – passou de programa de ajuda econômica à estratégia contrarrevolucionária preventiva. Especialmente no Brasil, onde a crise orgânica do regime político se aprofundava nos anos 1960, sua utilização foi expressamente evidente.

## **1. Aliança para o progresso como estratégia contrarrevolucionária preventiva**

Em relação à América Latina, especificamente, a Aliança para o Progresso permitiu a mudança da estratégia da política externa dos Estados Unidos. A reunião de Punta del Este e o lançamento do programa em 1961 são o *turning point* no relacionamento entre os países do continente. Debates acerca da natureza da Aliança nos fazem considerar que esta foi fundada como uma estratégia contrarrevolucionária preventiva, visando breçar a expansão comunista no continente, principalmente após a declaração do caráter comunista da Revolução Cubana.

A historiografia sobre o tema não leva em consideração este aspecto da Aliança. As análises encontradas tratam a Aliança basicamente a partir das relações intergovernamentais propostas em seu documento fundador (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1961). Além disso, não compreendem o formato contrarrevolucionário do programa e não analisam a perspectiva e influência do capital privado em seus rumos.

Henrique Alonso Pereira indica em seu trabalho o caráter anticomunista da Aliança e a promoção do “american way of life”. Concordamos com a importância destes elementos, mas consideramos insuficientes para explicar a dinâmica e a inserção que o capital privado teve no processo. Para Pereira “Com a Aliança para o Progresso, os Estados Unidos esperavam construir sociedades robustas, “modernas” e anticomunistas.” (PEREIRA, 2005). Sua compreensão sobre as ilhas de sanidade<sup>3</sup> implementadas pelo programa não

---

<sup>2</sup> Para maiores considerações acerca da nossa interpretação da sociedade brasileira no período ver (SPOHR, 2016).

<sup>3</sup> Cunhou-se essa expressão para denominar o formato de financiamento implementado. Os valores chegavam aos Estados brasileiros de maneira direta, sem passar pelo governo Federal.

leva em consideração o caráter político da questão da descentralização dos investimentos através de acessos diretos aos governos estaduais. A elite orgânica norte-americana é deixada em segundo plano praticamente ao longo de todo seu estudo. Taxa a Aliança como um programa sem sucesso desconsiderando bastante os ganhos e a expansão do capital estrangeiro para os países participantes. Este insucesso viria pelo fato de que em sua carta de lançamento a Aliança prezava pela democracia e pelo desenvolvimento econômico destes países, quesito impossibilitado de ser cumprido pela consecução de golpes de Estado em diversos países da América Latina no período.

O debate bibliográfico acerca das falhas da Aliança é extenso. Desde os anos 1960, pautado e citado pelos críticos de Kennedy, seguidos por análises de seus defensores, culpabilizando Lyndon Johnson pelo fracasso da empreitada (PEREIRA, 2005: p. 39-43)<sup>4</sup>. A nosso ver, o debate principal da Aliança não foi realizado na historiografia. O fracasso ou sucesso dos projetos não é o cerne da questão. O centro dos debates deve estar sobre o âmbito mais geral e na análise a longo prazo da iniciativa norte-americana. Os analistas do tema tendem a reduzir o processo ao contexto estritamente ideológico da Guerra Fria. Sem desconsiderar a importância do debate, vemos a ausência de interpretações que levem em consideração os aspectos de expansão imperialista norte-americana, realizada via exportação de capital. O “american way of business” não é tido como o cerne nos debates sobre a importância da Aliança na América Latina.

Observamos apressada análise sobre o crescimento econômico da região, considerando somente o período de efetiva existência da Aliança (1961-1967) para compreender sua influência nos rumos das economias latino-americanas. A entrada de capital estrangeiro nesses países era bastante recente. Ao longo dos anos de ditadura no Brasil, por exemplo, e muito por conta da conjuntura prévia permitida pela existência da Aliança, observamos o franco crescimento econômico da região. A análise a longo prazo do plano de ajuda externa mostra como podemos considerar que a Aliança não foi tão fracassada como se pensa.

Por outro lado, Pereira faz importante intervenção acerca das intenções contrarrevolucionárias da política externa norte-americana (apesar de não utilizar tal conceito) quando avalia o maciço investimento em treinamentos policiais e militares em táticas de contra-insurreição. O problema de sua análise é justamente a desvinculação dessa questão da Aliança, na medida em que fazem parte do mesmo projeto de América Latina pretendido pelo governo norte-americano.

Ricardo Allaggio Ribeiro (RIBEIRO, 2006), compreende a Aliança como a substância política de Kennedy e como o programa mais ambicioso já

---

Isso gerou a expressão “ilhas de sanidade”. A maioria dos Estados financiados era de oposição ao governo João Goulart.

<sup>4</sup>Para detalhado debate sobre o “fracasso” da Aliança para o Progresso.

realizado pelos Estados Unidos para a América Latina. Apesar de considerar a importância do quesito econômico, faz uma interpretação superficial sobre a questão. Quanto ao fluxo de capitais presentes na Aliança, não existe uma preocupação em diferenciar a origem, se pública ou privada. O autor também não trabalha com a ideia de que a empreitada possuía um caráter contrarrevolucionário, como nós interpretamos.

A maior problemática do autor reside na sua avaliação de que o processo de tomada de decisões da Aliança ocorreu em um circuito institucionalizado onde agiam em grande parte atores governamentais. Discordamos desse formato de interpretação por levar somente a sociedade política como condutor do programa de ajuda externa norte-americano. A sociedade civil, composta por intelectuais orgânicos de diferentes origens, teve grande influência na condução de seus negócios.

O trabalho de Vicente Gil da Silva (SILVA, 2008) é o único que se aprofunda nas questões relacionadas ao Departamento de Comércio e à existência da pressão do capital privado na Aliança. Apesar de seu foco estar na análise da propaganda ideológica anticomunista desenvolvida pela Aliança, considera de maneira bastante relevante a preocupação do capital privado com os investimentos na América Latina. Porém não aprofunda a perspectiva contrarrevolucionária do programa.

Diferentemente dos demais trabalhos encontrados até o momento, buscamos mostrar como a dinâmica da Aliança, principal elemento da política externa latino-americana para a América Latina, foi pautada pelos interesses da empresa privada. O empresariado, principalmente a partir do segundo ano de execução do plano de ajuda externa, tinha voz e participação ativa na condução de seus negócios. De 1962 em diante, observamos um forte movimento contra o formato inicial de ajuda entre governos, com a ampliação e a modificação de sua dinâmica, com a criação de artifícios como o COMAP<sup>5</sup>. Desta forma, o empresariado e sua representação dentro da gestão dos negócios da Aliança passaram a influenciar fortemente a política externa dos Estados Unidos para a América Latina.

O Departamento de Comércio norte-americano, junto com o Departamento de Estado e todo o aparato de inteligência e propaganda (envolvendo a Central Intelligence Agency (CIA), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Agency of International Development (AID), por exemplo), buscou uma aproximação com os principais representantes do capital privado em seu país. Muitos deles atuaram de maneira

---

<sup>5</sup> O Comitê Comercial da Aliança para o Progresso (Commerce Committee for Alliance for Progress – COMAP), foi criado em maio de 1962, dentro Departamento de Comércio dos Estados Unidos. A definição do COMAP é a seguinte: “Em consulta ao Presidente e aos líderes-chave da administração, fica estabelecido o COMAP com o objetivo de mobilizar o aumento da participação privada na Aliança em domínios como habitação, processamento de alimentos, produtos químicos e fertilizantes e outras áreas-chave”. Era um comitê consultivo do Secretário de Comércio, composto por 23 empresários norte-americanos.



direta em países da América Latina, seja através de investimentos diretos ou através de ações político-ideológicas, tal como um intelectual orgânico representante dos interesses da empresa privada deve fazer. Tais empresários efetivamente ocuparam os espaços mais importantes na gestão do Departamento de Comércio em relação aos investimentos do governo norte-americano na América Latina.

Seguindo nossa hipótese de estratégia contrarrevolucionária preventiva do projeto da Aliança, vemos a entrada da empresa privada como negociadora e condutora dos investimentos estrangeiros nos países latino-americanos. Os exemplos seguintes apresentam a preocupação efetiva que a elite orgânica norte-americana tinha em relação aos seus investimentos. A Aliança era vista como uma grande chance de investimentos maciços na América Latina pelos empresários dos Estados Unidos.

A grande preocupação do capital norte-americano era com a segurança de seus investimentos na América Latina. A proximidade com Cuba e a definição de seu caráter comunista em 1961, e todo o contexto de polarização da Guerra Fria, fizeram com que os investidores internacionais tivessem receio de investir nos países latino-americanos.

Em termos estratégicos, são pontuadas importantes questões e análises sobre os erros e acertos da atuação norte-americana. Em comum, observamos a mudança de perspectiva em relação ao fluxo de investimentos privados. Segundo o relatório de pesquisa encomendada pelo governo dos Estados Unidos entre junho e julho de 1962 sobre o programa da Aliança no Brasil, Argentina, Chile e Bolívia<sup>6</sup> temos o seguinte comentário:

Os empresários da "nova guarda" podem encabeçar os bancos de desenvolvimento privados, e tais bancos podem ser meio inestimável na alocação de fundos dos EUA nas mãos de empresários selecionados dispostos a criar carteis em indústrias adormecidas, a usar novas técnicas, e que acreditam nos objetivos da Aliança e no que os negócios podem realizar<sup>7</sup>.

Apesar de continuar defendendo a concepção de que os governos deveriam continuar liderando o processo, o papel da empresa privada começava a ser evidenciado pelos países membros, assim como começou a ser feito dentro do governo dos Estados Unidos, com a formação do COMAP. O relatório sugeria uma mudança de estratégia em relação ao papel do governo e da empresa privada. Quanto mais rápido o impacto da assistência em termos de rendimentos mais elevados e mais empregos, mais mobilizado deve estar o setor

---

<sup>6</sup> O objetivo dessa pesquisa era fazer uma revisão das atividades e dos problemas de implementação do programa na América Latina. Foram entrevistados principalmente representantes do governo norte-americano e analisados os principais documentos do programa. JFK Library. Fundo *Arthur Schlesinger*. 07 ago. 1962.

<sup>7</sup> JFK Library. Fundo *Arthur Schlesinger*. 07 ago. 1962.

privado desses países. A pesquisa mostra que nos quatro países a Aliança ainda era vista como uma ajuda de governo para governo.

Existem várias manifestações da aparente transferência de recursos para longe do setor privado. Uma delas é a tensão extrema do mercado de crédito privado em todos os países visitados. [...] Seria apropriado que, no próximo grande pronunciamento sobre a política dos EUA para a Aliança, o Presidente incluísse uma declaração da nossa atitude em relação à importância do setor privado no desenvolvimento da América Latina e da nossa intenção de assegurar a assistência adequada da Aliança ao setor assim como a nossa oposição usos injustificados por parte dos governos<sup>8</sup>.

Algumas questões foram levadas em consideração para a definição de tal estratégia de investimentos no Brasil: o tamanho territorial, os aspectos políticos e administrativos, e o fato de que não havia nenhum líder, partido ou grupo no qual os Estados Unidos pudessem apostar todas as suas fichas. Esse era o diagnóstico do *staff* de Kennedy sobre o país. Em relação à estrutura política e administrativa, a preocupação estava na descentralização do gerenciamento da Aliança, dividida pelos Estados em vez de serem conduzidas pelo governo federal. Alguns autores analisam esta estratégia de relacionamento direto entre o governo federal norte-americano e os governos estaduais brasileiros como uma estratégia de combate ao governo federal brasileiro, focado na figura do presidente João Goulart. Foram as chamadas “ilhas de sanidade”.

É justamente nesse último ponto que destacamos a contribuição de todo esse movimento contrarrevolucionário preventivo no quadro político brasileiro dos anos 60. Tal diagnóstico a predisposição do empresariado brasileiro interessado na injeção de capital externo via Aliança para o Progresso no país contribui sobremaneira para a consecução do golpe empresarial-militar de 1964. Tais empresários, representados em grande parte pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), líder do processo contrarrevolucionário nacional, tornaram-se protagonistas do processo. A mudança de regime político ocorrida com o golpe e a construção de um novo modelo de economia aberto à entrada desses capitais configura a participação e a influência desse processo no quesito empresarial que nomeia a derrubada do regime democrático em 1964. As “ilhas de sanidade” e as demais iniciativas pontuadas nesse artigo são exemplos do caminho que levou a derrocada do regime democrático brasileiro em 1964<sup>9</sup>.

No nosso entendimento, este é mais um elemento que justifica nossa definição de que o programa da Aliança agia como um projeto contrarrevolucionário preventivo no Brasil e na América Latina. A visão de que os Estados Unidos procuraram desestabilizar o governo Goulart através do bloqueio fi-

---

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre a organização da elite orgânica brasileira e a participação dos empresários nacionais no processo ver (DREIFUSS, 2006).

nanceiro faz total sentido para nossa análise. O caráter assistencialista que a Aliança vinha ganhando, a denúncia do seu caráter imperialista e a ausência de investimentos em projetos de desenvolvimento econômico do país são algumas das críticas mais gerais ao modelo de ajuda norte-americano.

## 2. Exportando o American way of business: algumas iniciativas

Em 1963, uma iniciativa chamada Enterprise Corps – espécie de grupos formados pela comunidade empresarial de maneira voluntária, surgida no âmbito do Departamento de Comércio – foi posta em discussão. Jack N. Behrman<sup>10</sup> sugeriu que o Enterprise Corps<sup>11</sup> deveria ser pautado pelo Departamento de Comércio e deveria operar na esfera privada, com anuência e financiamento governamental.

1) Desenvolver um contrato com uma organização não-governamental adequada – possivelmente *Rotary International* ou [Business Council for International Understanding] BCIU – para fazer um estudo aprofundado de formas e meios de realização desta ideia e seu potencial real. A AID poderia facilmente financiar um estudo como esse, no entanto deve ser realizado sob os auspícios do Comércio. 2) Devemos planejar o lançamento de um ou dois projetos-piloto seguindo a orientação do estudo, novamente com o financiamento da AID<sup>12</sup>.

A sugestão da participação de uma organização não governamental como o Rotary International (uma organização tradicional da sociedade civil, com braços no mundo todo, inclusive no Brasil) junto ao incentivo financeiro da AID (órgão de propaganda do governo dos Estados Unidos) vem para corroborar a hipótese de que a entrada da sociedade civil na sociedade política nos Estados Unidos, principalmente através dos empresários em defesa da iniciativa privada, era efetivamente uma realidade.

Membros do Departamento de Comércio definiram as diretrizes do programa. Indicaram que este deveria ser financiado pela AID (com participação de outros programas e esferas do governo como o Bureau of Educational and Cultural Affairs e o Peace Corps and State) e realizado via instituições da sociedade civil. Porém, deveria ser direcionado e lançado pelo governo. O propósito do programa seria o de fortalecer a empresa privada nos países em desenvolvimento.

Para construir as bases do programa, seria criado um comitê misto, com participação do governo e de representantes de empresas privadas, incluindo David Rockefeller e os principais representantes do BCIU, do Council

---

<sup>10</sup> Secretário assistente de Assuntos Internacionais do Departamento de Comércio entre 1961 e 1962.

<sup>11</sup> No momento em que estavam sendo discutidos, também foram chamados de Executive Service Corps e Businessmen's Peace Corps.

<sup>12</sup> JFK Library. Arquivo Jack N. Behrman. Box 9, Folder 1. 01 mar. 1963.

for International Progress in Management, Rotary International, e um ou mais grupos de empresários que estivessem atuando frente aos problemas latino-americanos<sup>13</sup>.

Liderada no Congresso norte-americano por Vance Hartke e Jacob Javits, com o apoio e entusiasmo de David Rockefeller na esfera da sociedade civil, a ideia foi debatida e definida. Ampla correspondência foi trocada entre diversos níveis, tanto da sociedade política como da sociedade civil<sup>14</sup>. Jack Behrman, no período em que a ideia estava sendo debatida, viajou à América Latina para discutir possíveis esforços cooperativos com a comunidade empresarial local<sup>15</sup>. Países como Colômbia, Venezuela, Chile e Peru estavam criando centros de desenvolvimento interamericanos, formados por vários grupos industriais<sup>16</sup>.

Todo este debate resultou na criação do International Executive Service Corps (IESC)<sup>17</sup>. O objetivo era utilizar a experiência e o *know how* de empresários aposentados em novas empreitadas empresariais no exterior.

Em dezembro de 1963, David Rockefeller, presidente do *The Chase Manhattan Bank*, dirigiu-se ao 13º Congresso Internacional de Gestão. Na época, ele pediu uma "*Task Force Gerencial of Free Enterprise*", um corpo de voluntários a serem fornecidos por empresas privadas nas nações industriais, para trabalhar nos países economicamente em desenvolvimento. A convite de empresas no exterior, os indivíduos ou unidades de equipe iriam trabalhar em projetos que estimulariam o crescimento da iniciativa privada e do desenvolvimento econômico nacional<sup>18</sup>.

Os voluntários poderiam ficar de três meses a dois anos no local definido, dependendo da complexidade de sua atuação, podendo ter seu período renovado. As regras e a política geral, definidas para o IESC destacavam que a operação realizada deveria ser *business-to-business*, com a participação mínima dos governos locais e dos Estados Unidos. Todos os voluntários e empresas de destino deveriam passar por aprovação do *staff* de governo norte-americano com a finalidade de seguir a política externa do país e as políticas de ajuda e comércio internacional.

As possíveis dificuldades de implementação também são listadas. Dentre elas: a receptividade dos empresários nos países de destino e as reações negativas do governo local e dos círculos políticos (destacando principal-

---

<sup>13</sup> JFK Library. Arquivo Jack N. Behrman. Box 9. Folder 1. 18 nov. 1963.

<sup>14</sup> JFK Library. Arquivo Jack N. Behrman. Box 9. Folder 25. 08 mai. 1963. E Folder 27. 05 jul. 1963.

<sup>15</sup> *Idem* Folder 23. 29 mar. 1963.

<sup>16</sup> *Idem* Folder 27. 13 ago. 1963.

<sup>17</sup> Nos documentos, podemos encontrar também a sigla ESC (*Enterprise Service Corps*). Refere-se ao mesmo programa. Optamos por utilizar o nome final que a iniciativa ganhou.

<sup>18</sup> The Rockefeller Archive Center. Arquivo David Rockefeller. Box 45. Folder 443.

mente aqueles países comprometidos com a teoria socialista). Para sanar esta última, a sugestão era a de que os membros deveriam “ensinar as virtudes de um sistema de livre empresa por suas ações e não tentar pregar essas virtudes como uma evangelização”<sup>19</sup>. Outra recomendação estava no cuidado dos voluntários para evitar o *slogan* identificado com o governo dos Estados Unidos, o famoso *Uncle Sam wants you*. Assim, o governo norte-americano não aparecia no meio da operação, apesar de ser o principal articulador do programa.

Segundo membros do governo norte-americano, o funcionamento logístico do IESC deveria estar centralizado em uma organização montada por líderes e organizações empresariais, podendo fundar ou não uma nova organização sem fins lucrativos (*non-profit organization*).

O IESC foi alocado em uma organização já existente. O escritório internacional da Society for Advancement of Management (SAM) em Nova York forneceu o *staff* central para lidar com as atividades administrativas do IESC. Além disso, foi criado um conselho consultivo com os principais executivos do empresariado e do governo, para guiar as operações. Em organograma encontrado no documento de fundação do IESC, a AID aparece em seu topo e, logo abaixo, o SAM e o Conselho Consultivo. Em seguida, são colocadas as operações do programa<sup>20</sup>.

A busca por voluntários foi realizada em algumas das seguintes esferas: executivos aposentados, U.S. Chamber of Commerce, U.S. Council-International Chamber of Commerce, The Retirement Council, Consultant Associations e outras organizações e sociedades. Essa seria a primeira fase de execução do programa. A segunda seria o treinamento destes candidatos através de seminários, *workshops* e cursos especiais, e a terceira, o efetivo envio destes voluntários aos países de destino. O investimento inicial previsto para o primeiro ano de execução do programa foi de 4,5 milhões de dólares.

O programa foi efetivamente implementado em 1963. Um relatório de outubro do mesmo ano apresentou o resultado da pesquisa feita com os países em desenvolvimento para verificar as efetivas possibilidades de sucesso da iniciativa. Para o Brasil, por exemplo, foi prevista a quantidade de 80 enviados para executar o projeto, com 10 no primeiro ano, 30 no segundo e 40 no terceiro, sendo o maior destinatário da América Latina<sup>21</sup>.

Em suma, as recomendações feitas após a pesquisa seriam: AID deveria encorajar a criação do IESC, que deveria ser organizado por um grupo privado, recrutando executivos com talento e experiência, tendo como foco inicial, executivos aposentados ou prestes a se aposentar; no país de destino seria preciso tomar cuidado para que se selecionasse uma organização local apropriada para administrar o programa; e, por fim, a empresa local pagaria parte dos

---

<sup>19</sup> JFK Library. Arquivo Jack N. Behrman. Box 9. Folder 4. Sem data.

<sup>20</sup> JFK Library. Arquivo Jack N. Behrman. Box 9. Folder 4. 28 fev. 1963.

<sup>21</sup> JFK Library. Arquivo Jack N. Behrman. Box 9. Folder 5. 11 out. 1963

custos e a AID pagaria os custos administrativos e de transporte dos voluntários<sup>22</sup>.

Outra iniciativa ocorreu em 1962, quando membros da embaixada norte-americana no Brasil e da AID se reuniram com empresários norte-americanos no Brazilian-American Relations Committee da Rio Chamber of Commerce. O comitê indicou a preparação de um *paper* avaliando as capacidades e o potencial para dar suporte à Aliança, e expressou o desejo de se aproximar do COMAP.

A comunidade empresarial norte-americana no Brasil se manifestou a favor do COMAP, solicitando diretamente ao secretário de Comércio Luther Hodges a participação destes no comitê. Como exemplo, destacamos carta de William E. Brokaw, da Auto Industrial Comercial S/A, enviada a Hodges, com a seguinte solicitação:

Tenho sido solicitado pelos líderes cívicos e empresariais da cidade de Salvador para lhe entregar carta expressando seu desejo de participar da Aliança para o Progresso através do grupo de empresários norte-americanos conhecido como COMAP recentemente criado através de seu Departamento<sup>23</sup>.

Isso indica a amplitude dos negócios da Aliança e a conseqüente entrada do capital privado como protagonista dos investimentos para a América Latina após o primeiro ano de execução do programa. O trabalho implementado pela embaixada, em conjunto com o empresariado norte-americano residente no país, demonstra a efetividade do processo de esclarecimento e incentivo por eles promovido. A proposta de Brokaw foi muito bem recebida tanto por Hodges como por Jack Behrman<sup>24</sup>. Brokaw foi recebido por dois membros do COMAP em Washington, no mês de outubro de 1962. A iniciativa foi levada ao conhecimento de Kennedy via telegrama:

Os democratas de Salvador, Bahia, no Brasil, representados por 25.000 membros do círculo sindical e de associações industriais solicitam a apreciação pessoal de suas propostas para a Aliança sendo entregues ao secretário Hodges pelo enviado William Brokaw<sup>25</sup>.

Jack Behrman respondeu ao telegrama indicando o agradecimento de Kennedy e relatou o encontro de Brokaw com Harris P. Dawson, diretor-executivo do COMAP. A proposta de Brokaw previa a formação de uma fundação privada orientada e dirigida por grupos de empresários, civis, industriais e de trabalhadores, que pudesse trabalhar em cooperação com o COMAP. A fundação seria composta por uma série de organizações da sociedade civil,

---

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> National Archives. COMAP. Box 2. 30 set. 1962.

<sup>24</sup> *Idem.* Box 2. 10 out. 1962.

<sup>25</sup> *Idem.* Box 2. 12 out. 1962.

como a Sociedade Americana da Bahia e a Associação de Imprensa da Bahia, por exemplo<sup>26</sup>.

A relação do empresariado brasileiro com a Aliança também aparece nos telegramas enviados por Lincoln Gordon<sup>27</sup>. Um dos mais interessantes relatos desse conjunto de documentos é a indicação de uma reunião internacional sobre a Aliança para o Progresso patrocinada pela empresa privada. A reunião foi promovida por Mario B. Carneiro, presidente do Instituto Nacional de Estudos Superiores (INES) de São Paulo, com autorização do presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Juscelino Kubitschek e Lleras Camargo, que produziram documentos sobre o tema, foram convidados. A reunião teve lugar em São Paulo, em julho de 1963, e durou uma semana. Kubitschek não só aceitou o convite como apoiou entusiasticamente a iniciativa, colocando-se como colaborador e organizador do evento.

Em relação à participação do governo dos Estados Unidos, duas frentes foram definidas: sugestões de agendas específicas e suporte para realização de contatos em agências internacionais e em outras missões da USAID na América Latina.

Essas iniciativas mostram o trabalho amplo realizado pelo governo norte-americano aliado aos interesses das empresas privadas. De diferentes formas criaram mecanismos de entrada e exportaram o “american way of business” de maneira capilar dentro dos países da América Latina.

### **3. A elite orgânica transnacional e o golpe empresarial-militar de 1964**

A integração do empresariado brasileiro e do norte-americano é demonstrada através de alguns exemplos, como a vinda da missão Draper ao Brasil, mostrando que o inter-relacionamento ocorria tanto entre os aparelhos privados de hegemonia das elites orgânicas quanto de maneira interpessoal, com aproximações e trocas de informações diretas entre seus membros.

A relação da elite orgânica brasileira com a norte-americana não se restringe ao inter-relacionamento entre seus aparelhos privados de hegemonia, como o IPES e o Center for Economic Development (CED), por exemplo. As relações interpessoais ficavam cada vez mais profundas. O relacionamento de empresários brasileiros com a alta esfera da sociedade política norte-americana merece destaque. Em outubro de 1962, em São Paulo, ocorre a visita do grupo de pesquisa interagências dos Estados Unidos, liderado pelo embaixador William H. Draper Jr.<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> Embaixador dos Estados Unidos no Brasil (1961-1966).

<sup>28</sup> William H Draper Jr. foi chefe da Divisão Econômica americana, Conselheiro do Controle americano na Alemanha (1945-46), assessor do governo militar do secretário de Estado, subsecretário de Guerra e embaixador americano.

O chefe da equipe no Brasil seria William H. Draper, Jr., um banqueiro de investimentos e executivo republicano que tinha servido na administração Eisenhower como presidente da Comissão Presidencial Ajuda Externa. Representantes da CIA, AID, USIA e do Departamento de Defesa foram incluídos na missão. [...] Durante quinze dias de estadia no país, a equipe de Draper se reuniu com o pessoal do Departamento de Estado, alguns altos funcionários brasileiros, líderes empresariais americanos residentes e banqueiros brasileiros selecionados e empresários. Líderes do IPES foram destaque entre os empresários brasileiros entretidos e consultados pela missão. O grupo não teve contato com intelectuais esquerda ou de centro, políticos ou líderes de trabalho. Aparentemente, a imprensa brasileira não tinha consciência da presença de uma missão de inquérito e contrainsurgência. (LEACOCK, 1990: p. 124.)

A missão assinalava que “a publicidade local desta visita foi mantida minimamente”. Em dois dias, foram realizados um almoço e um jantar e algumas reuniões fechadas com certos elementos. No primeiro dia, foi realizado um almoço com líderes empresariais norte-americanos e proeminentes brasileiros. Além do *entourage* norte-americano, com representação das principais agências de informação do país, estavam na lista do encontro: Teodoro Quartim Barbosa (Banco do Comércio e Indústria de São Paulo); Quirino Ferreira Neto (diretor-vice-presidente da Folha de S. Paulo); Bruce S. Gilbraith (gerente-geral da Alba S.A. – Borden); Walter H. Gussenhoven (gerente da General Motors do Brasil); Francis L. Herbert (Cia. Swift do Brasil); Joseph H. Jones (diretor-geral da Union Carbide do Brasil); Fernando E. Lee (gerente da Wierton Steel); Paulo Reis Magalhães (diretor da Cia Itaquera Industrial e Agrícola); Vicente de Paula Ribeiro (diretor da Sociedade Técnica e Comercial Serva Ribeiro); John S. Richards (presidente da RCA Eletrônica Brasileira e presidente da American Chamber of Commerce do Brasil em São Paulo); e cinco funcionários do Consulado Geral dos Estados Unidos.

Após o almoço, reuniões particulares, em separado, com: Gastão Bueno Vidigal (superintendente do Banco Mercantil de São Paulo); Ademar de Barros (governador-eleito de São Paulo); ministro Daniel M. Braddock e membros do Consulado Geral em São Paulo. Na noite deste dia, foi realizado jantar na casa do referido ministro com os seguintes convidados, além do *staff* da visita: Francisco de Paula Vicente Azevedo (futuro secretário de finanças de São Paulo e então vice-presidente do Banco Comercial do Estado de São Paulo); Humberto Monteiro (antigo gerente-geral da Ford Motors do Brasil S.A., então presidente da União Cultural Brasil-Estados Unidos); Paulo Ayres Filho (diretor-geral do Instituto Pinheiros, Produtos terapêuticos e gerente do Banco Mercantil de São Paulo); Scott C. Lyon (*Deputy Principal Officer*, Consulado Geral dos Estados Unidos); Gui A. Fasoli (*Branch Public Affairs Officer*, USIS); e Edward J. Bash (Adido Comercial da Embaixada dos Estados Unidos no Rio de Janeiro).



O segundo dia foi pautado pela reunião do embaixador Draper com Antonio de Barros Ulhoa Cintra (reitor da Universidade de São Paulo) e com Pery Bevilaqua (comandante do II Exército). Reuniram-se ainda com Conceição da Costa Neves (vice-presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo) e Ruy Mesquita (dono de O Estado de S. Paulo).

Em encontro com Gastão Bueno Vidigal, membro do IPES, os membros da missão relataram que, ao ser perguntado sobre a situação financeira do Brasil, Vidigal respondeu que não poderia ser pior, indicando uma esperança depositada em Ademar de Barros e nos políticos anti-Goulart eleitos no pleito de 1962. Relata não considerar Goulart um comunista, mas um oportunista extremo e um político sagaz, interessado em seu próprio futuro, que não seria promissor caso a inflação não fosse controlada. A esperança de Vidigal estava então no interesse de Goulart em combater a inflação.

Considerando-se o raciocínio de Vidigal otimista ou não, deve-se admitir que sua visão é esclarecida e estudada. Houve notáveis semelhanças entre a linha de Vidigal e do governador eleito Adhemar de Barros, que recebeu o embaixador Draper na mesma tarde. O paralelo dá peso ao rumor de que Vidigal foi convidado para ser Secretário de Estado das Finanças de Ademar. O Consulado-Geral caracterizaria Adhemar não como um "homem do centro", mas um conservador de centro-direita<sup>29</sup>.

Na sequência, veio o encontro com Ademar de Barros. Entre as impressões de Barros, estavam questões relativas à inflação alta, acusando Kubitschek e Quadros pela sua escalada. O governador garantia que faria pressão ao governo federal para que tomasse medidas assertivas contra a inflação. Barros fez demandas informais para a ajuda da Aliança para o Progresso, como a expansão do Porto de Santos, ajuda para treinamento da polícia e a construção de um metrô para a cidade de São Paulo. E parte para acusações graves de diversos nomes, rotulando-os de comunistas:

Adhemar chamou muitas figuras nacionais de comunistas, mais uma vez pintando o tema com um pincel largo. Celso Furtado e o primeiro-ministro Hermes Lima foram assim caracterizados. Goulart foi caracterizado não como comunista, mas como um oportunista influenciado por ideias comunistas. Adhemar afirmou que Goulart, pouco antes de se tornar presidente, tentou vendê-lo a ideia de uma solução chinesa vermelha para o Brasil<sup>30</sup>.

O porta-voz da conversa, presidente da American Chamber of Commerce em São Paulo, John Richards, acusava Goulart de querer instaurar um

---

<sup>29</sup> JFK Library. Arquivo John F. Kennedy. Personal Papers. National Security Files. Box 13. 18 out. 1962.

<sup>30</sup> *Idem*.

regime político nos moldes do peronismo argentino<sup>31</sup>. E fez uma sugestão bastante radical:

Ele disse que acreditava que Goulart era uma pessoa extremamente perigosa e sugeriu que o governo dos Estados Unidos forçasse o colapso econômico do Brasil, cortando toda a ajuda ao governo Goulart e provocando assim a queda do próprio Goulart. Neste ponto, os militares poderiam vir a intervir e corrigir a condição existente. [...] Em resumo, Richards foi muito pessimista a respeito do futuro dos negócios no Brasil. Ele disse que sua empresa, RCA, estava tendo problemas extremos na obtenção de dólares do Banco do Brasil e este, por sua vez, estava causando problemas na remessa de lucros e compra de importações. Ele disse que quase todos os exportadores nos Estados Unidos agora estavam exigindo dinheiro vivo para cada compra<sup>32</sup>.

Nenhum comentário adicional foi feito. A fala de Richards é bastante interessante. O empresário norte-americano, com sua visão pessimista e totalmente anti-Goulart, aproximava-se bastante da visão que os membros do IPES desenvolviam. Traçando uma perspectiva bastante negativa em relação aos negócios norte-americanos no Brasil, indica claramente o posicionamento deste grupo frente ao movimento do IPES e, conseqüentemente, a consecução do golpe empresarial-militar em 1964. A segurança de investimentos aparece claramente em sua fala.

Destes encontros, podemos tirar alguns importantes elementos. O grupo norte-americano conversou exclusivamente com personagens anti-Goulart e inclinados à direita. Escolheram pontualmente os porta-vozes de diferentes origens – tanto da sociedade civil quanto da sociedade política, buscando atingir seu objetivo de levar a elementos-chaves as inquietações do governo norte-americano com o Brasil. Algo bastante evidente é a preocupação com a imagem dos Estados Unidos no país, principalmente após sua intromissão em Cuba. A apreensão diante do avanço da ameaça comunista e com a figura de Goulart, bem como a busca pelo entendimento dos brasileiros escolhidos sobre a Aliança para o Progresso, também servem como elementos para compreender as principais questões do governo Kennedy em relação ao Brasil. Duas foram as recomendações feitas pela missão: o adiamento da viagem de Kennedy ao Brasil, que ocorreria no mesmo ano, e a adoção de uma política linha dura frente aos empréstimos e liberação de dinheiro, forçando o país a aceitar as regras impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

---

<sup>31</sup> Peronismo ou Movimento Nacional Justicialista foi criado e liderado por Juan Dominguez Perón na Argentina em 1945. Sua ideologia está centrada nos trabalhadores e na necessidade de manter seus direitos. Os governos peronistas (ao todo 11, com 3 mandatos do próprio Perón) possuem a marca dos direitos sociais e dos trabalhadores. Em termos gerais, é acusado de ser populista e assistencialista. Seus membros foram muitas vezes taxados de comunistas.

<sup>32</sup> JFK Library. Arquivo John F. Kennedy. Personal Papers. National Security Files. Box 13. 18 out. 1962.

A situação brasileira é caracterizada como à beira de uma catástrofe financeira, com graves problemas na balança de pagamentos e alto déficit orçamentário interno. Sobre a questão da inflação, Draper indica que o Brasil precisa de medidas fortes para breçar seu crescimento. Define a inflação como parte do *way of life* brasileiro.

Infelizmente, poucos em nossa Embaixada ou nos círculos de negócios brasileiros ou americanos acreditam que o presidente ou seus associados estão dispostos a adotar e aplicar medidas duras necessárias para trazer equilíbrio e prosperidade para o Brasil. O problema que enfrentamos é o de encontrar uma maneira de persuadir o presidente Goulart de que este é o melhor andamento para os interesses de seu país, e que ele pode esperar um apoio financeiro importante de nós somente nesse sentido<sup>33</sup>.

O encontro de membros do *staff* de Kennedy enviados pela missão com membros do IPES, como Glycon de Paiva, por exemplo, exemplificam esta forma de abordagem. O encontro informal dos homens de negócios, ocorrido em 1963<sup>34</sup>, mostra de maneira bastante clara a concordância da elite orgânica transnacional acerca das críticas dirigidas à Aliança para o Progresso e à defesa da empresa privada. O empresariado aparecia cada vez mais militante no contexto nacional e internacional.

Indicamos aqui que em nossa pesquisa não buscamos, portanto, evidenciar nem comprovar uma atuação direta do empresariado norte-americano no golpe. Buscamos demonstrar o apoio internacional ao golpe através da preocupação com a melhoria das relações econômicas e com o anticomunismo, e a utilização dessas duas questões como estratégia contrarrevolucionária preventiva da elite orgânica transnacional, aplicada no Brasil pelo golpe empresarial-militar de 1964.

Através de algumas das iniciativas aqui apresentadas, o empresariado norte-americano exportou seu “american way of life”, entrando de maneira capilar e intensa no modo de fazer negócios no Brasil e na América Latina. Assumiram a linha de frente da Aliança para o Progresso, atuando como verdadeiros embaixadores do capital. A busca pela dominação econômica possuía viés eminentemente político. Desta forma, a exportação de um modelo de desenvolvimento econômico pautado pela exportação de capital e pela entrada maciça de empresas multinacionais ou de associação de capital no Brasil corroboram com a posição militante assumida pelos empresários brasileiros alinhados ao IPES. Epicentro da condução do golpe e do desenvolvimento da ação política de derrubada do regime democrático vigente, o IPES, composto pelo empresariado alinhado à política norte-americana de contenção do avan-

---

<sup>33</sup> JFK Library. Arquivo *John F. Kennedy. Personal Papers*. National Security Files. 24 out. 1962. Box 13.

<sup>34</sup> Para detalhes deste encontro ver (SPOHR, 2012).

ção comunista e de exportação do modelo de desenvolvimento capitalista, protagonizou o processo que levou ao golpe empresarial-militar de 1964 de maneira alinhada e associada à política externa norte-americana.

## Referências

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LEACOCK, Ruth. **Réquiem for revolution: the United States and Brazil: 1961-1969.** Ohio: The Kent State University, 1990.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Aliança para o Progresso.** Rio de Janeiro: OEA, 1961.

PEREIRA, Henrique Alonso. **Criar ilhas de sanidade: os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil.** 2005. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos.** 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, Vicente Gil. **A Aliança para o Progresso no Brasil: de propaganda anticomunista a instrumento de intervenção política (1961-1964).** 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SPOHR, Martina. O empresariado e a relação Brasil-Estados Unidos no caminho do golpe de 1964. **Revista Confluente.** v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://confluente.unibo.it/article/view/3428/2785>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **American Way of Business: empresariado brasileiro e norte-americano no caminho do golpe empresarial-militar de 1964.** 2016. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

# A ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA E O LUGAR DO BRASIL NO OCIDENTE RESSIGNIFICADO (1989/2010)\*

Luiz Claudio Duarte<sup>1</sup>

## Introdução

Estudar o pensamento militar brasileiro contemporâneo através da produção acadêmica desenvolvida na Escola Superior de Guerra (ESG) abre um campo bastante vasto de temas, dentre eles as interpretações dos esguitos relativas às mudanças da geopolítica decorrentes do fim da Guerra Fria e a consolidação dos Estados Unidos como a única superpotência militar do planeta (CÔRTEZ, 1997; VIDIGAL, 1997a). Tal transformação geopolítica impactará profundamente a base doutrinária das Forças Armadas dos países periféricos, incluindo a base doutrinária dos militares brasileiros, que tinham no anticomunismo a principal ideologia unificadora (FERREIRA, 2005; ESCOLA, 1988).

A doutrina militar brasileira fundamentou-se no período posterior à Segunda Guerra Mundial em dois objetivos estratégicos: por um lado preservar a soberania nacional no caso de algum eventual conflito regional e, por outro, defender o sistema capitalista e o Estado contra a possibilidade de uma revolução comunista. A centralidade na luta contra o comunismo fortalecia a aliança natural com os Estados Unidos, que é valorizado como “nação amiga” e líder do “Ocidente democrático e cristão” (OLIVEIRA, 1987).

A ESG contribuiu para fomentar nas elites brasileiras o sentido de pertencimento ao que é denominado de “Ocidente cristão”. A tese de que o Brasil faz parte desse “Ocidente” e se caracteriza também por ser “cristão” é expressa e repetida nos manuais básicos da escola. Neles lemos: “Situa-se a sociedade brasileira na vertente da cultura ocidental, marcada pela influência cristã [...]”<sup>2</sup>, ou:

Situa-se a sociedade brasileira na vertente acentuadamente latina dos valores **da cultura ocidental**, de marcada influência **cristã** [...]. A

---

\*DOI – 10.29388/978-85-53111-91-6-0-f.171-189

<sup>1</sup> Agradeço ao CNPq pela bolsa de doutorado que viabilizou a pesquisa de doutorado da qual o presente texto é uma parte.

<sup>2</sup> Esta definição persistiu nos manuais seguintes, ao menos até o ano de 2009, o último que consultei. Sua permanência significa não ser uma definição fortuita ou meramente conjuntural, mas a expressão de um sentido de pertencimento, uma identidade ideológica dos esguitos e dos militares em geral que se veem como pertencentes a um mesmo projeto civilizacional: o da civilização “ocidental cristã e democrática” (ESCOLA, 1988, 1989, 1992, 2009).

aceitação desse **humanismo teísta e cristão** de nossa cultura se faz pela assimilação dos seus valores, mesmo quando não se comungue dos dogmas de fé, próprios das religiões cristãs. *Isto se revela pela creança na superioridade dos indivíduos sobre o grupo, na igualdade de todos os homens e na fraternidade* (ESCOLA, 2006b, p. 5-6, grifos em negrito no original e sem itálico no original).

Para o general Golbery do Couto e Silva,

[...] o único Ocidente que vale como um todo duradouro e coeso, o Ocidente que se pode de fato distinguir, nitidamente, de tantas outras civilizações e culturas, dotado de uma individualidade própria, original e marcadamente característica, é, para nós, o Ocidente como ideal, o Ocidente como propósito, o Ocidente como programa [...]. Qual é esse ideal, esse propósito, esse programa que impulsiona e galvaniza e sustenta a Civilização do Ocidente? Resumi-lo-emos em seus termos essenciais:

- a Ciência – como instrumento de ação;
- a Democracia – como fórmula de organização política;
- o Cristianismo – como supremo padrão ético de convivência social (SILVA, 1981, p. 225-226).

Mas e o Brasil? Diz o general:

Ora, o Brasil, surgido para o mundo e a civilização sob o signo da própria Cristandade, produto de uma transplantação feliz dessa cultura do Ocidente europeu para terras quase desertas e virgens onde não havia cultura autóctone que lhe resistisse ou pudesse deturpar-lhe a essência [...], **não poderia renegar jamais esse Ocidente em que se criou desde o berço e cujos ideais democráticos e cristãos profundamente incorporou à sua própria cultura.**

[...] **pertencemos ao Ocidente**; nele estamos e vivemos; o Ocidente vive e persiste, realmente em nós, [...] **nos ideais pelos quais lutamos e nos interesses que defendemos** [...]. Nós somos, também, o Ocidente (SILVA, 1981, p. 226-227, sem grifos no original).

Em função desse pertencimento, tínhamos compromissos com o Ocidente, pois: “O antagonismo entre o Ocidente cristão e o Oriente comunista domina ainda a conjuntura mundial” (SILVA, 1981, p. 226).

Discursivamente essa identidade cultural, que se expressa em uma identidade política e na existência de interesses comuns, é apontada como a razão central para o alinhamento com os “países ocidentais, democráticos e cristãos” condição histórica que o comunismo ameaçaria com o seu ateísmo e por ser uma “ideologia exótica”, estranha exatamente à tradição cristã e pacífica dos brasileiros.

Todos esses laços espirituais concorrem para a acomodação de conflitos, permitindo ao País uma evolução quase sempre incruenta. Foram, sem dúvida, forças de equilíbrio que atuaram no sentido da conciliação de interesses entre grupos e classes, propiciando à sociedade um clima de paz e de liberdade, sob a égide dos traços marcantes do caráter nacional que se foram forjando ao longo do processo, especialmente a cordialidade, a vocação pacífica e a adaptabilidade (ESCOLA, 1992, p. 31).

Mas, o que caracteriza hodiernamente o Ocidente do qual o Brasil, no dizer dos esguianos, é parte integrante?

## O hemisfério ocidental e o novo ocidente

Se o imaginário de hemisfério ocidental nasceu na “primeira onda de descolonização” na América hispânica (MIGNOLO, 2005), na geopolítica produzida pela “elite esguiana”, o Ocidente aparece como um lugar de pertencimento buscado pelos militares no pós-Segunda Guerra Mundial (ESCOLA, 2006a). Um lugar que não se inserirá em um processo de descolonização, mas de integração a uma colonialidade que não terá mais a Europa como centro – ainda que ela seja parte importante desse Ocidente –, mas os Estados Unidos da América. Integração que, para os críticos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), implicará o agravamento do processo de dependência/subordinação ao imperialismo estadunidense, mormente nos anos da ditadura empresarial-militar (DREIFUSS, 1987; IANNI, 1981).

Ao contrário de uma oposição geopolítica entre América e Europa, como na conceituação bolivariana do período colonial, tem-se uma integração **discursiva** das Américas (com a exceção óbvia de Cuba) à Europa ocidental, configurando uma identidade geopolítica, econômica e cultural, mas cujo centro passou a ser os Estados Unidos.

Mas por que será preciso atualizar o conceito de Ocidente? Que elemento novo se apresentou? As noções de Ocidente e de hemisfério ocidental precisaram ser redefinidas em decorrência das modificações historicamente operadas nos polos constitutivos da dialética que os configurava. O Ocidente e o Oriente não mais se distinguirão pela oposição religiosa/cultural (cristãos versus “mouros”) bem como o hemisfério ocidental não mais se definirá em oposição ao colonialismo europeu.

Os dois termos, que na análise de Mignolo não se confundem, tornar-se-ão idênticos em virtude de um novo polo oposto, que não era temporalmente novo, mas que ganhou uma nova e maior dimensão, tornando-se, portanto, uma “ameaça” de maior significação a partir do pós-Segunda Guerra Mundial: o comunismo ou mais especificamente o campo político liderado pela União Soviética (OLIVEIRA, 1987).

Ocidente e hemisfério ocidental são conceitos relacionais, nasceram da dialética de oposição/identidade entre Europa/Ásia, América/Europa con-

duzida pelas “elites europeias” no primeiro caso e, americanas, no segundo. Ao mudar a dialética que os fundamentava – mudança que é uma construção histórica e discursiva, um novo imaginário construído a partir de uma nova realidade, mas não será a realidade em si que produzirá a nova dialética nos termos em que ela foi apresentada, difundida e consolidada, mas o imaginário construído em função dela e que sobre ela atuará – a sua significação também será alterada, do contrário precisariam ser substituídos por outros termos. A permanência do seu uso, como historicamente ocorreu, demandou a sua **res-significação**. Assim, a partir da constituição do chamado “campo socialista” no período posterior à Segunda Guerra Mundial, os conceitos de Ocidente e hemisfério ocidental foram ressignificados e identificados a partir de uma nova oposição: o Ocidente ou hemisfério ocidental cristão e capitalista versus a “cortina de ferro”, o “mundo comunista” (mas que não pode ser confundido mais com a noção genérica de Oriente, pois o Ocidente também estará no Oriente, como será o caso do Japão). De um lado, o “mundo livre”, capitalista; de outro, os “regimes totalitários” ou “do Leste”.

Se, na origem do conceito analisada por Mignolo (2005), a oposição construída era entre colonialismo e autodeterminação, na segunda metade do século XX, a oposição será entre “liberdade” (liberalismo-individualismo) e “tirania” (planificação e prevalência do coletivo sobre o individual). Novos termos para uma mesma lógica dual de pensamento em que ao outro paradigma negar-se-á validade, racionalidade (SANTOS, 2003).

Por essa nova doutrina, caberia aos Estados Unidos o direito e o dever de defender o “mundo livre” contra o comunismo, numa disputa entre a “civilização ocidental” e o “barbarismo comunista” (CAMBESES JÚNIOR, 2011).

Na prática, isso significou que os Estados Unidos assumiram para si o papel de *gendarmierie monde* que até então coubera às potências colonizadoras europeias, especialmente a Inglaterra. Já não se tratava mais de “[...] a América para os americanos” da Doutrina Monroe (1823) nem do ‘corolário’ Roosevelt (*Big Stick* e Destino Manifesto) para a Doutrina Monroe<sup>3</sup> (MIGNOLO, 2005), mas da consolidação de uma nova divisão do mundo, de um novo colonialismo/imperialismo que engendrará uma nova colonialidade onde o modelo a ser copiado não mais será o da “alta cultura” europeia, mas do “*american way of life*” (MOURA, 1995; GÓES, 2006). As alianças que, lideradas pelos Estados Unidos, configuraram o Novo Ocidente completaram-se com o Plano Marshall (1947).

A hegemonia estadunidense será aceita também por seus parceiros do Ocidente dominante. Segundo Mészáros:

---

<sup>3</sup> A respeito de como se estabeleceu o “Destino Manifesto” dos EUA é ilustrativa a confissão do general Smedley D. Botler apud HUBERMAN e SWEEZY, 1961. Uma lista incompleta das intervenções e ocupações realizadas pelos EUA na América Latina pode ser encontrada em: SODRÉ (1984); VIDIGAL (1997b); CAMBESES JÚNIOR (2000).



Há muitos anos, Paul Baran caracterizou corretamente a mudança radical das relações internacionais de poder no mundo capitalista e a ‘inca-pacidade crescente das velhas nações imperialistas de resistir diante da busca americana de maior influência e poder’, insistindo que a ‘afirmação da supremacia americana no mundo ‘livre’ implica a redução da Grã-Bretanha e da França (para não falar da Bélgica, da Holanda e de Portugal) ao *status* de sócios minoritários do imperialismo americano’. (BARAN<sup>4</sup>, 1957 apud MÉSZÁROS, 2009b, p. 34, grifo no original). Ele citou também as palavras amargamente acauteladas do *The Economist* de Londres que afirmava com subserviência característica que ‘precisamos aprender que já não somos iguais aos americanos, nem temos condições de sê-lo. Temos o direito de declarar nossos interesses nacionais mínimos e esperar que os americanos os respeitem. Mas, uma vez isso feito, devemos seguir a liderança deles’. (*The Economist*<sup>5</sup> apud MÉSZÁROS, 2009b, p. 34, grifo no original).

O Ocidente se definirá em termos de alinhamento militar contra o comunismo e os países do bloco soviético. Esse Ocidente construído ou reconstruído, ressignificado no contexto da Guerra Fria, não será homogêneo e simétrico. Ao contrário. Existirá o Ocidente mais importante e valorizado, composto pelos Estados Unidos, pelo Canadá e pela Europa capitalista. Um Ocidente não somente capitalista, mas que se verá como branco, superior e civilizado.

E o Ocidente de menor valia, formado, no nosso caso, mas não só, pela América Latina. Esse Ocidente periférico/dominado será objeto das práticas imperialistas e mesmo colonialistas do Ocidente dominante. Nele subsistirá tanto o colonialismo interno (CASANOVA, 2007) quanto à colonialidade (MIGNOLO, 2005), com os Estados Unidos principalmente, mas também com a Europa do Mercado Comum Europeu e o Japão como referências de modernidade, progresso, civilização. Colonialidade que se expressará tão bem nas teorias da dependência e nas noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento, pois tais condições serão medidas e estabelecidas a partir de uma referência de aproximação/distanciamento dos padrões econômicos, sociais, políticos e culturais existentes no Ocidente dominante.

Por seu lado, o Ocidente periférico/dominado será um “aliado na luta contra o comunismo”, e ao desempenhar essa função será reconhecido como “Ocidente”, mas não igual aos países que comporão o Ocidente dominante. Isso ficou claro quando da Guerra das Malvinas, onde os Estados Unidos, vistos e aceitos como país líder do Ocidente, do “mundo livre”, demonstraram que sua lealdade para com os “aliados” do Ocidente periférico/dominando era menor do que a lealdade para com seus parceiros do Ocidente dominante, no caso a Inglaterra (CASTRO, 1997).

---

<sup>4</sup>BARAN, Paul. *The Political Economy of Growth*. New York: Monthly Review Press, 1957, p. VII. [Ed. bras.: *A economia política do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1960].

<sup>5</sup>*The Economist*, 17 de novembro de 1957.

Como toda construção histórico-cultural, simbólica, também o conceito de Ocidente sofrerá mutações<sup>6</sup>. É partindo dessa premissa da mutabilidade dos significados dos conceitos, que elaboramos a hipótese de que os *representantes intelectuais* das burguesias da América, sob a hegemonia intelectual estadunidense, ressignificaram o conceito de Ocidente como estratégia ideológica de conquistar seus objetivos geoestratégicos, como parte da batalha de ideias com a União Soviética, em um processo de construção de alianças políticas e militares no confronto com o movimento comunista internacional e com a União Soviética em particular (LOSURDO, 2010).

Os intelectuais esguianos absorveram e reproduziram esta noção de pertencimento do Brasil ao Novo Ocidente, entendido como conjunto de países caracterizados pela estrutura econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção, preferencialmente com regulação pelo mercado (capitalismo); que compartilhariam uma herança cultural comum: o cristianismo; e um projeto societário comum: a democracia liberal (ESCOLA, 1988 e 1989).

## O lugar do Brasil no Novo Ocidente

O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil (General Juracy Magalhães<sup>7</sup> apud MARIZ, 1997, p. 106).

Para ilustrar nosso argumento da existência de um Ocidente dominante e outro periférico/dominado e demonstrar o lugar que ao Brasil será destinado nesse Novo Ocidente pelos Estados Unidos, citamos uma fala do embaixador Vasco Mariz<sup>8</sup>:

A política externa independente, nos termos em que a esquerda festiva se agitou no Brasil, não poderia dar certo **porque nossa margem de manobra em relação às diretrizes americanas continuava bastante limitada**. A esse respeito, relato expressiva conversa que eu tive em Washington, em 1961, com o irmão do presidente Kennedy, o senador Robert Kennedy [...] Na época, incomodava o Departamento de Estado o apoio que o Brasil dava a Fidel Castro e nos esforçávamos por

---

<sup>6</sup> Também para Gramsci (2007) as noções de Ocidente e Oriente são determinadas por características políticas e culturais e não refletem exclusivamente um posicionamento geoespacial. Mesmo nos manuais e discursos de líderes soviéticos da década de 1980, o Ocidente aparece como referência à Europa e aos EUA, do qual a URSS e seus aliados não fariam parte já que integrariam o Leste, mas não o oriente, pois este é identificado com os países pobres da Ásia. (ANDROPOV, 1983; BREJNEV, 1981; GORBATCHEV, 1985, 1986, 1987, 1988). O entendimento de que o Ocidente se restringe à América, mormente os EUA, e à Europa capitalista e cristã é expresso mesmo em textos atuais (COSTA, 2010).

<sup>7</sup> Embaixador do Brasil em Washington

<sup>8</sup> Ex-embaixador do Brasil no Equador, Israel, Chipre, Peru e Alemanha Oriental. Palestra proferida em 28/11/96, na Confederação Nacional do Comércio, publicada pela Carta mensal, órgão de divulgação da CNC em fevereiro de 1997, e republicada em: *A Defesa Nacional* (MARIZ, 1997).

evitar sua expulsão da OEA. Em almoço na Universidade de Georgetown, fui colocado ao lado de Kennedy e ele me perguntou o que era afinal essa política exterior independente. Expliquei-lhe que o Brasil, tal como a França do General De Gaulle, julgava ter o direito de divergir de **algumas** posições norte-americanas, embora, **como a França, continuássemos firmemente dentro do bloco ocidental**. Acrescentei que também o México tinha uma posição semelhante à do Brasil em relação à Cuba. **Bob Kennedy cresceu para mim e levantou a voz** para dizer que **o Brasil não podia se comparar à França e tampouco era realista nos compararmos ao México**. Estranhei sua atitude **em relação ao México** e Robert Kennedy explicou-se: os EUA têm um grande complexo de culpa com o México por lhe haverem, no passado, tomado à força enormes territórios. Acrescentou Kennedy: por isso os mexicanos podem dizer ou fazer o que quiserem que os EUA fecharão os olhos e os ouvidos. Já o Brasil não tem esse poder de barganha e é melhor não tentar gestos impensados, arrematou o irmão do presidente Kennedy [...]<sup>9</sup>. (MARIZ, 1997, p. 104, sem grifos no original).

Dessa fala do embaixador Mariz, podemos extrair algumas conclusões. Primeira, o reconhecimento explícito da subordinação “**às diretrizes americanas**”. Segunda, a diplomacia brasileira, talvez estimulada pelo exemplo de De Gaulle, sentia-se capaz de divergir, mas somente de “**algumas posições norte-americanas**”. O importante, entretanto, era ressaltar nosso **firme** pertencimento ao “**bloco ocidental**”. A classe dominante brasileira Brasil aceita pertencer ao Ocidente periférico/dominado, sem maiores constrangimentos. Observemos que o embaixador não relatou qualquer protesto pelo fato de Bob Kennedy ter dito que “**o Brasil não podia se comparar à França**”. A França faz parte do Ocidente dominante, o Brasil do Ocidente periférico/dominado. O estranhamento veio em relação ao México. Afinal, os mexicanos também pertencem ao Ocidente periférico/dominado, mas não se registra sequer um protesto, apenas um estranhamento e um calar quando Bob Kennedy “**cresceu**”. O embaixador não protestou, calou. Mas, para o embaixador, o problema dessa política externa apontada como “independente”, “valiosa tentativa de conseguir maior autonomia dentro dos limites do mundo ocidental da época, sem buscar a confrontação com os EUA” (MARIZ, 1997, p. 105, sem grifos no original), foram as ações dos “nossos desavisados es-

---

<sup>9</sup> Mesmo militares que apoiaram o golpe de 1964, mas posteriormente passaram à oposição à ditadura tinham a identidade com o "ocidente" como natural. "A política externa é independente, no sentido de que independente deve ser, por força, a política de um país soberano [...] Este pensamento e esta ação não serão subordinados a nenhum interesse estranho ao Brasil. O *interesse do Brasil coincide em muitos casos em círculos concêntricos com o interesse da América Latina, do continente americano e da comunidade ocidental*. Sendo independente, não teremos medo de ser solidários. E dentro da independência e da solidariedade a política exterior será ativa, atual e adaptada às condições do nosso tempo e aos problemas dos nossos dias. Será a política externa da Revolução" (HONAISSER e FEITOSA, 1981, p. 21, sem grifos no original).

querdistas” que “empurraram Jânio e Jango a adotarem posturas exageradas que comprometeram a valiosa iniciativa **aos olhos de Washington**” (Ibid.). Ademais, como salienta Therezinha de Castro: “[...] pertencer ao Bloco Ocidental não implicava integrar-se ao Primeiro Mundo” (CASTRO, 1998, p. 46). Ou seja, pertencer ao Ocidente não era o mesmo e nem levava necessariamente a ser parte do Ocidente dominante e não assegurava tratamento igual entre os países que se identificavam como pertencentes ao bloco ou sistema ocidental<sup>10</sup>.

Como desejavam os Estados Unidos, o regime militar imposto em nome do combate ao comunismo irá, desde o seu início, relativizar e flexibilizar a independência em termos de política externa e afirmar os compromissos com o Ocidente, sob liderança estadunidense (DREIFUSS, 1987). É o que se pode deduzir do trecho do discurso do marechal Castelo Branco, primeiro presidente da ditadura, pronunciado no Itamaraty em julho de 1964:

[...] A política externa não deverá mais ser qualificada de independente, pois a independência adquirira valor terminal e **perdera sua utilidade** descritiva **num mundo dominado pela confrontação do poder bipolar**, com radical divórcio político-ideológico entre os dois respectivos centros [...] O nacionalismo havia-se transformado em opção disfarçada em favor dos sistemas socialistas. **A posição do Brasil decorre da fidelidade básica da sociedade ao sistema democrático ocidental** [...] Mas cada questão será examinada à luz do interesse nacional e, em cada caso, far-se-á a distinção entre políticas destinadas a **salvaguardar interesses básicos do sistema ocidental** e políticas destinadas a satisfazer interesses individuais das **potências guardiãs do mundo ocidental** [...] (MARIZ, 1997, p. 106, sem grifos no original).

Faria o Brasil parte “das potências guardiãs do mundo ocidental”? - Periféricamente. O papel do Estado brasileiro e das Forças Armadas será o formulado pela Doutrina de Segurança Nacional defendida pela Escola Superior de Guerra. Caberá aos militares fundamentalmente o papel de combater o “inimigo interno”, ou seja, os comunistas e todos aqueles considerados “esquerdistas” que ameaçassem a permanência do Brasil no “sistema ocidental”. Isto implicava em manter-nos “firmemente” solidários aos Estados Unidos em termos de política externa, pois caberia à América (EUA) e demais “aliados continentais”, nos termos da Doutrina de Segurança Nacional, a proteção das fronteiras quanto a possíveis agressões externas, leia-se: agressão soviética.

Foi, portanto, dentro desse raciocínio de pertencimento a este novo Ocidente pelos intelectuais orgânicos do imperialismo, que a oficialidade das

---

<sup>10</sup> Analisando as relações da Argentina e do Brasil com os Estados Unidos no período anterior à Segunda Grande Guerra, Almeida (2005, p. 38) afirma que: “[...] o Brasil e a Argentina passam a competir entre si para estabelecer com os EUA uma ‘relação especial’ que sempre se revelou ilusória, esperando igualmente corresponder, na América do Sul, a um ‘padrão de civilização’ que os EUA e as potências europeias pretendiam ostentar com exclusividade”

Forças Armadas brasileiras, mas não somente brasileiras, foi doutrinariamente qualificada (THERBORN, 1980) a partir da segunda metade da década de 1940. Nesse contexto, o sujeito (Ibid.) tem uma identidade e uma missão claramente definidas: ele é parte do Ocidente e sua missão precípua é a defesa da “civilização ocidental” contra a barbárie comunista, materialista e atea.

Não se deve, contudo, pensar que a subordinação ou a colonialidade da classe dominante do Brasil em suas relações com a burguesia estadunidense era absoluta e sem contradições. Se contradições não se formassem e se agudizassem, os processos de ruptura com as metrópoles europeias da primeira colonização não teriam ocorrido. Também no período que estamos abordando, ocorreram contradições e conflitos, o que inclusive já estava previsto ou considerado na fala do marechal Castelo Branco acima citado (MARIZ, 1997).

Portanto, as relações entre dominantes e dominados, colonizadores e colonizados, as relações da colonialidade, não devem ser vistas como lineares, mecânicas e sem fissuras. Fissuras e assimetrias se estabelecem inclusive porque a tendência do Ocidente dominante será considerar prioritariamente os seus interesses e, às vezes, de forma exclusivista, e nem sempre tendo a habilidade de estabelecer mediações que favoreçam também o colonizado, obrigando-o a atos de “rebelia”. Exemplo disso foram os atritos entre a ditadura militar brasileira e certos governos estadunidenses – particularmente com o governo de Jimmy Carter – nas questões relativas ao acordo nuclear com a Alemanha, nas questões dos direitos humanos no Brasil e na denúncia por Geisel do Acordo de Cooperação Militar Brasil-Estados Unidos, em 1977 (MARIZ, 1997).

Exemplo da complexidade e ambiguidades das relações dos intelectuais esguianos no tocante às relações do Brasil com o Ocidente dominante pode ser encontrado em dois artigos de um dos mais atuantes intelectuais das Forças Armadas, o coronel-aviador Manuel Cambeses Júnior. Analisando o que definiu como sendo os sete capítulos das relações dos Estados Unidos com a América Latina, escreveu:

[...] Terminada a Segunda Guerra Mundial e conformado o mundo bipolar, a América Latina se transformou em cenário primacial para a **imposição** de suas políticas. **Novamente se definiu uma relação do tipo imperial**, que passou a abarcar toda a região. A criação da CIA, em 1947, se adequou bem a esse propósito. Até a invasão do Panamá, em 1989, e, salvos pelo breve parêntese da administração Jimmy Carter, **quase todos os países da América Latina experimentaram, em algum momento, a mão implacável do Governo estadunidense [...]**. (CAMBESES JÚNIOR, 2007, p. 27, sem grifos no original).

Entretanto, no ano seguinte, em outro artigo, ao analisar a questão da integração latino-americana o mesmo oficial da Aeronáutica escreveu:

[...] **Afortunadamente**, para o resto do mundo, a potência hegemônica neste início de século XXI **é uma sociedade democrática** e, portanto,

aberta, corrigível e perfectível. Imaginemos em que tipo de mundo nós viveríamos se a potência dominante fosse **totalitária, como a Alemanha nazista ou a União Soviética**. Ademais, na sociedade estadunidense, existem poderosos anticorpos de origem liberal que deveriam contrapor-se ao crescimento deste unilateralismo xenófobo. A América Latina tem uma óbvia e estreita relação com os Estados Unidos [...]. Para favorecer essa “óbvia e estreita relação com os Estados Unidos”, os latino-americanos devem “fortalecer a escassa capacidade de influência de nossos países, **na relativamente maleável opinião pública norte-americana e, em particular, em seu aberto sistema político**”. E mais, “atuar de modo sinérgico, e em conjunto, para reforçar e aproveitar a reduzida, porém crescente, influência dos cidadãos estadunidenses de origem latina, e para modificar a tradicional imagem negativa do latino-americano junto à opinião pública norte-americana”. (CAMBESES JÚNIOR, 2008a, p. 33 e 2010, sem grifos no original).

A oscilação discursiva parece-nos refletir a ambivalência ideológica do autor frente as posições imperialistas dos Estados Unidos, cada vez mais explícitas na “Nova Ordem Mundial”. Mas essa percepção negativa confronta-se com a qualificação doutrinária tradicional que tinha na positivação dos valores e da política estadunidense – como expressão dos valores ocidentais – um dos seus pilares.

Qualificados pela doutrina do anticomunismo e da segurança nacional, os intelectuais esguianos que foram forjados e se desenvolveram profissionalmente no contexto da Guerra Fria, têm, em regra, suas referências intelectuais, políticas e ideológicas condicionadas pela colonialidade, pela subordinação ideológica aos Estados Unidos que se mantêm como referência de civilidade, de “sociedade democrática” e “perfectível”. Assim, nas relações com “o país líder do Ocidente”, se atritos se apresentam, se certos interesses entram em conflito, o caminho não pode ser o da ruptura, cabe-nos tão somente buscar melhorar nossa “imagem negativa” “junto à opinião pública norte-americana” e, desse modo, conquistarmos os favores e a benevolência da América, leia-se: dos Estados Unidos, para uma política não imperial por parte da potência hegemônica que, “afortunadamente” para nós “e para o mundo”, venceu a Guerra Fria.

A profunda identificação ideológica com os Centros do Poder Econômico, com os líderes do Ocidente, particularmente com os Estados Unidos, líderes da luta contra o comunismo, mostra-se ainda mais evidente nas reflexões do general de divisão Carlos de Meira Mattos, reconhecido no meio militar como um dos mais importantes teóricos da geopolítica no Brasil (A MARCHA, 2000; BUSCOVICH, 1987; FREITAS, 2002; KELLY, 1992).

Ao comentar a geopolítica mundial e a situação dos países que não fazem parte do que, no discurso esguiano, é chamado de Centros de Poder Econômico, após o fim da Guerra Fria, o general afirma:

Certamente terão que ser feitas algumas concessões, relativas aos antigos conceitos de soberania e autodeterminação do estado-nação. Serão ajustes entre as partes, **lógicos, sensatos, realistas. A soberania será mantida se as concessões e ajustes se fizerem com o consentimento das partes.** A autodeterminação não será ferida se for compreendida num quadro realista, de necessária conjugação de esforços. A sociedade mundial deverá sobreviver ao impacto abalador das novas tecnologias globalizantes, ajustando os seus conceitos de soberania e autodeterminação dos povos, sustentáculo do estado-nação, mas não eliminando estes princípios basilares. (MATTOS, 1997, p. 99-100, sem grifos no original).

Em quem o general confia para a obtenção de acordos “lógicos, sensatos, realistas” e mutuamente pactuados entre os “países mais desenvolvidos” que comandam a “invasão” tecnológica e os invadidos?

É neste sentido harmonizador que devem se empenhar **as inteligências dos estadistas das grandes nações, portadoras da alta tecnologia.** Se assim não o fizerem, irão demolir a estrutura política internacional que vem dando **equilíbrio** à sociedade mundial. **Se assim não o fizerem, serão responsáveis pelo retrocesso das conquistas obtidas através do longo processo político liberal democrático que reconheceu a todas as nações o direito de serem livres.** Pois, se assim não o fizerem, **restaurarão no mundo um novo Colonialismo**, das metrópoles detentoras da alta tecnologia, ou então, implantarão o que já está sendo chamado de “Apartheid tecnológico”. (MATTOS, 1997, p. 100, sem grifos no original).

Nos termos do general Meira Mattos, ainda que se conceba a “globalização” como uma “invasão” dos Estados nacionais mais fracos pelos mais fortes, esta “invasão” seria uma decorrência “**natural**” da supremacia científica e tecnológica alcançada pelos “mais desenvolvidos”, fato, portanto, inevitável, em relação ao qual seria necessária uma atitude realista por parte dos Estados tecnologicamente débeis visando minimizar as perdas e maximizar as oportunidades e ganhos, preservando e **flexibilizando os conceitos de soberania e autodeterminação**, visando não se isolarem da “modernidade”. É, obviamente, uma perspectiva conciliadora de quem não pode pensar em termos de ruptura sistêmica, radical, com as potências “invasoras”. Impõe-se o “limite metodológico” (MÉSZÁROS, 2008 e 2009b).

Os militares brasileiros no contexto da dicotomia mundial entre EUA e URSS internalizaram a convicção de que, enquanto parte do Ocidente “democrático” e “cristão” estariam alinhados com os EUA na luta comum e principal contra o comunismo. Assim, o bloco ocidental e os EUA em particular, são concebidos como parceiros, aliados (OLIVEIRA, 1978). Tal formulação teve na Escola Superior de Guerra o seu principal centro difusor no Brasil<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> A respeito das matrizes exógenas da DSN e a “internalização” dos seus princípios, ver: Oliveira (1978 e 1994).

Contudo, ao ler os textos produzidos por intelectuais esguianos no último decênio do século XX e nos anos iniciais do século XXI, percebe-se a dificuldade de lidarem com uma realidade geoestratégica em que os antigos aliados, sobretudo os EUA, aparecem como potenciais adversários. Por um lado, a percepção de que os antigos aliados comandam hoje o processo de “globalização” voltado à dominação e à expropriação das riquezas dos países militarmente mais fracos – inclusive o Brasil – ameaçando a plenitude do Estado Nacional e mesmo o poder e a existência das Forças Armadas nacionais. Por outro, a dificuldade de pensarem em termos de ruptura sistêmica, visto o comprometimento ideológico com o sistema capitalista, ou mais precisamente com princípios e valores cuja defesa, na prática, equivale à legitimação do modo de produção capitalista: a propriedade privada sobre os meios de produção, o emprego do trabalho assalariado, a legitimação do lucro e do enriquecimento privado, a valorização do sistema liberal de representação política, que seriam valores próprios das sociedades ocidentais (ESCOLA, 1988 e 1997).

Findado o contexto histórico no qual os intelectuais orgânicos do imperialismo estadunidense forjaram e propagaram – com a colaboração dos intelectuais orgânicos do capital na Europa ocidental e no que chamamos de Ocidente periférico/dominado – o conceito ressignificado do Ocidente como o oposto do “mundo comunista”, abriu-se uma crise de identidade entre os intelectuais das Forças Armadas que, por mais de quatro décadas, haviam absorvido e propalado como a única lógica possível de pensamento o paradigma bipolar e a geopolítica da Guerra Fria. Ao longo dessas décadas, a intelectualidade esguiana acreditou no capitalismo estadunidense como modelo de modernidade, progresso e desenvolvimento (MOURA, 1995). Desenvolver-se era aproximar-se daquele padrão que caracterizaria, entre outros elementos, o Ocidente e sua superioridade em relação ao atrasado “mundo comunista”.

O júbilo pela “vitória sobre o comunismo” fez-se acompanhar do desconforto resultante da percepção de que tal “vitória”, o “desaparecimento” do inimigo comum, implicou a redução da importância estratégica das Forças Armadas dos Estados periféricos no cenário internacional, deixando-as expostas aos ditames do neoliberalismo. A “vitória sobre o comunismo” desfez os fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e com ela o núcleo ideológico estruturador da política de Segurança Nacional que valorava as Forças Armadas periféricas no contexto da Guerra Fria, contribuindo para, acompanhado de os efeitos econômicos das gestões neoliberais, gerar a “crise de identidade” que, desde o início dos anos de 1990, atinge os militares brasileiros (OLIVEIRA, 1994; VIDIGAL, 1997; 1998).

A crise de identidade e do lugar de pertencimento (o Novo Ocidente) se expressa no amálgama de posições que aparecem nos discursos dos intelectuais esguianos na análise da “globalização”. Encontramos posições que oscilam entre um olhar positivo/naturalizante ou simplesmente conformista dian-



te de um fenômeno tido como inexorável, frente ao qual somente cabe a adoção de ações visando uma integração mais favorável (MATIOS, 1997; DUARTE, 2005 e 2006), a outras que apresentam a “globalização” como sendo um mecanismo de controle dos recursos “das nações menos favorecidas” pelos “centros mundiais de poder”, os quais têm agravado as desigualdades, monopolizado as decisões planetárias e os conhecimentos técnico-científicos (SANTOS, 1998 e 2003; GUIMARÃES, 2004).

Se, durante os anos da Guerra Fria, as relações entre o Brasil, como parte do Ocidente periférico/dominado e os Estados Unidos (Ocidente dominante) conheceram momentos de tensões e conflitos, a tendência predominante foi a da adesão econômica, política, diplomática e cultural da burguesia brasileira e seus representantes intelectuais, incluindo as “elites militares”, “às diretrizes dos Estados Unidos” e a contínua reafirmação do pertencimento do Brasil “ao sistema ocidental”. Deu-se um “alinhamento” automático mais ou menos intenso.

Segundo o coronel Jarbas Passarinho “Após o golpe preventivo de março de 1964, o governo Castello Branco voltou ao alinhamento automático com a política externa americana”<sup>12</sup>. Alinhamento que deixou de ser automático e enfrentou momentos de atritos e abalos durante o governo de Ernesto Geisel e mais ainda nos governos do presidente Lula PASSARINHO, 2011; FEROLLA, 2006).

Em tese, a unidade de interesses contra o comunismo não teria de produzir como seu corolário o alinhamento político e militar automático com os Estados Unidos. Entretanto, no contexto específico da Guerra Fria, com o comunismo sendo identificado com o “bloco soviético”, a bipolarização de poder entre Estados Unidos e União Soviética, aquele alinhamento tornou-se a tendência dominante em escala mundial entre os países capitalistas. Entretanto, pensamos que o contexto internacional não é suficiente para explicar tal alinhamento. De uma forma geral parece-nos certo que o alinhamento com os Estados Unidos reflete a tendência heteronômica da burguesia brasileira (FERNANDES, 1972, 1975a e 1975b) e seu esforço para identificar o Brasil e a si mesma como pertencentes ao “bloco ocidental”.

Sendo o Brasil uma nação do “Ocidente”, era nosso destino “natural” a identificação e alinhamento com o “bloco ocidental” o qual, no mundo bipolarizado que se formou após a Segunda Guerra Mundial tem nos Estados Unidos sua liderança incontestável, ao menos até a desagregação da União Soviética e a intensificação das contradições intrabloco que adquiriram maior intensidade e/ou visibilidade à medida que tem avançado a chamada “globaliza-

---

<sup>12</sup> “[...] Desde as diretrizes do começo da República, nossa política externa com os Estados Unidos variou de alinhamento automático aos confrontos cordiais sem quebra da soberania. Pela primeira vez, o confronto chegou à beira da hostilidade diplomática, nos oito anos de governo petista de Lula, buscando conquistar, em oposição aos Estados Unidos, um lugar vitalício no Conselho de Segurança da ONU [...]” (PASSARINHO, 2011).

ção" e se sentem os efeitos deletérios sobre os Estados nacionais dos programas de ajustamento neoliberais.

## Considerações finais

Mas e agora? Findado o contexto da Guerra Fria, desaparecido um dos sujeitos da relação – a União Soviética e o chamado campo socialista –, redefinem-se as prioridades das potências dominantes: Estados Unidos e União Europeia. Quais são então as perspectivas do Ocidente dominante e do Ocidente periférico/dominado e do pensamento militar brasileiro?

Os sinais inequívocos de perda de influência dos aparelhos militares das nações do Ocidente periférico/dominado são claros, transparecem em diversas falas de oficiais e intelectuais esguianos. Mas como tais intelectuais analisam essa nova realidade, rompendo com a colonialidade ou preservando-a?

O fim da Guerra Fria, a expansão do processo conhecido como “globalização” e a predominância tanto nos Centros do Poder Econômico como nas regiões periféricas do que passou a ser denominado de programa ou modelo neoliberal abriu um período de crise na base doutrinária dos militares brasileiros, nas certezas nascidas no contexto geopolítico anterior. O inimigo central contra o qual as Forças Armadas estavam unidas, o inimigo a ser combatido inclusive internamente, o inimigo há décadas conhecido, contra o qual haviam sido adestrados, não mais existia como ameaça real. Seu centro difusor, a União Soviética, desaparecera e, por extensão, a própria ideia de comunismo e a teoria que o fundamentava, o marxismo-leninismo, mostrara-se errônea, fracassara e não mais representaria uma ameaça real. Porém, o novo contexto histórico, iniciado na passagem dos anos de 1980 para a década de 1990 com a supremacia militar unilateral dos EUA, não trouxe para os militares brasileiros somente a certeza de uma espetacular vitória sobre o antigo inimigo, trouxe, também, novas tensões, novas preocupações para as quais eles não haviam sido doutrinariamente qualificados.

## Referências

A MARCHA da Coluna Meira Mattos. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro: Cooperativa Militar de Cultura Intelectual, ano LXXXVI, n. 787, p. 126-128, mai./jun./jul/ago. 2000.

ARRUDA, Antônio de. **A Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina**. 2. ed. ampl. São Paulo: GRD; Brasília: INL, [Col. Urca v. I], 1983.

BUSCOVICH, Nidas. **Pensamento Geopolítico Brasileiro: Travassos, Golbery e Meira Mattos**. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro: Cooperativa Militar de Cultura intelectual, ano LXXV, n. 731, p. 7-20, mai./jun. 1987.

CAMBESES JÚNIOR, Manuel. “Tio Sam e a Política do Big Stick”. Disponí-

vel em: <<http://www.esg.br/publicacoes/artigos/a059.htm>>. Esse artigo é também encontrado em: Id. “Tio Sam e a Política do Big Stick”. **Monitor Mercantil Digital**. Disponível em: <<http://www.monitormercantil.com.br/mostranoticia.php?id=767>>, publicado em: 17 nov. 2000. Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. A Integração Latino-Americana: Um Imperativo Geopolítico. **Revista da Aeronáutica**, Rio de Janeiro: Clube da Aeronáutica, n. 264, p. 32-33, jan/fev/mar. 2008 a.

\_\_\_\_\_. **América Latina ou Latino América?** Disponível em: <<http://www.esg.br/publicacoes/artigos/a021.html>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **América Latina: Sua Primeira Linha de Defesa**. Disponível em: <<http://www.esg.br/publicacoes/artigos/a020.html>>. Acesso em: 09 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. América Latina-EUA: Os Sete Capítulos de uma Conturbada Relação. **Revista da Aeronáutica**, Rio de Janeiro: Clube da Aeronáutica, n. 263, p. 26-27 out/nov/dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Guerra Fria: O Equilíbrio do Terror**. Disponível em: <<http://www.esg.br/publicacoes/artigos/a079.html>>. Acesso em: 22 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Therezinha de Castro: Uma Extraordinária Mulher**. Disponível em: <<http://www.esg.br/publicações/artigos/a068.html>>. Acesso em: 18 nov. 2008b.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno [Uma Redefinição]. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). **A Teoria Marxista Hoje: Problemas e Perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CASTRO, Therezinha de. O Brasil e a Dinâmica dos Eixos no Processo de Evolução Internacional. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro: Cooperativa Militar de Cultura Intelectual, ano LXXXIV, n. 782, p. 43-61, out/nov/dez. 1998.

\_\_\_\_\_. O Brasil e a Nova Ordem Mundial: Enfoque Geopolítico (Integração de Grupos Regionais e Sub-Regionais na América do Sul – sua Projeção para o Século XXI). **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XII, n. 35, p. 26-31, 1997.

CÓRTEZ, Marcos Henrique Camillo. A Preservação do Estado Nacional Ante o Processo de Globalização. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XII, n. 34, p. 165-182, 1997.

DREIFUSS, Rene Armand. **1964: A Conquista do Estado**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

DUARTE, Luiz Cláudio. A Globalização nos Discursos Esguianos: Uma Aproximação Inicial. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO ESR. I., nº 1, ano I, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense [ESR/UFF]. **Anais...** Campos dos Goytacazes: Publicado pelo ESR/UFF, 2005, p. 228. Parte I: Sociedade e Cultura, p. 30-42.

\_\_\_\_\_. Interpretações Militares Sobre a Globalização e o Neoliberalismo. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: USOS DO PASSADO. XII. Associação Nacional de História – RJ [ANPUH-RJ]. **Anais...** Niterói (Campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense), de 14 a 18 de agosto de 2006, p. 230. Simpósio Temático 16: Forças Armadas e Política: continuidades e mudanças, p. 130.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Avaliação de Conjuntura 2006**, n. 1. Rio de Janeiro: Centro de Atividades Externas da Escola Superior de Guerra, 2006 a.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Doutrinários**. Rio de Janeiro: ESG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Manual Básico (Doutrina)**. Rio de Janeiro: ESG, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1992.

\_\_\_\_\_. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manual Básico**. V. 1 (Elementos Doutrinários). Rio de Janeiro: ESG, 2006 b.

\_\_\_\_\_. **Manual Básico**. V. 1 (Elementos Fundamentais). Rio de Janeiro: ESG, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975 a.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FEROLLA, Sérgio Xavier. O Que Pensam os Militares? São Paulo: Fundação Perseu Abramo, **Teoria e Debate**, nº 24, mar./abr./mai. 1994. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/nacional-o-que-pensam-os-militares-entrevis>>, publicado em 15 abr. 2006. Acesso em: 13 dez. 2011.

FERREIRA, Roberto Martins. **Organização e Poder: Análise do Discurso Anticomunista do Exército Brasileiro**. São Paulo: Annablume, 2005.

FREITAS, Jorge Manuel da C. General Carlos de Meira Mattos – Vida e Obra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG – Divisão de Documentação, ano XIX, n. 41, p. 290-302, 2002.

GÓES, Guilherme Sandoval. **A Importância do Geodireito nas Relações Internacionais**. Entrevista concedida à Gisele Oliveira da IGD News, Instituto Geodireito. Disponível em: <<http://www.geodireito.com/Conteudo/Entrevistas.asp?etvCodigo=18&pagina=>>, publicada em 11 set. 2009. Acesso em: 02 out. 2011.

\_\_\_\_\_. A Nova Ordem Mundial na Era Pós-Bipolar. **Cadernos de Estudos Estratégicos**, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Estratégicos da Escola Superior de Guerra, n. 01, p. 134-175, jul. 2006.

GUIMARÃES, Paulo César Milani. **A Doutrina da ESG**. Disponível em: <<http://www.esg.br/publicações/artigos/a046.html>>. Acesso em: 16 set. 2003.

\_\_\_\_\_. Centros Mundiais de Poder. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG – Divisão de Documentação, v. 20, n. 43, p. 97-104, jan./dez. 2004.

HONAISSER, Dalmo; FEITOSA, Judson. **COLUNA: em busca dos ideais perdidos**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Sociais Brasileiros, 1981.

IANNI, Otávio. **A Ditadura do Grande Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KELLY, Philip. Fronteiras e Geopolítica: uma discussão das teorias do general Meira Mattos. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro: Cooperativa Militar de Cultura Intelectual, ano LXXIX, nº 757, p. 41-49, jul/set. 1992. Disponível em: <<http://www.cepen.org/gen-carlos-meira-mattos/gen-carlos-de-meira-mattos-biografia/>>.

LAMPREIA, Luiz Felipe. A Execução da Política Externa Brasileira. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XII, n. 34, p. 29-51, 1997.

LOSURDO, Domenico. **Stalin: história crítica de uma lenda negra**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

MACHADO, J. B. **A Escola Superior de Guerra: origem – evolução – tendências**. Rio de Janeiro: ESG, CI-132-72, 1972.

MAIOR, Luiz A. P. Souto. Hegemonia e Ordem Mundial. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG – Divisão de Documentação, ano XIX, n. 41, p. 211-222, 2002.

MARIZ, Vasco. A Política Externa do Brasil nos Últimos 50 Anos. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro: Cooperativa Militar de Cultura Intelectual, ano LXXXIII, n. 777, p. 99-113, jul/ago/set, 1997.

MATTOS, Carlos de Meira. O Conflito da Globalização. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XII, n. 34, p. 97-101, 1997.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério Ocidental no Horizonte Conceitual da Modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais, Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2005.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. **As Forças Armadas: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. **Constituinte, Forças Armadas e Autonomia Militar**. In: \_\_\_\_\_ et al. **As Forças Armadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, p. 31-35, 1987.

\_\_\_\_\_. **De Geisel a Collor: Forças Armadas, Transição e Democracia**. Campinas: Papiro, 1994.

PASSARINHO, Jarbas. **Relações Exteriores: análise e previsão**. Disponível em: <<http://www.clubemilitar.com.br/pdf/artigos/exteriores.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

SANTOS, Jorge Calvario dos. Dimensão Econômica da Globalização. **CADERNOS DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS**, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Estratégicos da Escola Superior de Guerra, n. 07, p. 07-58, jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Evolução do Pensamento Estratégico Brasileiro. (Conferência Proferida no Ministério da Defesa – CGERD – em 07 de outubro de 2003). **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG - Divisão de Documentação, v. 20, n. 42, jan./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Globalização: Ideologia e Pragmatismo. *Revista da Escola Superior de Guerra*, Rio de Janeiro: ESG – Divisão de Documentação, ano XIII, n. 36, p. 88-122, 1998.

SILVA, Golbery do Couto e. **Conjuntura Política Nacional: o Poder Executivo & Geopolítica do Brasil**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1981.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Vida e Morte da Ditadura: 20 Anos de Autoritarismo no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

THERBORN, Göran. **The Ideology of Power and the Power of Ideology**. London: Verso, 1980. Tradução de: Jair Pinheiro [professor da Universidade

Cruzeiro do Sul] e Lúcio Flávio de Almeida [professor PUC-SP]. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1\\_artigo\\_therborn.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_therborn.pdf)>.

VIDIGAL, Armando Amorim Ferreira. A Evolução da Marinha Brasileira – Uma Síntese Político Estratégica. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XII, n. 35, p. 32-45, 1997b.

\_\_\_\_\_. As Forças Armadas e a Política de defesa no Brasil e na Argentina. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XIII, n. 37, p. 40-56, 1998.

\_\_\_\_\_. Atlântico Sul: Uma Visão Brasileira. **Revista da Escola Superior de Guerra**, Rio de Janeiro: ESG Divisão de Documentação, ano XII, n. 34, p. 103-114, 1997a.





## SOBRE OS AUTORES

### **Gilberto Calil**

Doutor em História Social (UFF), com pós-doutorado em História (Universidade do Porto). Professor Associado do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UNIOESTE. *E-mail:* [gilbertocalil@uol.com.br](mailto:gilbertocalil@uol.com.br)

### **Luiz Claudio Duarte**

Doutor em Educação e Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, *campus* de Campos dos Goytacazes (CHT). Realiza estágio pós-doutoral no Instituto de História da UFRJ sob a orientação do Prof. Dr. Renato Luís do Couto Neto e Lemos. A pesquisa que deu origem a este texto foi financiada pela bolsa de doutorado do CNPq. *E-mail:* [lcdhistoriador@gmail.com](mailto:lcdhistoriador@gmail.com)

### **Marcelo Mac Cord**

Doutor em História Social do Trabalho pela Unicamp. Professor Adjunto da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). *E-mail:* [marcelomaccord@gmail.com](mailto:marcelomaccord@gmail.com)

### **Marcos Marques de Oliveira**

Cientista Social e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Associado do Departamento de Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. *E-mail:* [marcos\\_marques@id.uff.br](mailto:marcos_marques@id.uff.br)

### **Marcos Pinheiro Barreto**

Doutor e Mestre em Educação Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHistória - UFF). Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). *E-mail:* [pinheirobarreto@yahoo.com.br](mailto:pinheirobarreto@yahoo.com.br)

### **Maria Teresa Esteban**

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* [mtesteban@uol.com.br](mailto:mtesteban@uol.com.br)

**Mario de Souza**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais e Professor de História do ensino médio do CEFET-RJ. *E-mail:* [maraois@uol.com.br](mailto:maraois@uol.com.br)

**Martina Spohr**

Professora Adjunta da Escola de Ciências Sociais/CPDOC da Fundação Getúlio Vargas (FGV). *E-mail:* [martina.goncalves@fgv.br](mailto:martina.goncalves@fgv.br)

**Norielem de Jesus Martins**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). Membro Titular do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI-RJ) da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis. *E-mail:* [norielemmartins@gmail.com](mailto:norielemmartins@gmail.com).

**Zuleide S. Silveira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal (UFF). Professora da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* [zuleidesilveira@gmail.com](mailto:zuleidesilveira@gmail.com)

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23 cm

1ª Edição Setembro de 2019

### **Navegando Publicações**



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil





## Um continente e uma nação: entre o tempo e a história

Dentre os desafios que temos à frente no século XXI, soma, entre muitos novos e antigos, alias, nem tanto antigos assim, a construção de uma nação, reflexo maior *I Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o pensamento crítico latino-americano* realizado na UFF em 2017. É um debate, portanto, que transcende fronteiras no pensamento, e pode ser uma nação brasileira, ou outras em nosso entorno sul americano, projeto em geral, inconclusos, mas apresentados nessa reflexão um componente inaudito de valoração de atores e sujeitos na história, cuja presença e reconhecimento esteve articulada a interpretações de intelectuais com inovadas leituras, à destacar os ensaios relacionados a Florestan Fernandes, Mariategui e Paulo Freire, todos eles atores sociais, para não dizer militantes. Talvez, se explica o incômodo da vitalidade de suas teses, ou em contrário, nem mais vistos como inovadores para alguns ‘*pós-modernos*’. Enfim, um ledô engano. Afinal, essa mediação de se pensar o lugar no tempo já estava posto em alguma medida em nossa história e se apresenta de forma singular nesse livro. A centralidade do povo como ator político é uma delas; outra, a inovação de um pensamento autóctone, e por essa razão, há que destacar a reconhecida à reação conservadora para não dizer reacionária operada, tendo entre eles, militares, empresários e mesmo intelectuais de escolas de pensamento, todos, articulados ou não, mas estando à frente com claro intuito de deter o curso da história. Não obstante esses apontamentos, o presente livro igualmente nos remete a uma conclusão, mesmo que preliminar: não somos reféns somente de um diálogo no tempo, mas ao trazer temas novos à tona no presente, a destacar a Educação, mas igualmente o Meio Ambiente, sua contemporaneidade nos desafia a uma outra reflexão; melhor, a articulação de um projeto societário inovador. Nele, o desafio de uma construção de uma nova realidade ou projeto; inclusiva no sentido de superação das desigualdades de nossa história, uma questão de sobrevivência da humanidade no tempo. Talvez seja esse ponto a mais que a leitura e inquietação desses ensaios nos oferece, e, além de abordagens multifacetadas com esse olhar crítico e inovador na história, é, sobretudo, uma reflexão atual e desafiadora sobre a incorporação de uma nova agenda em nosso tempo, por não dizer, um olhar necessário de futuro. Caminhemos com ele.

Paulo Ribeiro da Cunha

