ISSN. 2317-0352

Revista

Café com SOCIOLOGIA

Volume 8 , Nº 1
Jan./Jul. de 2019

"Quem comanda as coisas no Brasil é o mercado, não é o Estado"

CHICO DE OLIVEIRA

WWW.REVISTACAFECOMSOCIOLOGIA.COM

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart- Editor Chefe

Amurabi Oliveira
Antonio D'Agostino Filho
Bianca de Moura Wild
Gleison Maia Lopes
Jainara Gomes de Oliveira
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista
Nicole Louise Macedo Teles de Pontes
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha

Editoração: *Cristiano das Neves Bodart*
Suporte técnico: *Roniel Sampaio Silva*
Capa: *Toni D'Agostinho (Antonio D'Agostino Filho)*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO
Vol. 9, n.1, Jan./Jul. 2019

Aline Prado Atassio
Amurabi Oliveira
Ana Carolina Caridá
Arilson Silva de Oliveira
Camila Ferreira da Silva
Cristiano das Neves Bodart
Daniel Viana de Souza
Dulcinea Duarte Medeiros
Eduardo Carvalho Ferreira
Elisângela de Jesus Santos
Evangelina Martich
Fabio de Medina da Silva Gomes
Felipe Mateus de Almeida
Francisco Arrais Nascimento
Francisco Malta de Oliveira
Jessica Lobo Sobreira
Joyce Gomes de Carvalho
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Lisandro Lucas de Lima Moura
Magda Suely Pereira Costa
Marcelo Fontenelle e Silva
Marcelo Sabbatini
Maria Cristina Giorgi
Monique Lima de Oliveira
Natanael de Feitas Silva
Rafael Dantas Dias
Rafael França Gonçalves dos Santos
Ramon Taniguchi Piretti Brandão
Raoni Borges Barbosa
Ricardo Manoel Ferreira de Almeida
Rodrigo dos Santos
Rodrigo de Macedo Lopes
Rodrigo Oliveira Lessa
Rosana Carvalho Paiva
Tatiana Pires Escobar
Thiago Bicudo Castro
Valci Melo Silva dos Santos

SUMÁRIO

EDITORIAL
Conselho Editorial *01-04*

APRESENTAÇÃO
Cristiano das Neves Bodart..... ..... *04-05*

TEXTO DE HOMENAGEM

O QUE CHICO DE OLIVEIRA FAZ COM O DIPLOMA DE SOCIÓLOGO? Uma breve biografia-homenagem
Cristiano das Neves Bodart 05-13

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DE PEÇA TEATRAL

CRÍTICA DA TRAGÉDIA, CRÍTICA DA FARSA: comentário sobre a encenação da peça Roda Viva pelo teatro Oficina
Bruna Della Torre *14-25*

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DE FILME

TENSÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR: uma análise sociológica sobre os Escritores da Liberdade
Érika Catarina de Melo Alves e Marcos Diallyson Farias da Silva *26-34*

ARTIGOS

SEGUNDA CARTA SOBRE A ARGÉLIA (1837)
Alexis de Tocqueville
Tradução de Plácido Adriano de Moraes Nunes 35-47

ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS PAÍSES DA CPLP
Celeste Silvia Vuap Mmende e Joana Elisa Röwer..... 48-65

A REPRESENTAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS NO CINEMA ENGAJADO DE GLAUBER ROCHA
Cláudio Almeida Silva Filho..... *66-79*

OS RUMOS DO PROJETO MODERNO E A EMERGÊNCIA DO PÓS-MODERNISMO: contribuições teóricas sobre as transformações socioculturais do século XX
Luciana Silvestre Girelli..... *80-100*

ADORNO E A CRISE DA FORMAÇÃO CULTURAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
Michel Aires de Souza Dias 101-115

RESENHAS

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: O CASO DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO
Matheus Silva Freitas 116-122

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019
ISSN: 2317-0352

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 8, NÚMERO 1, DE 2019.

Mais uma vez a **Revista Café com Sociologia** vem à publico com nova edição, volume 8, n.1, de 2019. Visando ampliar sua qualidade editorial a revista passa ser a partir do presente ano semestral, com edições lançadas em agosto (jan./jul.) e janeiro (ago./dez.).

Na presente edição os leitores encontrarão um **texto de homenagem póstuma** à Francisco de Oliveira (1933-2019) de autoria de Cristiano das Neves Bodart, cujo tributo também é realizado por meio da capa produzida pelo editor da revista e cartunista Toni D'Agostinho. No texto homenagem o autor faz uma provocação originária do próprio Chico de Oliveira: o que fazer com o diploma de sociólogo? O texto é intitulado "*O que Chico de Oliveira faz com o diploma de sociólogo? Uma breve biografia-homenagem*"

O segundo texto é de autoria de Bruna Della Torre. Trata-se de uma **análise da peça teatral** Roda-Viva, de Chico Buarque, encenada pelo Teatro Oficina em 2019. A autora realiza uma discussão em torno de sua relação com o contexto político atual e à indústria cultural.

De autoria de Érika Catarina de Melo Alves e Marcos Diallyson Farias da Silva o terceiro texto é uma **análise do filme** Escritores da Liberdade (Freedom Writers, EUA, 2007). Intitulado "Tensão racial no ambiente escolar: uma análise sociológica sobre os Escritores da Liberdade", os autores exploram o contexto social e político presente na narrativa do filme.

Na **seção artigos**, o leitor encontrará cinco trabalhos. O primeiro é uma tradução realizada por Plácido Adriano de Moraes Nunes do artigo "*Segunda Carta sobre a Argélia*", de Alexis de Tocqueville. É a segunda edição que a Revista Café com Sociologia traz tradução inédita de textos de Tocqueville.

O segundo artigo da seção de artigos é de autoria de Celeste Silvia Vuap Mmende e Joana Elisa Röwer. O texto intitulado *"Ensino de Sociologia nos países da CPLP*", como sugere o título, volta-se ao ensino de Sociologia enquanto componente curricular no ensino secundário de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

"A representação das contradições sociais no cinema engajado de Glauber Rocha" é o título do terceiro artigo dessa seção. De autoria de Cláudio Almeida Silva Filho, o texto discute os elementos presentes na estética glauberiana e as suas representações da sociedade. É elaborado um panorama a respeito da cinematografia do país demonstrando a ruptura exercida pela estética do referido diretor.

Luciana Silvestre Girelli é autora do quarto texto da seção artigos. A autora, por meio de seu texto "*Os rumos do projeto moderno e a emergência do pós-modernismo: contribuições teóricas sobre as transformações socioculturais do século XX*", discute as transformações econômicas, políticas e socioculturais que marcaram o século XX e inauguraram o denominado pós-modernismo, discutindo-o sob uma perspectiva crítica, trazendo à tona as polêmicas em torno desse conceito/denominação.

O último artigo, intitulado "*Adorno e a crise da formação cultural no mundo contemporâneo*", é de autoria de Michel Aires de Souza Dias. Nele o autor busca refletir a crise da formação cultural (*Bildung*) no mundo contemporâneo discutindo aspectos do conceito de *Kultur* da tradição alemã, evidenciando como a cultura se converteu integralmente em ideologia.

Por fim, a edição traz uma resenha produzida por Matheus Silva Freitas da obra "*O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*", de Nilma Lino Gomes (2017).

Esperamos que nossos leitores se apropriem das contribuições intelectuais nesta edição presente e que lhes seja de inspiração para pensar o mundo social, seu agentes e fenômenos; eis o objetivo desta revista!

Boa leitura!

Cristiano das Neves Bodart

Editor Chefe da Revista Café com Sociologia

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019

ISSN: 2317-0352

O que Chico de Oliveira fez com o diploma de sociólogo? Uma breve biografia-homenagem

Cristiano das Neves Bodart
Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). E-mail: cristianobodart@hotmail.com

Caricatura produzida por Toni D'Agostinho, 2019.

O marxismo aguça o senso de realidade de alguns, e embota o de outros. Chico evidentemente pertence com muito brilho ao primeiro grupo. [...]Chico é um mestre da dialética.
- SCHWARCZ, 1992

O nordestino Francisco Maria Cavalcanti de Oliveira, mais conhecido como Chico de Oliveira, nasceu na cidade do Recife no dia 07 de novembro de 1933. Filho dos católicos José Santana de Oliveira, comerciante, e Jovina Cavalcanti de Oliveira, dona-de-casa, teve dez irmãos, sendo o sexto

filho do casal (MENDES, 2015). Seu nome é resultado de inspiração religiosa, mais especificamente no santo São Francisco de Assis. Oliveira foi católico até seus 16 dezesseis anos, quando ingressou na universidade (OLIVEIRA, 2007).

Chico de Oliveira começou a trabalhar junto ao seu pai aos 14 anos, desempenhando a função de ajudante na farmácia da família que se localizava na região Porto do Recife. Devido à crise nas importações, causada pela II Guerra Mundial, o negócio da família foi à falência (OLIVEIRA, 2007). Chico de Oliveira cursou Ciências Sociais entre os anos de 1952 e 1956 na Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Em entrevista a Ruy Braga, afirmou: "Fiz um curso de Ciências Sociais na minha universidade que não me deu muita sociologia, mas me deu o socialismo, o que foi uma troca extremamente proveitosa para mim". Foi justamente o socialismo que guiou sua trajetória de militante e intelectual. Destacou Schwarcz (1992) que "em várias ocasiões Chico acertou na análise quase sozinho, sustentando posições e argumentos contrários à voz corrente na esquerda". A formação com "pouca sociologia" estava inserida em um contexto marcado por um curso onde,

> [...] praticamente, todos ou quase todos os professores de Ciências Sociais e Econômicas da UR [Universidade do Recife] não passavam de egressos da Faculdade de Direito que, em termos de Sociologia e Economia, se aproveitaram de poucas disciplinas um tanto quanto desprestigiadas em Direito e de um certo autodidatismo quase que inteiramente conduzido pelas suas nomeações como catedráticos interinos, quando da incorporação daquelas especialidades à UR (PERRUCI, 1986, p. 513).

A despeito da formação intelectual - tida por ele como deficiente - , foi no curso de Ciências Sociais que Chico de Oliveira teve sua primeira experiência em movimentos coletivos, ingressando em um pequeno grupo estudantil, o Movimento Socialista Estudantil de Pernambuco, de origem católica (MENDES, 2015).

Trabalhou como bancário dos 14 aos 21 anos, tendo atuado como técnico do Banco do Nordeste. Cursando, na época, a graduação, acreditava que pouco ou nada se poderia com um diploma de Ciências Sociais da Faculdade do Recife.

> Estava no 3º ano de Ciências Sociais e morava com meus pais. Estudava e trabalhava no Banco do Nordeste. Fui bancário dos 14 aos 21 [anos]. Quando entrei no Banco do Nordeste me dei por satisfeito. Parecia uma carreira sólida. Tínhamos seis horas de trabalho, do meio-dia às 18 horas. Estudava à noite e lia o que dava pela manhã. Não era dramático estudar e

> trabalhar. Dava para conciliar. Na época, meu futuro não era claro para mim. *O que poderia fazer com o diploma de sociólogo no Recife? (grifo nosso)*[1]

Aos 21 anos de idade, Francisco de Oliveira não tinha certeza de seu futuro, sobretudo o que se poderia realizar com um diploma de Ciências Sociais. Sua trajetória responderia sua pergunta.

Suas incertezas começam a se dissipar quando, junto ao Celso Furtado, conseguiu uma vaga para atuar na Sudene (1959 - 1964). Para ele:

> Foi a melhor experiência pessoal que tive. Trabalhar no olho do furacão. Porque estava no Nordeste, eram as Ligas Camponesas de um lado, o diabo-a-quatro de outro, a pressão sobre a SUDENE era violentíssima. A gente estava no meio de quatro ou cinco fogos, não era apenas um lado. Tinha a Liga Camponesa de um lado e a Igreja Católica, que era muito ativa, do outro. E um movimento estudantil muito forte. A burguesia açucareira – que estava querendo retomar o tempo perdido – foi importante, os latifundiários. O Partido Comunista era forte, com um pé atrás: desconfiava do Celso [Furtado], mas apoiava. Então era um pau só. (OLIVEIRA, 2007).

Sua entrada na Sudene deu-se, em grande medida, pelo currículo que possuía: graduado em Ciências Sociais, com experiência em órgãos de desenvolvimento regional, e com cursos de especialização em economia ofertado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Ali, Chico de Oliveira começou a ver utilidade no curso de Ciências Sociais. Eram seus primeiros passos como sociólogo e começava a pensar questões importantes para o Brasil, em especial para o Nordeste. Seu encontro com Celso Furtado foi narrado por ele da seguinte maneira:

> Eu pedi uma entrevista com ele [Furtado], que me recebeu. —O que queria?. Eu disse que tinha sabido disso [da criação da SUDENE] e que estava disposto a trabalhar. —O que você faz? —Eu faço isso e tal, fiz o curso da CEPAL, fui bem sucedido, tive notas tais e tais‖. Não se comoveu, estava impassível. [...] Disse ele então: —está bem, vai falar com José Medeiros. Era o futuro chefe de pessoal, eu estava contratado! [...] Eu, besta, assim, nunca consegui emprego tão fácil (OLIVEIRA citado em PERRUSO, 2013, p. 182).

Após sua experiência na Sudene, Oliveira pensou, após breve conversa com Florestan Fernandes, em cursar o mestrado na USP, tomando por objeto de estudo essa instituição. Contudo, seu projeto se perdeu nas mãos de um amigo, Gabriel Bolaffi. Em 2012, em entrevista a Ridenti e Mendes (p. 602), reconheceu que foi melhor não ter feito a pesquisa naquele momento. Segundo ele "[...] foi melhor, vendo em retrospectiva. Eu ia fazer uma coisa muito furtadiana. Eu não tinha ainda o afastamento suficiente". Tal projeto foi retomado anos depois, em 1977, por meio de um estudo intitulado "Elegia Para Uma Re(li)gião" (publicado como livro em 1987 pela editora Paz e Terra e

[1] O sociólogo Francisco de Oliveira fala o que queria saber aos 21 anos. O Estado de São Paulo, 23/11/2009.

reeditado em 2008 pela Boitempo), que se tornaria sua obra mais importante sobre o planejamento regional no Brasil. Nela, deixou registrado ser resultante de sua paixão:

> Este trabalho foi escrito sob o signo da paixão: paixão de Orieta, do Nordeste, paixão dos operários, trabalhadores e camponeses do Nordeste. Paixão no mais amplo e estrito sentido. Paixão no sentido de Gramsci: o de colocar-se em uma posição e, mediante essa colocação e por causa dela, tentar entender uma tragédia. O processo social que se procura entender não é um objeto de investigação: é uma causa, uma paixão. Esse posicionamento causará arrepios e um dar de ombros por parte de muitos: é uma obra engajada, que não é, portanto, residência da ciência. Haveria uma multidão de argumentos teóricos para replicar, mas prefiro não seguir esse caminho. Não indaguei, pois, do surgimento da paixão: apaixonei-me apenas; e entrei na corrente, deixei o barco correr (OLIVEIRA, 2008, p. 125).

Após o golpe de 1964, ficou preso por dois meses. Só não foi torturado por conta da intervenção de um de seus irmãos, que era capitão da polícia. Posteriormente, deixou a cidade do Recife e "exilou-se" no Rio de Janeiro por um curto espaço de tempo, tendo ficado ali de forma provisória, sem emprego e fazendo bicos (RIDENTI; MENDES, 2012). Contudo, Oliveira não se afastou do pensamento de esquerda, antes passou no Rio a se reunir com um grupo coordenado por Ênio Silveira, composto majoritariamente por integrantes do Partido Comunista Brasileiro. Nesse período, escreveu um artigo para a primeira edição da Revista Civilização Brasileira, cujo escopo foi uma oposição ao regime militar e ao governo Castello Branco (RIDENTI; MENDES, 2012).

Após perder seu emprego na Sudene e ser preso, Oliveira – graças à rede que havia construído naquela instituição – buscando sua subsistência trabalhou no Chile, na Guatemala e no México, além de atuar em empresas privadas. Foi um período de muitas incertezas. Já aos 36 anos, em 1970, foi convidado para atuar no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) com Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, trabalhando ali até 1983. No Cebrap, Oliveira ficou a cargo de problematizar e pensar o planejamento regional, enquanto que Octavio Ianni o planejamento nacional (RIDENTI; MENDES, 2012). Dez anos depois, retornava para esse centro de pesquisa como presidente (1993-1995). O Cebrap teve um impacto significativo no pensamento de Oliveira, chegando a afirmar ter sido um divisor de águas em sua trajetória intelectual. Em 2012, em entrevista, afirmou a esse respeito: “Eu acho que foi a grande aquisição que tive nos anos 1970” (RIDENTI; MENDES, 2012). Em nota de rodapé, no seu ensaio “A economia brasileira: crítica a razão dualista", assim deixou registrado:

> Este ensaio foi escrito como uma tentativa de resposta às indagações de caráter interdisciplinar que se formulam ao Cebrap, acerca do processo de expansão socioeconômica do capitalismo no Brasil. Beneficia-se, dessa maneira, do peculiar clima de discussão intelectual que é apanágio do Cebrap [...] (OLIVEIRA, 1972).

Chico de Oliveira levou ao Cebrap a experiência de vida socialista, marcada por atuações junto à classe operária do Recife. Para ele, seus colegas do Cebrap ainda conheciam, no início, pouco o Brasil real, embora dotados de um marxismo acadêmico de bom nível (RIDENTI; MENDES, 2012).

No Cebrap atuou como bolsista, recurso originário da Ford. Segundo ele, "o dinheiro vinha via Cândido Mendes, do Rio de Janeiro. Cândido Mendes transferia para o Cebrap. Era uma operação arriscada. A ditadura sabia" (RIDENTI; MENDES, 2012, p. 603). Sua relação com a ditadura foi bastante conflituosa. Sua prisão em 1964 não se constituiu na única repressão às suas ideias e ações. Em 1974, foi novamente preso pelos militares, acusado de participar de um grupo de leitura de "O Capital", de Karl Max. Ficou preso por dois meses no DOI-CODI, em São Paulo, onde foi torturado.

Nos anos de 1980, engajou-se politicamente nos movimentos de base, tendo sido um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo integrado a 1ª Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro - fundação de apoio partidária instituída pelo PT em 1981, antecessora da Fundação Perseu Abramo.

Em 1980, Francisco de Oliveira entrou para o quadro de professores do curso de pós-graduação em Economia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e logo depois migrou para a Universidade de São Paulo, fundando, em 1995, junto com diversos outros professores[2], o Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania (NEDIC), que em 2000 passou a ser denominado Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania (Cenedic) da Universidade de São Paulo (USP). Chico de Oliveira chegou a desempenhar a função de coordenador-executivo do Cenedic, permanecendo como integrante/pesquisador até sua morte.

Entre 1986 a 1990 Chico de Oliveira atuou no Comitê de Avaliação do Concurso para Dotações para Pesquisa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Ciências Sociais (ANPOCS).

Chico de Oliveira atuou cerca de 24 anos como professor de Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), onde ministrou diversas disciplinas, tais como "Estrutura de Classes", "Estrutura de Classes e Estratificação Social", "Introdução às Ciências Sociais" e "Classes médias e Capitalismo Contemporâneo", destacando-se como um dos mais importantes sociólogos brasileiros e autor de vasta

[2] Do Departamento de Sociologia da FFLCH, os Professores Francisco de Oliveira, Maria Celia Paoli, Leonardo Mello e Silva e Vera da Silva Telles; do Departamento de Arquitetura da EESC/USP, a Professora Cibele Saliba Rizek; da Faculdade de Ciências Sociais da PUC/SP, a Professora Ana Amélia da Silva; dos Departamentos de Sociologia e de História da Unicamp, o Professor Laymert Garcia dos Santos; o Professor Carlos Alberto Bello e; e Silva Professor do Departamento de Sociologia da UNIFESP.

obra, sobressaindo "A economia da dependência imperfeita", "Os direitos do antivalor", "A noiva da revolução/Elegia para uma re(li)gião", "O elo perdido", "Crítica a razão dualista/O ornitorrinco", "A navegação venturas: ensaios sobre Celso Furtado" "Hegemonia ao avesso" e "O avesso do avesso".

Ainda que Chico de Oliveira tivesse trabalhado com Fernando Henrique, e suas críticas a seu pensamento eram relativamente pontuais, foi bastante incisivo nas censuras às práticas neoliberais de FHC enquanto presidente da República e sua associação aos grupos oligárquicos mais reacionários da política brasileira. Para ele, "[...] o sociólogo Fernando Henrique não podia nunca ter abdicado dos princípios que o guiavam enquanto sociólogo (OLIVEIRA, 1996, p. 14)".

Sua divergência política também se estendeu ao ex-presidente Lula, que, segundo sua interpretação, deu continuidade ao projeto privatista de FHC. Por isso, em 2003, por acreditar que Lula dava continuidade às práticas neoliberais do seu antecessor, deixou o Partido dos Trabalhadores, filiando-se ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

No ano de 2004 teve sua obra "Crítica à razão dualista/O ornitorrinco"[3] reconhecida na categoria Ciências Humanas com o prêmio Jabuti. Em prefácio a essa obra, Schwarcz (2003) escreveu:

> Ora, na esteira do próprio Marx, os argumentos de Francisco de Oliveira estão sempre mostrando que nada ocorre sem a intervenção da consciência; porém... Presente em tudo, mas enfeitiçada pelo interesse econômico, esta funciona naturalmente e sustenta o descalabro a que ela poderia se contrapor, caso crescesse e mutasse.

Segundo o próprio Chico de Oliveira, sua obra buscava revisar o modo de pensar a economia brasileira que tomou novos rumos com o processo de industrialização a partir dos anos de 1930. Oliveira denuncia a dicotomia existente entre modernidade e atraso, contudo destacando ser esta uma característica constitutiva do Brasil, uma espécie de "ornitorrinco".

Em 2006 lhe foi concedido o título de doutor por notório saber pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1992), consagrando o sociólogo que já marcava profundamente as Ciências Sociais brasileiras.

Em 2013, foi o homenageado do IV Curso Livre Marx-Engels, organizado pela editora Boitempo e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc). Tratava-se de uma homenagem a um sociólogo que soube o que fazer com seu diploma.

Sua última obra foi "Brasil: uma biografia não autorizada", na qual compilou sua visão do país. Nela, deixou registrado uma descrição síntese que merece, como toda a obra, destaque:

[3] A obra foi publicada como um ensaio, em 1972, com o título "A economia brasileira: crítica à razão dualista", tornando-se livro no ano de 1981, lançado pela Vozes. Em 2003 foi reeditado pela Boitempo, sob o título de "Crítica à razão dualista", sendo acrescido ao texto original o ensaio "O ornitorrinco", também de sua autoria.

> Desde logo, eis os elementos do truncamento que alimentou a autoironia dos brasileiros, às vezes cáustica, mas baseada em fatos: uma independência urdida pelos liberais, que se fez mantendo a família real no poder e se transformou imediatamente numa regressão quase tiranicida; um segundo imperador que passou à história como sábio e não deixou palavra escrita, salvo cartas de amor um tanto pífias; uma abolição pacífica, que rói as entranhas da monarquia; uma república feita por militares conservadores, mais autocratas que o próprio imperador (OLIVEIRA, 2018).

Schwarcz escreveu, em 1992, num artigo a respeito de Chico de Oliveira afirmando que:

> O marxismo aguça o senso de realidade de alguns, e embota o de outros. Chico evidentemente pertence com muito brilho ao primeiro grupo. Nunca a terminologia do período histórico anterior, nem da luta de classes, do capital ou do socialismo lhe serve para reduzir a certezas velhas as observações novas. Pelo contrário, a tônica de seu esforço está em conceber as redefinições impostas pelo processo em curso, que é preciso adivinhar e descrever. [...] os meninos vendendo alho e flanela nos semáforos não são a prova do atraso do país, mas de sua forma atroz de modernização. [...]Algo análogo vale para as escleroses regionais, cuja explicação não está no imobilismo dos tradicionalistas, mas na incapacidade paulista para forjar uma hegemonia modernizadora aceitável em âmbito nacional. Chico é um mestre da dialética[4].

Retomamos a pergunta de Chico de Oliveira, aos seus 21 anos de idade: o que poderia fazer com o diploma de sociólogo no Recife? Chico de Oliveira interpretou o Brasil como poucos, contribuindo com ações e reflexões impactantes. Autor da metáfora "ornitorrinco", que faz alusão ao Brasil arcaico e moderno, tornou-se um dos mais importantes sociólogos brasileiros e um militante que em muito influenciou a esquerda nacional. O nordestino Francisco Maria Cavalcanti de Oliveira entrou no rol da História da Sociologia brasileira, deixando interpretações do Brasil, destacando o caráter de sua modernização.

Chico de Oliveira faleceu numa quarta-feira, em sua residência localizada em São Paulo, em 10 de julho de 2019, aos 85 anos, vítima de pneumonia. Seu corpo, como não poderia ser diferente, foi velado no salão nobre da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), ato simbólico e digno do ilustre e grandioso sociólogo.

Referências

FOLHA DE SÃO PAULO. *O sociólogo Francisco de Oliveira fala o que queria saber aos 21 anos.* 23/11/2009.

[4] Artigo-homenagem de 1992, escrito por ocasião do concurso de Francisco de Oliveira para professor titular da USP que compôs o prefácio da Obra "Crítica à razão dualista/O ornitorrinco" republicada em 2003 pela Boitempo.

MENDES, Flávio da Silva. *O ovo do ornitorrinco:* a trajetória de Francisco de Oliveira. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 2015. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281087/1/Mendes_FlaviodaSilva_D.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia Brasileira: crítica a razão dualista.* Estudos Cebrap, n.2, 1972. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2195645/mod_resource/content/0/10%20Cr%C3%ADtica%20a%20Razão%20Dualista%20a_economia_brasileira.pdf> Acesso em: 23 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Francisco de. *A noiva da revolução / Elegia para uma re(li)gião*. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. Entrevista à Chico de Oliveira. Entrevista realizada por JINKINGS, *et al*,. *Margem Esquerda*. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. Entrevista Chico de Oliveira. Entrevistador: Marcos Cripa. *Revista Adusp*. Maio de 1996. Disponível em: < https://www.adusp.org.br/files/revistas/06/r06a03.pdf> Acesso em: 23 de julho de 2019.

PERRUSO, Marco de Antonio. Uma trajetória dissonante: Francisco de Oliveira, a SUDENE e o CEBRAP. *Caderno CRH*. Salvador, v. 26, 67, p. 179-192, Jan./Abr. 2013.

PERRUCI, Gadiel. Um projeto oligárquico-liberal de universidade. (Notas para uma História da UFPE).*Cadernos de Estudos Sociais*, 2, pp. 505-520. 1986.

RIDENTI, Marcelo Siqueira; MENDES, Flávio da Silva. Do dualismo ao ornitorrinco: entrevista com Francisco de Oliveira. *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, 66, p. 601-622, Set./Dez. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v25n66/14.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

Recebido em: *08 de junho de 2019*
Aceito em: *28 de julho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019
ISSN: 2317-0352

Crítica da tragédia, crítica da farsa: comentário sobre a encenação da peça Roda Viva pelo teatro Oficina

Criticism of tragedy, criticism of farce: commentary on the staging of the play Roda Viva by Oficina theater

Vocês deviam aprender o ABC
O ABC diz:
Dar-se-á cabo de vocês
Bertolt Brecht, *Do Guia para os habitantes das cidades*

Bruna Della Torre
Bruna Della Torre é pós-doutoranda no Departamento de Teoria Literária da Universidade de São Paulo com bolsa da CAPES, editora executiva da revista Crítica Marxista e autora do livro "Vanguarda do atraso ou atraso da Vanguarda? Oswald de Andrade e os teimosos destinos do Brasil" publicado em 2019 pela editora Alameda.

Resumo

Esse *paper* tem como objetivo discutir a peça *Roda-Viva* de Chico Buarque encenada pelo Teatro Oficina em 2019. Trata-se de resumir brevemente a peça para, em seguida, discutir a sua relação com o contexto político atual. A ideia é que a crítica ao *show business* presente na peça de Chico é reinterpretada e expandida como uma crítica mais geral à indústria cultural e forma o núcleo da atualidade dessa releitura.

Palavras-Chave: Roda-Viva. Teatro Oficina. Chico Buarque. Indústria Cultural. Roberto Schwarz.

Abstract

This paper aims to discuss the play *Roda-Viva* by Chico Buarque staged by Teatro Oficina in 2019. The text presents a brief summary of the play and then moves on to discuss its relationship with the current political context. The idea is that the criticism of the show business present in Buarque's play is reinterpreted and expanded as a more general criticism of the culture industry and constitutes the core of the actuality of this re-reading.

Keywords: Roda-Viva. Teatro Oficina. Chico Buarque. Culture Industry. Roberto Schwarz.

"A primeira vez como tragédia, a segunda como farsa" (MARX, 2011, p. 25). Numa passagem conhecida de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte,* Marx, referindo-se a um comentário de Hegel a respeito da história, segundo o qual os grandes fatos e personagens são encenados duas vezes, acrescenta a frase acima. O segundo movimento apresenta-se como uma caricatura do primeiro. Quem leu o livro, sabe que a farsa pode ser tão ou mais terrível do que a tragédia. Sem adentrar a discussão a respeito do caráter bonapartista do governo de Jair Bolsonaro, sirvo-me da metáfora para pensar a relação entre dois períodos da história brasileira. Em 1964, inaugurava-se no Brasil uma ditadura militar que duraria 21 anos. O ano de 2019 dá início a uma nova fase, mas que parece anunciar problemas muito parecidos com a fase anterior: eleição de um inimigo nacional identificado com a esquerda (comunistas e petistas), identificação de uma crise moral no país, para a qual a solução é a reinstituição dos valores da família e da religião (SCHWARZ, 1978; SOLANO, 2018). Somam-se a esses elementos um discurso de violência sustentado pelo atual governo, a presença de militares em 40% dos ministérios e uma série de reformas que promete reverter os modestos (porém presentes) avanços do período anterior. Tudo isso sob a batuta de um capitão da reserva do exército que lembra de maneira nada simpática o personagem do Marechal Vidigal (de uniforme e de cuecas) de Manuel Antônio de Almeida.

A diferença em relação àquela época, na qual os movimentos da base permitiam antever mudanças, é a de que o combate a esse inimigo imaginário representado pelo comunismo tem um elemento extraordinariamente farsesco hoje em dia: o marxismo é quase letra morta, dentro e fora da universidade. A despeito de seus representantes mais importantes – e com considerável proeminência intelectual –, o marxismo continua a sofrer um expurgo das vertentes adeptas de uma linha acadêmica mais tradicional, de preferência, importada dos Estados Unidos e chancelada pelos mais poderosos centros de pesquisa do país. Fora das Universidades, o caso é ainda mais grave. Com a exceção dos movimentos sociais, que têm protagonizado a resistência no último período – mas sem projeto político de alcance nacional – os partidos que estão à extrema esquerda possuem escassíssima representatividade eleitoral, pois não conseguem penetrar o mar denso do conservadorismo popular que tem caracterizado a política brasileira nas últimas décadas (SINGER, 2002; BOITO, 2006). Embora o grande inimigo comunista seja uma invenção, a resposta de força a ele, aliada ao movimento de ultradireita, tomou o Estado. As cinco décadas de história e política acumuladas entre 64 e 2019 parecem, assim, um breve interlúdio diante das convergências entre a tragédia consumada e a farsa em andamento. E a cultura? Como tem respondido a tudo isso?

"Roda Viva" está de volta. Cinquenta e um anos se passaram desde a primeira encenação, em 1968, da peça de Chico Buarque, pelo teatro Oficina. A peça, que é na verdade um musical, tem como enredo a transformação de Benedito da Silva em ídolo pop da televisão. Por meio da atuação de seu empresário, o Anjo, que "leva só 20%, como é de praxe entre os anjos" (RODA-VIVA, 2019) de tudo que ele ganhar, e de um pacto que este faz com o demônio, Benedito da Silva torna-se Ben Silver, cantor de sucesso (afinal, só triunfa na periferia do capitalismo o que soa gringo). Após a sua ascensão, vem a queda e seu retorno triunfante como Benedito Lampião, cantor cheio de brasilidade, artigo de exportação para os Estados Unidos. Acusado de vender a música brasileira autêntica ao imperialismo ianque, Benedito Lampião vê sua carreira encerrada. O cantor se suicida para salvar sua reputação e é devorado pelo coro, que despedaça e devora seu fígado, representado por um fígado de boi de verdade. Sua esposa Juliana toma seu lugar como figura *pop.*

Inspirado pela primeira encenação de *O Rei da Vela,* Chico Buarque escreveu a peça com o fito de criticar o mundo do *show business* no Brasil dos idos anos de 1960. O Anjo, que nada tem de angelical – e que agora é encenado com maestria por Guilherme Calzavara – é uma espécie de empresário que cria e destrói a figura do cantor como bem entende. A peça tematiza o surgimento e consolidação da indústria cultural no Brasil. O anjo diz assim a Benedito: "Tome televisão, retrato no jornal, capa de revista... E quando você virar piada de mictório público, aí então nem se fala! É a consagração! E olha, hem? Só 20%!" (RODA-VIVA, 2019). Não se trata de talento, mas de achar um bom pseudônimo e tomar um "banho de loja". Mas Zé Celso não meramente reedita a peça. Ele a re-interpreta e confere-lhe, talvez, mais atualidade do que quando foi encenada pela primeira vez.

Crítica da tragédia

O teatro Oficina ocupa hoje um lugar de destaque no cenário cultural brasileiro. A partir de sua consagração com a encenação das peças *Roda Viva* e *O Rei da Vela* em 1967 e 1968, respectivamente, o teatro tornou-se não só um centro gravitacional da produção artística em geral, influenciando outros diretores e atores, mas um ponto de referência do "tropicalismo". José Celso Martinez Corrêa, seu diretor até hoje, tornou-se um dos símbolos do movimento. No âmbito da esquerda, as peças do Oficina dividem os críticos. Desde a publicação do ensaio "Cultura e Política, 1964-1969" de Roberto Schwarz, texto incontornável quando se trata da fortuna crítica do Oficina,

o mundo parece dividir-se entre aqueles que convergem com as análises de Schwarz (COSTA, 1996; ROSENFELD, 2009) e aqueles que dela se afastam veementemente (VELOSO, 2004; COCCO, 2010; ROCHA, 2011). Não se trata aqui de aderir à polêmica, mas de levantar uma questão que a orienta e que permanece atual na peça encenada em 2019. Como fazer, por meio da arte, crítica da ideologia?

Nos anos 1960, o principal traço do Teatro Oficina era o rompimento da cumplicidade entre plateia e palco. O procedimento estético da agressão visava atingir o público pequeno-burguês, co-responsável pelo golpe seja pela via ativa, seja pela via passiva. O choque deveria ter um efeito anti-ideológico: "se em 64 a pequena burguesia alinhou com a direita ou não resistiu, enquanto a grande se alinhava ao imperialismo, todo consentimento entre palco e plateia é um erro ideológico e estético" (SCHWARZ, 1978, p. 85). O próprio José Celso (1998) ressalta como o propósito era a desmistificação, fazendo o público privilegiado confrontar-se com a sua própria miséria ao reconhecer que seu conforto se assentava na miséria de um povo inteiro. Schwarz toma a resposta por radical, porém não política, na medida em que apela para a consciência moral das classes dominantes. Sua leitura é ambígua. Ao mesmo tempo em que reconhece o protagonismo do teatro no campo da esquerda e ressalta que as peças foram direto ao ponto ao criticar o pacto de nossa burguesia nacional com o imperialismo, pacto este que resultara no golpe, Schwarz destaca que o procedimento estético do choque falha na sua intenção desmistificadora. Não vem ao caso revisitar aqui a crítica de Schwarz e as críticas da crítica, mas ressaltar a importância que o choque e a agressividade tiveram na década de 1960 na construção da estética do Oficina e na sua intenção de criticar a Ditadura Militar. E agora?

Comento a seguir, então, alguns pontos de destaque da peça tendo em vista as questões supracitadas.

Do show business à indústria cultural

Ben Silver vira "mito" por meio da sua promoção nas redes sociais. A associação deste com o atual presidente amplia a linguagem política da peça de Chico, que visava apenas o mercado da arte nos anos de 1960. A indústria cultural, que engatinhava naquele período, a esta altura já virou maratonista. A montagem de 2019 incorpora além da televisão, do rádio e do cinema, a internet e as novas mídias digitais. O ponto mais forte e talvez de maior interesse da peça é a associação da

crítica à indústria cultural com as eleições. Incorporada a política, a peça ganha ainda mais folêgo, pois se a visada do período anterior era circunscrita ao *show business,* agora ela mostra que os efeitos deletérios da indústria cultural para a subjetividade não se encerram na admiração por ídolos da televisão. No país das novelas e, agora, um dos maiores em número de usuários do WhatsApp no mundo, é fácil fabricar ídolos. O Anjo diz a Benedito: "vamos contaminar até viralizar, até em presidente eleito eu posso te tornar" (RODA-VIVA, 2019).

Numa outra cena, lutam o agronegócio, representados por atores que cantam e incorporam as estrelas do sertanejo universitário, e grupos democrático-populares como a Consulta Popular, representados por atores que cantam as músicas do "Movimento dos Trabalhadores Sem Teto": "Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não atiça o formigueiro" (RODA-VIVA, 2019). A cena formaliza o antagonismo que atravessa o país: de um lado, o capital sedento por terras e trabalho e, de outro, a resistência da formiga, que aposta no grande número para oferecer alguma resistência à roda-viva. O mais interessante, no entanto – ainda no tema da indústria cultural – é a capacidade que a cena tem de apresentar como cada um dos lados configura-se também de maneira cultural. O sertanejo universitário aparece – contraposto às músicas do movimento social criadas pelo próprio – como a argamassa cultural que une uma parte do país, como se o agronegócio se espraiasse como cultura política da violência, do classismo, do racismo, do machismo, da homofobia. Nessa polarização, desdobra-se também a velha disputa entre particularidade nacional e o estrangeirismo, do qual o sertanejo universitário seria uma espécie de exemplar; o primeiro tem raízes populares e último emula a padronização dos bens da indústria cultural estrangeira. Além disso, a oposição entre o campo democrático popular e a música popular (da qual Benedito Lampião é nesse momento representante) e o agronegócio e o sertanejo universitário traz outros impasses. Esse campo democrático-popular não aparece configurado como experiência de uma classe específica ou de uma aliança de classe, e carrega, por isso, a fraqueza política de uma ideia de povo sem determinação de classe.

A luta não se resolve e o espetáculo tampouco explora como ambos os lados foram gestados sob a governança lulista. A diferença fundamental para o período de 1964 é que, após 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores, não há hegemonia cultural de esquerda no país, na medida em que a abdicação da mobilização política das bases era parte de sua proposta de reformismo fraco e pacto conservador (SINGER, 2012). Isto volta a aparecer em outro momento da peça quando o Anjo – que passa metade do espetáculo mimetizando os personagens da política nacional – cita a frase de Lula de que "a propaganda é a alma do negócio" (RODA-VIVA, 2019), explicitando a

falência em fomentar essa cultura política de esquerda no país. De outro lado, a cultura popular também pode pouco diante da voracidade da indústria cultural. Ou seja, se ao menos até 1968 havia derrota política, mas vitória cultural, se é que é possível colocar a coisa nesses termos, em 2019 a derrota é política, mas é também cultural.

A peça de Chico Buarque intuía uma das teses desenvolvidas por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer de que a indústria cultural é um sistema, capaz de subsumir todas as formas estéticas, e do qual nada fica fora (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nessa medida, Chico problematizava como a arte brasileira (seja ela o tropicalismo ou a bossa nova) tornava-se "arte de exportação". O desejo modernista que marcava a obra de Oswald de Andrade, por exemplo, virava uma espécie de pesadelo. A contradição de vender a "brasilidade musical" parecia doer em Chico, constituindo uma espécie de autocrítica do artista. No entanto, na encenação de Zé Celso, a música de Chico aparece como um contraponto a tudo isso. A peça abre com o coro cantando "As caravanas", descendo das ligas de metal como malabaristas, conferindo à peça um ar de superprodução que, embora tenha bom efeito visual, pode lembrar a estética do *Cirque du Soleil*. Mais para o final da peça, o coro canta roda-viva transformando a letra de Chico, substituindo, por exemplo, "A roda da saia mulata/Não quer mais rodar não senhor" por "A roda da saia mulata, vai é rodar sim senhor" (RODA-VIVA, 2019), entre outros. A ideia é reforçar a resistência e não a derrota da esquerda. A peça encerra-se com "Cordão", enquanto os atores carinhosamente levam a plateia para fora do teatro até a rua, onde a música termina de ser cantada: "Ninguém vai me acorrentar/Enquanto eu puder cantar/Enquanto eu puder sorrir" (RODA-VIVA, 2019)[1]. Essa utilização das músicas de Chico contraria justamente essa ideia da indústria cultural como um sistema (presente na peça de Chico e na teoria de Adorno). Esse contraponto corre o risco de transformar a diferença entre a esquerda e a direita no Brasil é uma questão de bom gosto[2]. Se, por um lado, de fato o elemento farsesco da composição política do governo atual possivelmente reforça essa tese, devido à dificuldade de compreensão que a música de Chico Buarque pode oferecer a

[1] Essa saída, cujo tom é de solidariedade, afina-se com o projeto arquitetônico de Lina Bo Bardi de questionar a separação entre arte e vida, teatro e cidade. A peça termina com a rua ocupada com todos cantando "Cordão" juntos. O tom geral é, no entanto, de terapia coletiva, pois além de não haver nenhum chamado à política, o fim tem muito mais um tom de *happening hippie* sob o mote de 2019 "ninguém solta a mão de ninguém" do que de protesto.

[2] Com relação a esse procedimento especificamente, a crítica dirigida por Schwarz permanece atual. A crítica da falta de gosto mantém-se no âmbito da moral e não da política. Conforme ressaltou Schwarz, "essa noção de pobreza não é evidentemente a dos pobres, para quem a falta de comida e de estilo não podem ser vexames equivalentes" (SCHWARZ, 1978, p. 77). O mesmo tipo de problema aparece no filme *Aquarius* de Kleber Mendonça, que gira em torno do embate entre a velha burguesia ilustrada da bossa nova e a juventude empreendedora que visa transformar o país numa grande Miami. A questão do gosto no filme é central na definição de quem atua no campo progressista e quem está à direita, mostrando como essa estética do Oficina ainda dá frutos e orienta a cultura nacional.

alguns ou a muitos de seus componentes, de outro, o espetáculo perde força crítica ao não explorar a própria contradição dessa cultura não ter conseguido estabelecer-se como hegemônica nos últimos anos, tornando-se parte dos privilégios que um dia José Celso quis atacar de maneira tão feroz em sua plateia e parte da própria indústria cultural com toques de distinção.

Formalmente, a questão relativa à indústria cultural também é ambígua. O tropicalismo tem como um de seus traços principais a reunião de elementos, à princípio, incongruentes ou, como diria Zé Celso, tem um viés de "esculhambação". Esse procedimento formal, que nos anos 1960 assimilava o circo e o teatro de revista, por exemplo, permanece, incluindo agora as notícias da semana, pronunciamentos presidenciais, "memes da internet", etc. A reunião de fontes não reconhecidas como propriamente artísticas é um traço típico das vanguardas e da concepção de suas obras como *work in progress*. O mesmo vale para a improvisação – basta pensar no jazz. A inclusão, no entanto, de elementos advindos de um contexto muito local e imediato (um "meme" que viralizou naquela semana ou uma expressão como o "eita Giovana" provinda do YouTube) aproxima-se perigosamente do *modus operandi* da própria indústria cultural e de seu movimento de subsunção das formas. A "informação", matéria-prima da cultura atual, se seguirmos com Benjamin (1994), é algo fácil de lembrar e mais fácil ainda de esquecer, por isso ela corrói as possibilidades de narrativa. O procedimento de apresentar todos esses eventos, memes e referências como informações é central na peça de modo que uma pessoa que, por exemplo, não faça parte de uma rede social como o *Facebook*, não compreende metade das piadas da peça. Além disso, as imitações de figuras como Olavo de Carvalho feitas pelo Anjo recorre a um procedimento estético que era típico do teatro de Arena ao colocar na boca de um vilão as frases do último discurso presidencial. Isso é feito, contudo, de maneira cômica, absorvendo o modelo de um programa como "Zorra Total", o que produz um efeito relativizador. A absorção de uma forma que um dia foi popular como o circo (oriundo da cultura popular) e, ao mesmo tempo, de vídeos veiculados por um dos maiores monopólios do mundo torna equivalentes ambas as formas, nivelando-as por baixo. O problema da antropofagia, da geleia geral é o de que essa também é a lógica da indústria cultural. O próprio uso do circo muda de figura e não assume mais esse caráter de esculhambação. O início da peça, ao som das caravelas, torna-se uma espécie de hino da esquerda em 2019 ao ligar o passado brasileiro ao presente, os navios negreiros às prisões superlotadas, sob a insanidade dos gritos "tem que bater, tem que matar" (RODA-VIVA, 2019). O Oficina mobiliza a estética circense de maneira quase poética: os atores e atrizes vestidos de maneira arlequinesca descem cantando dependurados nas vigas de sustentação. A esculhambação não vem daí, mas do esforço de imitar ou citar os

absurdos do momento atual a ponto de fazer rir. Em determinado momento, por exemplo, Mané, o amigo de Ben, diz assim: "a única roda-viva que eu conheço é o cu" (RODA-VIVA, 2019). A roda-viva, como bem sabem os leitores de Marx, tem nome e atropela todo mundo que vê pela frente. Ou, para abusar de um verso de Brecht retirado do mesmo poema citado na epígrafe do presente texto, "o que se precisa aqui é de carne moída" (BRECHT, 2017, p. 40).

De qualquer modo, José Celso Martinez Correa parece acertar mais uma vez o que diversos cientistas sociais têm se negado a reconhecer, a saber, a força brutal da indústria cultural e que o golpe de 2016 e as eleições de 2018 tiveram como seu principal sustentáculo as várias mídias, com a sua promoção de astros e mitos que moldaram a experiência política de grande parte da população brasileira.

Crítica da Farsa

Se em 1968 a intenção desmistificadora recorria ao procedimento estético do choque e da agressão para romper a aliança entre palco a plateia, em 2019 o teatro agressivo (ROSENFELD, 2009) cedeu lugar à comunhão e à solidariedade. O elo com o público não se dá mais pela via da brutalização. Essa aparece de maneira mais clara em apenas dois momentos. Num primeiro, quando os atores e atrizes seminus sobem em cima de pessoas do público com gritos de "compre! Compre!" (RODA-VIVA, 2019) emulando o autoritarismo e o apelo sexual da propaganda, e no final da peça quando cantam "quem não gostou dessa peça/saia daqui, diga horrores/nos divertimos à beça".

Essa mudança, entretanto, não parece resultar apenas de uma espécie de rotinização do choque, mas do estabelecimento dessa cumplicidade entre palco e plateia. Em 1968, os atores atiravam flores à plateia no final do espetáculo, em sinal de desafio. Agora, eles distribuem as flores com sorrisos. O tom final da peça é de reconciliação e união da esquerda, afinal, estamos todos no mesmo barco, à deriva.

A peça tem dois eixos principais: a crítica da indústria cultural, comentada acima e a crítica da moral. Esta última é uma das características marcantes do Teatro Oficina. Ele partilha do espírito de 1968, com todas as suas ambiguidades, da força de recusa do moralismo burguês assentado na repressão sexual, na monogamia, no pudor e na heterossexualidade, bem como na religião, a verdadeira polícia das famílias. Esse traço, que poderia estar prescrito – e em certa medida está – no século XXI, quando qualquer jovem com um smartphone tem acesso à pornografia, volta a cena. A

força do moralismo religioso e sexual nas últimas eleições põe na ordem do dia a verve libertária do Teatro Oficina. O país regride 50 anos na história com a criação de um ministério da mulher e da família, que visa recuperar valores que não operam mais de maneira hegemônica na vida social. No entanto, a plateia agora é cúmplice. Fora do choque, a nudez que escandalizava na década de 60, mais suavizada do que de costume, não parece exercer um papel na construção estética da peça, perde a função formal e a crítica da moralidade ganha um certo tom de denúncia. A crítica da farsa talvez seja ainda mais difícil de ser levada a cabo do que a crítica da tragédia. Essa última visava mobilizar com o choque – se com ou sem sucesso não vem ao caso – a luta de classes e o reconhecimento da cumplicidade burguesa com o golpe e com a violência. Agora, a esquerda vê-se obrigada a usar dos mesmos expedientes dos *memes* e das redes sociais para ridicularizar o adversário. Além disso, é questionável o quão efetiva é essa crítica da moral presente na peça através da nudez e da simulação de relações sexuais num período em que o discurso da moral e da família aparece como uma fachada para as próprias pessoas que o sustentam. Se, de um lado, a peça poderia facilmente chocar a sua tia católica, de outro, esse público não frequenta o Oficina, de modo que a coisa perde um pouco o pé e o teatro acaba pregando para convertidos.

Um último ponto para o qual valeria chamar a atenção é o modo como aparece de maneira explicita o tema da política. Num momento em que dialogam Mané e Ben, um deles pergunta: "E o partido?", ao passo que o outro responde, "Acabou, morreu", o outro replica "E a Bahia?", a resposta é: "tá lá" (RODA-VIVA, 2019). Esse diálogo, presente na versão original da peça de Chico, fazem a crítica de Zé Celso perder potência crítica. O Partido acaba e a Bahia resiste? Como? O que é a Bahia? É a bahianidade ou a Bahia lulista? Essa Bahia será capaz de fazer frente a uma ditadura e ao capital? Se o partido morreu e outra alternativa não surgiu – a situação é no mínimo de crise. Numa outra cena, Mané afirma: "A ditadura é foda. Vocês sabem, já estão vivendo nela" (RODA-VIVA, 2019). O tom utilizado pelo ator banaliza tanto o presente, quanto o passado, ao torná-los equivalentes e ao tratá-los como se fossem incômodos da vida cotidiana que se resolvem no bar, no qual se afogam as mágoas da derrota política.

Considerações finais

Na década de 1960, para voltar a Schwarz, havia hegemonia cultural de esquerda. A crítica de Schwarz ao Oficina era a falta de radicalidade política do mesmo. Comparado com o ambiente

atual, o horizonte político parece ter encolhido ainda mais e com ele as potencialidades estéticas. Curiosamente, no entanto, a "cultura de esquerda", embora não hegemônica, está no olho do furacão. Conforme bem lembrou Armando Boito (2019), uma das principais críticas de Olavo de Carvalho, que cumpre a distinta função de ideólogo do neofascismo, critica a ditadura militar por ter falhado na guerra cultural contra o marxismo. Este (e seus seguidores)

> afirma que o regime militar realizou uma obra econômica meritória, mas, no plano político e cultural, teria deixado o Brasil entregue à esquerda porque foi omisso na luta cultural. Aqui, não há como não recordar dos artigos já clássicos de Roberto Schwarz sustentando que, ao menos nos anos imediatamente posteriores ao golpe de 1964, a hegemonia cultural na sociedade brasileira teria permanecido com a esquerda. Pois bem, o que estão nos dizendo os olavetes e o mentor intelectual deles? Exatamente isto: a ditadura militar não é a melhor fórmula, precisamos de uma ditadura fascista – é ela que poderá fazer a luta ideológica contra o "marxismo cultural.

Esse diagnóstico pede uma resposta, que estamos falhando em fornecer. Talvez seja o caso de pensar quais são as condições estéticas de uma crítica da ideologia no presente e como a arte pode se relacionar de maneira crítica com a conjuntura atual, uma vez que sob a hegemonia da indústria cultural e a diluição da arte autônoma por ela promovida, apenas a arte engajada tem servido como contraponto. Se cada gênero literário demanda que a crítica o julgue a partir de seus próprios critérios, também os momentos históricos colocam seus próprios desafios às configurações artísticas. Busquei mobilizar ao longo do artigo a oposição entre tragédia (Ditadura) e farsa (período atual). Ao primeiro, o Teatro Oficina respondeu com agressividade, formalizando na disputa entre palco e plateia a violência que orientava a ordem social e, com isso, denunciando o pacto de classes. Ao segundo, respondeu com a mesma perspicácia na leitura do presente, mas com algum arrefecimento formal. Os anos de respiro e de bonança da hegemonia lulista (que não foram abundantes para todos igualmente) constituiu terreno fértil para o crescimento de uma esquerda definida pelo bom gosto. Aliás, essa foi também em parte uma herança do período anterior e do isolamento ao qual foram relegados os artistas e intelectuais. O próprio Schwarz (1978) dá destaque a essa tendência quando comenta que os arquitetos bem formados de orientação modernista, coletiva por vocação, resignaram-se a construir as casas pequeno-burguesas dos amigos. A burguesia nacional que havia sido esculhambada em 1968, agora em coalizão com o Partido dos Trabalhadores, deixava de ser um alvo. Além disso, a generalização da indústria cultural teve consequências políticas e consequências estéticas, nenhuma delas positiva para o campo progressista. O sertanejo universitário e outras manifestações culturais passaram a disputar espaço como "a verdadeira cultura popular", não aquela feita por intelectuais, falsa e da torre de marfim, mas como aquela que o povo de fato quer consumir. Por medo de parecer elitista, uma parte da

esquerda aderiu e tanto a cultura quanto a crítica cultural saíram prejudicadas desse processo. O paradoxo da nova encenação do Oficina consiste justamente nisso: de um lado, o reconhecimento de como a indústria cultural cumpriu papel de destaque na implantação do neofascismo no Brasil; de outro, ao utilizar-se de seus procedimentos e abdicar da crítica do compromisso de classe, desmente o próprio diagnóstico. Mas isso não retirou atualidade do Oficina. Os tempos mudaram, o Oficina mudou. A aposta de Zé Celso é que os mitos criados pela indústria cultural são frágeis e podem cair tão facilmente quanto podem se levantar. Nunca antes torcemos tanto para que ele esteja correto.

FICHA TÉCNICA

Roda-viva (Chico Buarque). Brasil, 2019. 270 min. Dirigido por José Celso Martinez Correa.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. e Max Horkheimer. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOITO JR., Armando. "As dificuldades da luta popular diante do fascismo". *Brasil de Fato,* São Paulo, 12 de Abril de 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/04/12/artigo-or-as-dificuldades-da-luta-popular-diante-do-fascismo-por-armando-boito-jr/. Acesso em 11/06/2019.

_____. "As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil". In: CAETANO, G. (Org.). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 271–296, 2006.

BRECHT, Bertolt. *Do guia para os habitantes das cidades. Poemas e Comentários.* São Paulo:

COCCO, Giuseppe. "Mundobraz: a brasilianização do mundo. Entrevista com Giuseppe Cocco". Revista Instituto Humanas Unisinos, Janeiro de 2010. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/29146-%60%60mundobraz%60%60-a-brasilianizacao-do-mundo-entrevista-especial-com-giuseppe-cocco. Acesso em 11/06/2019.

CORRÊA, José Celso Martinez. *Zé Celso Martinez Corrêa Primeiro Ato: Cadernos,*

Depoimentos, Entrevistas (1958-1974). São Paulo: Editora 34, 1998.

COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

MARX, Karl. *O dezoito Brumário de Luis Bonaparte.* São Paulo: Boitempo, 2011.

ROCHA, João Cezar de Castro e Jorge Ruffinelli. *Antropofagia hoje? Oswald de Andrade em cena.* São Paulo: É Realizações, 2011.

ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto I.* São Paulo: Perspectiva, 2009.

SCHWARZ, Roberto. "Cultura e Política (1964-1969)". In: *O Pai de Família e Outros Estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SOLANO, E. *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SINGER, André. *Esquerda e Direita no eleitorado brasileiro: as identificações ideológicas nas disputas presidenciais de 1989 a 1994.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador.* São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropica*l. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em: *10 de abril de 2019*
Aceito em: *12 de junho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019

ISSN: 2317-0352

Tensão racial no ambiente escolar: uma análise sociológica sobre os Escritores da Liberdade

Érika Catarina de Melo Alves
Doutoranda de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA-UFRRJ. E-mail: erikacmalves@gmail.com.

Marcos Diallyson Farias da Silva
Professor de Língua Inglesa e de Leitura e Produção Textual da Escola Cidadã Integral "Assis Chateaubriand", Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo realizar uma inflexão sobre o filme Escritores da Liberdade (Freedom Writers, EUA, 2007). Anotando o contexto social e político pelo qual esta narrativa transcorre e os conflitos sociais e raciais que confrontavam o cotidiano escolar. A película é fruto da experiência da professora Erin Gruwell, na sala 203 de uma escola em Long Beach, Califórnia. Ao encarar sua primeira turma de alunos, considerados pela administração da escola como adolescentes "em risco" ou "problemáticos", a protagonista consegue construir uma relação professor-aluno onde a escrita e a literatura ganham espaço e transforma vidas.

Palavras-chaves: Escritores da Liberdade. Tensão Racial. Conflito.

Abstract

This work aims to make an inflection about the film Freedom Writers (USA, 2007). Noting the social and political context through which this narrative takes place and the social and racial conflicts that confronted the daily school. The film is the result of the experience of Professor Erin Gruwell, in room 203 of a school in Long Beach, California. When faced with her first class of students, considered by the school administration as "at risk" or "problematic" adolescents, the protagonist manages to build a teacher-student relationship where writing and literature gain space and transform lives.

Keywords: Freedom Writers. Racial tension. Conflict.

Introdução

Em 1999, a professora norte-americana Erin Gruwell publicou o livro autobiográfico intitulado, *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, que se tornou um *best seller* de sua época. Oito anos depois a sua história foi adaptada para as telas de cinema, sob o título de Escritores da Liberdade (*Freedom Writers*, EUA, 2007). Neste trabalho, pretendemos analisar este filme numa perspectiva sociológica, pontuando categorias analíticas como o conceito de conflito esboçado por Georg Simmel.

Para tanto, cabe colocar para os leitores alguns movimentos desta nossa inflexão sobre a filmografia em questão. Em um primeiro plano, apresentaremos os aspectos da narrativa, seus personagens, discursos e diálogos. No momento seguinte, como estes aspectos podem provocar reflexão sobre as relações humanas apara além da sala de aula. Acreditamos que ao explicitar, ou mesmo, ao disponibilizar outras formas de interações nas moldagens de ensino, seja na disciplina de Sociologia ou nas suas interdisciplinaridades e intersecções, podemos conformar no corpo estudantil questionamentos sobre a realidade social que os cerca. Deste modo, ao usar a película cinematográfica em questão podemos perceber que determinados conceitos tão caros para as Ciências Sociais, como sociabilidade, conflito e identidade podem ser percebidos e usados para além da forma convencional de lecionar e atuar como docentes em nossas esferas educacionais.

A narrativa e os conflitos

A indústria cinematográfica norte-americana já produziu muitos filmes sobre escolas, mas Escritores da Liberdade é de algum modo distinto dos demais, pois este insere os alunos num universo de construção de narrativas sobre si próprios. Esta construção só é possível devido à articulação didática da protagonista, a professora Erin Gruwell. Novata na carreira, Erin é inserida no Instituto Wilson, uma escola que outrora viveu uma fase de excelência acadêmica e se vê confrontada com a nova realidade da ação administrativa compulsória de integração racial nas escolas de alto nível.

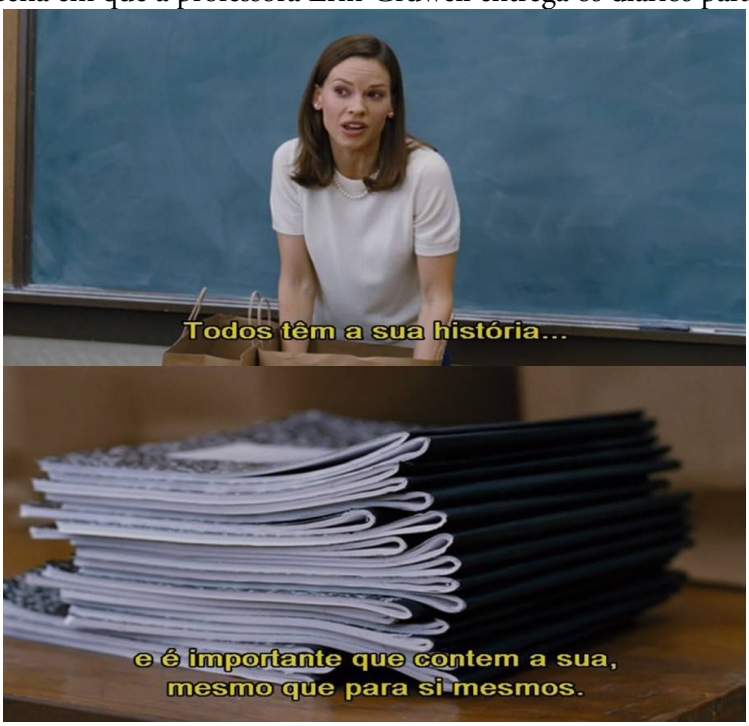
Trata-se essencialmente de uma personagem sonhadora e romântica. Com a tarefa de lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de adolescentes resistentes ao molde do ensino convencional, Erin convive com alunos marcados pela violência e os conflitos entre as suas gangues.

No primeiro dia de aula ela é recepcionada por resistência e preconceito, uma realidade que a choca. A indiferença em sala de aula fica mais acentuada quando esta percebe que o corpo de professores e diretores não estão abertos a acolherem os alunos de baixo rendimento escolar. Para muitos dos colegas da profissão de Erin, os novos alunos expulsaram os bons estudantes da escola, transformando aquele ambiente escolar em caótico e marginalizado.

O cenário apresenta um realismo social que confronta as perspectivas românticas da protagonista. O cotidiano escolar é marcado pelas brigas de gangues aguçadas pelas questões íntimas dos personagens. O corpo discente carrega consigo uma vida exterior ao da escola, vida esta marcada pelas tensões raciais e pelos conflitos familiares. A classe da professora Erin Gruwell era uma combinação de afro-americanos, de latinos, de cambojanos, de vietnamitas, entre outros. Todos de alguma maneira conviviam com vizinhanças agressivas e participavam de gangues de rua em *Long Beach*. O momento chave do filme é quando a protagonista recolhe inesperadamente de um dos alunos a caricatura esboçada para denegrir e humilhar um dos estudantes negros da sala. Ao fazer um discurso inflamado contrastando os preconceitos expressos pelos grupos de alunos uns com os outros, a personagem faz um paralelo entre a gravura feita em sala de aula com as que os jornais e panfletos alemães faziam com os judeus na ascensão do fascismo. Para sua surpresa ao mencionar a palavra holocausto, um estudante confuso a interroga sobre o que seria o holocausto.

Este momento-chave desencadeia transformações na relação professor-aluno no filme. Ao perceber que sua função docente deve ir para além da sala de aula, Erin leva seus alunos para visitar o museu da tolerância. A experiência extra classe possibilitou ao alunado a compreensão dos efeitos traumáticos da ideologia nazista, descrita pela professora como a "grande gangue" que provocou a Segunda Guerra Mundial culminando no holocausto. O exercício fez com que os alunos criassem empatia com os sobreviventes e também a reconhecerem as semelhanças com suas "pequenas gangues" da vida real. Outro método utilizado pela professora foi à entrega de um caderno para cada aluno para que todos pudessem escrever, diariamente, sobre suas próprias vidas.

Imagem 1: Cena em que a professora Erin Gruwell entrega os diários para seus alunos.



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/659707045390335606/?lp=true. Acessado em: 28 de março de 2019.

Dentre tantas outras tentativas para instigar seus alunos para a leitura e produção textual, Erin usou as letras de hip hop e textos de ficção, mas a leitura do livro O Diário de Anne Frank foi a mais surpreendente. A trágica história de Anne despertou nos alunos laços de identificação e empatia, mesmo que muito embora estes tenham vivido em épocas diferentes, a leitura proporcionou encontros imaginários, onde cada aluno poderia desenvolver atos de tolerância para com o "outro". Outra característica interessante deste filme é que assim como alguns alunos são colocados em relevo, mostrando suas vidas e conflitos domésticos e com a vizinhança, a vida particular de Erin ganha destaque na trama.

Graduada em Direito, Erin se torna professora, o que não agrada seu pai e muito menos seu marido. Sua ingenuidade e timidez tão transparentes no início do filme e no transcorrer na narrativa estes sentimentos deixam espaço para sua curiosidade e determinação. Em nenhum momento a protagonista e sua vocação para o magistério aparecem prontos, essas habilidades são construídas na medida em que os desafios vão surgindo. Um desses obstáculos aparece quando a personagem lida com os tramites da burocracia e o conservadorismo dos funcionários daquele sistema pedagógico.

Como tantos outros filmes sobre turmas problemáticas e escolas atravessadas pela violência, a professora Erin toma sua tarefa de educar e civilizar aquele grupo tão estigmatizado como "marginais" pelos demais professores. O envolvimento e a metodologia aferidos pela protagonista

foram capazes de mudar, através da literatura e da escrita, a trajetória escolar dos seus 150 alunos. Os alunos da classe 203 se auto-intitularam de Escritores da Liberdade em homenagem aos ativistas dos direitos civis, os "Cavaleiros da Liberdade" (*Freedom Riders*), grupo composto por jovens negros e brancos, intelectuais e religiosos, que partiram em caravanas do norte dos Estados Unidos na década de 1960 em direção ao Sul, para pressionar e protestar pelo fim da segregação racial.

A abordagem de ensino de Erin é simultaneamente um ato político e ético, porque tem como objetivo transformar os alunos passivos em seres humanos que podem exercitar o pensamento crítico sobre a realidade de seus atos. As propostas das dinâmicas em sala de aula provocaram naquele grupo uma reflexão sobre as situações e posições na trajetória de cada um. Os relatos de vida em forma de escrita saíram dos textos originais dos diários de classe para as telas do cinema, nesses trechos podemos perceber como o universo do colégio não pode ficar dissociado das rachaduras sociais que envolvem a sociedade envolvente.

> Se fosse por mim eu nem aparecia na escola, meu oficial de condicional me ameaçou dizendo que era a escola ou o reformatório, babaca, ele acha que os problemas que rolam em Long Beach, não vão me afetar em Winston. O infeliz não entende que as escolas são como as cidades, e a cidade como uma prisão, todas elas divididas em seções separadas dependendo das tribos. Tem o pequeno Camboja, o gueto, a 'branquelândia' e nós do sul da fronteira, ou pequena tihuana as coisas são assim e todo mundo sabe. O negocio é esse: uma tribo tentando se apossar do território do outro é tomar o que não é dela. (Escritores da Liberdade, EUA, 2007, 14' 06).

A personagem Eva, de origem latina, coloca em relevo as diferenças entre os grupos na escola e como estes já disputam territorialidades nas ruas em formas de gangues. Eva levanta o questionamento para Erin para quê serve aprender um conteúdo abstrato se este não tem utilidade para melhorar sua vida real. Outro anota que o fato de ser professora "branca" não é suficiente para ele respeitá-la.

Se analisarmos bem esses conflitos, não apenas pelo aspecto da tensão racial que os impregna, mas numa perspectiva que coloca o conflito como meio de sociação, podemos aprofundar algumas questões que a produção cinematográfica evoca. Revisitemos, portanto, o conceito de sociação em Georg Simmel (1983). Primeiro ponto, para este pensador, o indivíduo é o fundamento dos grupos humanos. Em outras palavras, é nas interações entre as pessoas que encontramos os domínios da vida social. Deste modo, a sociedade é resultado das ações e reações entre os indivíduos, ou seja, não é estática e não cabe a sociologia como ciência substancializá-la. A multiplicidade de interações faz a sociedade acontecer. Outro ponto, para este autor a sociação não é sinônimo de socialização. Este conceito é, entretanto uma "forma, realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual realizam seus interesses" (SIMMEL,

1983, p. 60). Essas distintas formas podem se configurar em interações aproximação ou distanciamento, conflito ou convergência, e etc.

Simmel (1983) explicita, desta maneira, uma ótima ferramenta de análise para entender os conflitos que atravessam os personagens em questão. Colocando em relevo as interações sociais como elos que aglutinam ou distanciam suas individualidades, o conflito como categoria de análise é fundamental para a sociação, e não deve ser percebido com negatividade, mas como elemento que pode oferecer um tipo de lupa para a compreensão da produção e reprodução da vida em sociedade. Destacamos que o autor coloca como exemplo a vida urbana, ambiente propício para "a extensão da antipatia, o ritmo de sua aparição e desaparição, as formas pelas quais é satisfeita, tudo isso, a par de elementos mais literalmente unificadores, produzem a forma de vida metropolitana insolúvel; e aquilo que à primeira vista parece desassociação, é na verdade uma de suas formas elementares de socialização" (SIMMEL, 983p. 128). Mesmo se tratando de um momento específico na história de uma cidade e de um país, a sala 203 traz à tona os desafios de lecionar na escola contemporânea. Erin confrontou estes questionamentos nas suas primeiras aulas, o que a levou a reconhecer os grupos e seus conflitos.

Reconhecendo os conflitos, ela devolve aos alunos esse reconhecimento recheado de pensamento crítico, fazendo-os reconhecer, sentir e pensar sobre a sociedade que os cerca. Ela não os aceita como sujeitos passivos e aponta que todos possuem responsabilidades pelas suas escolhas e principalmente, são responsáveis pelos atos de exclusão para com os diferentes. Sua ação pedagógica ativa conceitos de ética e liberdade a partir da expressão dos sentimentos na forma da leitura, escrita e raciocínio crítico.

> A tarefa fundamental do pensar é descongelar as definições que vão sendo produzidas, inclusive pelo conhecimento e pela compreensão e que vão sendo cristalizados na história. A tarefa do pensar é abrir o que os conceitos sintetizam, é permitir que aquilo que ficou preso nos limites da sua própria definição seja liberado. é livrar o sentido e o significado dos acontecimentos e das coisas da camisa-de-força dos conceitos (CRITELLI, 2006, p. 80).

Escritores da Liberdade é um filme de manifesto por uma educação que evoca o ato de pensar, com todos os seus riscos, pois a ausência de sensibilidade crítica tem como efeito o não comprometimento ou o não se responsabilizar por suas ações. Para tanto, e mesmo com as amarras administrativas do sistema escolar em que estava envolvida, a protagonista lançou mão de outros dispositivos, os criando e recriando. Ler, escrever e elaborar discernimentos sobre fatos históricos, ou mesmo sobre o cotidiano de cada um, de certa forma operou "como obstáculo para aqueles que não se decidiram a ser maus não cometam maldades" (CORREIA, 2006, p.50).

O Instituto Wilson, palco da trama do filme, pode ser visto como reflexo da crise educacional que vivemos na atualidade, como a incapacidade dos colégios e suas metodologias de provocarem os seus alunos para pensar, e a perda da autoridade dos pais e docentes, tal como apontou Hannah Arendt em A crise na educação (2001). Este é o cenário, propício para que os jovens estudantes fiquem sujeitos á tirania de uma maioria qualquer, que tanto pode ser o seu próprio grupo/gangue/tribo social ou não, e até mesmo de um líder com forte teor carismático e populista. Os debates travados em sala de aula desmarcaram o ressentimento que os alunos carregavam uns com os outros, sentimento adicionado a falta de reflexividade sobre si próprios.

Erin Gruwell consegue criar um campo propício para a reflexão dos conflitos dos seus alunos. O desfecho do filme é realmente as cenas pós-credito, ali o expectador acompanha os resultados dos esforços da professora em construir diálogos para dentro e fora do ambiente escolar, reconhecendo as diferenças raciais e os conflitos existentes no universo de cada aluno. O exercício da leitura e escrita nos diários doados por ela se transformou no seu livro e inspirou a produção cinematográfica. A partir daquelas experiências, Erin cria uma fundação, a *Freedom Wiriters Foundation,* que serve de amparo educacional para estudantes em situações de risco e vulnerabilidade social. Inspirada pelas histórias de vidas de seus alunos da sala 203 do Instituto Wilson, pelas marcas que estes apresentavam de criminalidade e violência em suas famílias e de suas comunidades e como estes estavam expostos aos conflitos de gangues, detenção juvenil e tráfico de drogas, Erin partiu para auxiliar outros jovens por meio de sua fundação que contou com a participação ativa de seus ex-alunos.

Imagem 2: A verdadeira Erin Gruwell (na primeira fila, vestida com camisa rosa) e seus alunos.

Cada um dos 150 alunos de Erin completou o ensino médio na escola e a grande maioria seguiu para a faculdade. Muitos conseguiram obter bolsas de estudo e custearam o ensino superior. Outros usaram seus lucros oriundos das vendas e direitos autorais da obra *The Freedom Writers Diary* para ajudar a pagar a faculdade. Maria Reyes, que é a personagem Eva, interpretada pela atriz April L. Hernandez, viajou pelo país falando sobre sua história e de como enfrentou adversidades para fazer a coisa certa testemunhando judicialmente contra os membros de sua própria gangue. O que era apenas uma sala de aula se tornou uma Fundação que ajuda outros milhares de professores e jovens pelo mundo.

Considerações finais

Escritores da Liberdade não apresenta um estilo engessado pelo gênero que retrata filme que possuem professores como protagonistas, tal como Sociedade dos poetas mortos, ou Escola da vida. Não vemos um professor autoritário como Meu mestre, minha vida, e pouco menos temos um professor do estilo inovador do Ross, do filme A onda. A narrativa sobre Erin se sustenta em um tipo de ensaio humanista sobre as relações de ensino. A protagonista segue a cartilha do ensino convencional e a metodologia não surta os efeitos esperados. O posicionamento de Erin diante da situação se baseou, sobretudo, numa relação ética e política para com seus pupilos. A função docente não se processa apenas por marcas de autoridade, mas também pela sensibilidade e senso de inovação. É uma posição constantemente testada com a vida cotidiana da escola, o docente é alvo de resistências, incompreensões e críticas.

A experiência didática e a posição ética do professor é um ato político e todo ato político requer liberdade para sua existência. Podemos por fim concatenar a metodologia de Erin Gruwell com alguns preceitos esboçados pelo educador brasileiro, Paulo Freire (1999). Este que fez uma crítica contundente ao formato da educação tradicional no Brasil, defendendo o que seria necessário para uma educação voltada para a responsabilidade social e política. O autor anotava que era preciso um ensino que colocasse o diálogo com o outro, mediado por uma visão crítica e não passiva. A concepção freiriana do processo pedagógico de educar o sujeito histórico dever ser politizado, e nessa interlocução a pedagogia e o conhecimento perpassado pela escola não ocupam lugares neutros, e por isso o professor não deveria ficar no limbo da neutralidade sob pena de não construir um pensamento crítico. A escola é espaço construído por processos políticos, pois está inserida, ao

mesmo tempo em que se autoreproduz, em complexas relações sociais, as quais nenhum docente deve ficar passivo, tal como Erin Gruweel se colocou em sala de aula.

FICHA TÉCNICA

Escritores da Liberdade (Freedom Writers). Alemanha e Estados Unidos, 2007, 122 min. Dirigido por Richard LaGravenese.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal? In: *Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação*. São Paulo: Segmento, n.4, 2006.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. In: *Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação*. São Paulo: Segmento, n.4, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SIMMEL, G. Simmel: *Sociologia.* Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1983.

Recebido em: *29 de março de 2019*
Aceito em: *04 de junho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019
ISSN: 2317-0352

Segunda Carta sobre a Argélia[1]
Second Letter about Algeria

Alexis de Tocqueville

Tradutor: ***Plácido Adriano de Moraes Nunes***
Médico, jurista, tradutor, mestre em Sociologia (UFAL). *E-mail:* placido.adriano@hotmail.com

Prefácio do tradutor

Este é um dos textos sobre a Argélia escritos por Alexis de Tocqueville. São textos de domínio público, embora pouco conhecidos ou traduzidos. Foram "redescobertos" na década de 1980. Em 1837, Tocqueville começara a empreender uma carreira política. Ele tinha que escolher um eleitorado para as eleições. Com a votação deixando a possibilidade de múltiplas candidaturas, Tocqueville pretendia se apresentar a Cherbourg ou a Versailles, porque o seu pai era o prefeito ali e talvez pudesse contar com os votos dos legitimistas, no décimo distrito administrativo de Paris, na época. Ele queria provar aos seus eleitores em potencial a sua capacidade de lidar com os novos problemas que surgiriam na sociedade francesa e propor soluções relevantes. A partir de 1835, ele apresentou à Real Sociedade Acadêmica de Cherbourg o seu primeiro livro de memórias sobre o pauperismo. Poucos meses depois, em 23 de junho e 22 de agosto de 1837, ele publicou duas cartas sobre a Argélia em "La Presse", de Seine-et-Oise, porque ele queria mostrar aos eleitores desta circunscrição que ele era capaz de analisar seriamente a questão da Argélia e propor as linhas gerais de uma política colonialista. A abordagem é comparável em ambos os casos: duas memórias correspondem a duas cartas. Aqui está o texto traduzido da segunda carta escrita em 1837. Nestes textos, ver-se-á um lado não conhecido de Tocqueville no qual ele defende peremptoriamente o colonialismo à base mesmo de violência. Tocqueville, de fato, foi um partidário resoluto da política colonial francesa na Argélia, e, em vista das necessidades políticas e econômicas de conquista, ele afirma que subscreve a política de terror e invasões, chegando mesmo a afirmar que, apesar de ser necessidades infelizes, qualquer pessoa que deseje fazer uma guerra contra os árabes será obrigada a fazer tais atos. Em 1988, Tzvetan Todorov organizou e editou os textos de Tocqueville sobre a Argélia os quais se encontram em "De la colonie en Algérie" (Bruxelles: Complexe, 1988). O texto que segue é uma tradução do francês a partir da edição disponibilizada pela Université du Québec à Chicoutimi em http://classiques.uqac.ca/.

[1] Texto de 1837.

Alexis de Tocqueville (1837): "Segunda Carta sobre a Argélia

Suponho, Senhor, por um momento, que o Imperador da China, desembarcando na França à frente de um exército poderoso, esteja se tornando dono das nossas maiores cidades e da nossa capital. E depois de ter aniquilado todos os registros públicos, mesmo antes de ter se dado ao trabalho de lê-los, destruído ou dispersado todas as administrações sem ser inquirido sobre as suas diversas atribuições, ele se aproveita de todos os funcionários desde o chefe do governo até as guardas rústicas, pares, deputados e em geral de toda a classe dirigente; e que ele os deporta, de uma só vez, para alguma região distante. Não penses que este grande príncipe, apesar de seu poderoso exército, as suas fortalezas e os seus tesouros, logo se sentirá bastante constrangido de administrar o país conquistado; que os seus novos súditos, privados de todos aqueles que lideravam ou poderiam conduzir os negócios, serão incapazes de governar a si mesmos, enquanto ele, que, vindo dos antípodas, não conhece nem religião, nem linguagem, nem leis, nem os hábitos e nem os costumes administrativos do país, e que tomou o cuidado de afastar todos os que poderiam tê-lo instruído, não poderá dirigi-los. Portanto, Senhor, não terás dificuldade para prever que se as partes da França que estão materialmente ocupadas pelo conquistador lhe obedecerem, o resto do país estará, em breve, entregue a uma imensa anarquia.

Verás, Senhor, que fizemos na Argélia exatamente o que eu supus que o Imperador da China faria na França.

Embora a costa da África esteja separada da Provença apenas por cerca de 160 léguas de mar, que ela expõe anualmente na Europa a relação de várias milhares de viagens em todas as partes do mundo, onde se estuda ali assiduamente as línguas da antiguidade que não são mais faladas, e muitas das línguas vivas que nunca temos a oportunidade de falar, não podemos, no entanto, imaginar a profunda ignorância em que estávamos, não há mais do que sete anos na França, sobretudo o que poderia interessar à Argélia: não havia uma ideia clara das diferentes raças que a habitam nem dos seus costumes, não conhecíamos uma palavra das línguas que essas pessoas falam; o próprio país, os seus recursos, os seus rios, as suas cidades, o seu clima foram ignorados; parecia que toda a espessura do globo estava entre ele e nós. Mesmo assim, pouco se sabia sobre a guerra que era, no entanto, o grande negócio do momento, que os nossos generais imaginavam ser atacados por uma cavalaria semelhante à dos mamelucos do Egito, enquanto os nossos principais

adversários, os turcos de Argel, nunca combateram a pé. Foi sob esta ignorância de todas as coisas que zarpamos, o que não nos impediu da conquista, pois em um campo de batalha, a vitória é do mais bravo e forte e não do mais instruído.

Mas depois do combate, não tardamos em ver que não era suficiente poder governar uma nação para conquistá-la.

Lembra-te, Senhor, do que te disse antes, que todo o governo civil e militar da Regência estava nas mãos dos turcos. Mal fomos mestres de Argel e já nos apressamos a reunir todos os turcos sem esquecer um único, desde o Dey até o último soldado de sua milícia, e transportamos essa multidão para a costa da Ásia. A fim de melhor remover os vestígios da dominação inimiga, tínhamos tido o cuidado de lacerar ou queimar todos os documentos escritos, registros administrativos, peças autênticas e outros, que poderiam ter perpetuado o rastro do que havia sido feito antes de nós. A conquista foi uma nova era e, por medo de misturar irracionalmente o passado com o presente, destruímos mesmo um grande número de ruas de Argel, a fim de reconstruí-las de acordo com o nosso método, e demos nomes franceses a tudo que concordamos em permitir subsistir. Penso que, na verdade, Senhor, os chineses de quem falei acima não poderiam ter feito melhor.

Qual foi o resultado de tudo isso? Pode facilmente adivinhá-lo.

O governo turco possuía um grande número de casas em Argel e, na planície, uma infinidade de domínios; mas os seus títulos de propriedade haviam desaparecido no naufrágio universal da antiga ordem das coisas. Aconteceu que a administração francesa, não sabendo nem o que pertencia a ela nem o que havia permanecido na posse legítima dos vencidos, carecia de tudo ou creu-se reduzida a apreender, ao acaso, o que era necessário, desafiando a lei e os direitos.

O governo turco tocava pacificamente os produtos de certos impostos que, por ignorância, não poderíamos levantar em seu lugar, e tínhamos que sacar o dinheiro que precisávamos da França ou extorquir de nossos infelizes súditos em muito mais modos turcos do que nenhum daqueles que os turcos já serviram.

Se a nossa ignorância fez com que o governo francês se tornasse irregular e opressivo em Argel, isso tornava todo o governo impossível fora.

Os franceses haviam dispensado os chefes locais asiáticos (caïds)[2]. Eles absolutamente ignoravam o nome, a composição e o uso daquela milícia árabe, que era auxiliar da polícia, e

[2]Caïd vem do árabe قَائِد) qāʾid, "líder"). Um governador ou líder local, especialmente no norte da África ou na Espanha moura; um alcaide.

cobravam o imposto sob os turcos, e que, como te disse, era chamada de cavalaria de Marzem. Eles não tinham ideia da divisão das tribos e da divisão das fileiras nas tribos. Eles ignoravam o que era a aristocracia militar dos Spahis [3], e quanto aos marabus, eles demoraram muito para saber, quando se falou sobre isso, se era um túmulo[4].

Os franceses não conheciam nenhuma dessas coisas e, para dizer a verdade, não se importavam em aprendê-las.

No lugar de uma administração que eles destruíram mesmo em suas raízes, eles imaginaram substituir, nos distritos que ocupamos militarmente, a administração francesa.

Tente, Senhor, imploro-te, imaginar essas crianças ágeis e indomáveis do deserto entrelaçadas no meio das mil formalidades de nossa burocracia e forçadas a se submeter à morosidade, à regularidade, aos escritos e às minúcias de nossa centralização. Apenas conservamos do antigo governo do país o uso de yataghan[5] e de varas como meio de polícia. Todo o resto tornou-se francês.

Isso se aplicou às cidades e tribos que os tocam. Quanto ao resto dos habitantes da Regência, eles nem sequer se comprometeram a administrá-los. Depois de destruir o seu governo, nenhum outro lhes fora dado.

Eu deixaria o quadro que tracei se me comprometesse a contar a história disso que se passou depois de sete anos na África. Eu quero somente pôr o leitor em posição de compreendê-lo.

Depois de trezentos anos que os árabes que habitavam a Argélia estavam sujeitos aos turcos, perderam inteiramente o hábito de se governarem. Os principais dentre deles tinham sido demitidos dos negócios gerais pela inveja dos dominadores; o marabu desceu de seu corcel para montar em um asno. O governo turco era um governo detestável, mas enfim manteve uma certa ordem, e embora tenha autorizado tacitamente as guerras tribais entre eles, reprimiu o roubo e garantiu as estradas. Era, aliás, o único elo que existia entre os diversos povos, o centro de onde tantos raios divergentes emergiram.

O governo turco destruiu, sem nada que o substituísse, o país que não podia ainda dirigir-se por si, caiu numa anarquia assustadora. Todas as tribos, umas sobre as outras, precipitaram-se

[3]Spahi vem do turco sipahi, do persa سپاهی) sipāhī, "cavaleiro, soldado"), de سپاه) sipāh, "exército")

[4] Os marabus dão hospitalidade ao túmulo de seu ancestral principal, e este lugar leva o nome daquele que aí está enterrado. De lá, veio o erro.

[5] Emprestado do turco yatağan, da antiga raiz turca yat- (yat-, "dobrar, inclinar; deitar"), de onde também palavras como yatmak ("mentir"), yatak ("cama"), yatay ("horizontal "). Um tipo de espada usada nos países muçulmanos de meados do século XVI ao final do século XIX.; uma faca longa ou sabre curto que não tem um protetor para a mão na junção de lâmina e cabo e que geralmente tem uma curva dupla até a borda e uma volta quase reta.

em imensa confusão, o banditismo se organizou em todos os lugares. A própria sombra da justiça desapareceu e todos recorreram à força.

Isto se aplica aos árabes.

Quanto aos cabilas, como eram quase independentes dos turcos, a queda dos turcos produziu pouco efeito sobre eles. Permaneceram diante dos novos senhores com um hábito quase análogo ao que haviam tomado em relação aos antigos. Só que eles se tornaram ainda mais inacessíveis, o ódio natural que tinham aos estrangeiros chegou a combinar-se com o horror religioso que sentiam por cristãos cuja língua, leis e costumes eram-lhes desconhecidos.

Os homens às vezes se submetem à vergonha, à tirania, à conquista, mas nunca sofrem a anarquia longa. Não há pessoas tão bárbaras que escapem dessa lei geral da humanidade.

Quando os árabes, que muitas vezes procurávamos conquistar e submeter, mas nunca governar, haviam se entregado por algum tempo à intoxicação selvagem que a independência individual fez nascer, começaram instintivamente a procurar refazer o que os franceses destruíram. Viu-se aparecer sucessivamente no meio deles homens empreendedores e ambiciosos. Grandes talentos se revelaram em alguns de seus líderes, e a multidão começou a se apegar a certos nomes como a símbolos de ordem.

Os turcos tinham removido a aristocracia religiosa dos árabes do uso de armas e da direção dos assuntos públicos. Os turcos destruídos, nós a vimos retornar quase imediatamente como uma guerreira e governanta. O efeito mais rápido e mais certo de nossa conquista foi restaurar aos marabus a existência política que haviam perdido. Eles pegaram de volta a cimitarra[6] de Maomé para combater os infiéis e não tardaram a usá-la para governar os seus concidadãos: este é um grande fato e que deve prender a atenção de todos aqueles que se ocupam da Argélia.

Nós temos permitido que a aristocracia nacional dos árabes renasça, resta-nos que ela nos sirva. A oeste da província de Argel, perto das fronteiras do império do Marrocos, fixarase, após longo tempo, uma família de marabus muito célebre. Ela descendia do próprio Maomé, e seu nome era venerado em toda a Regência. No momento em que os franceses tomaram posse do país, o chefe dessa família era um homem velho chamado Mahiddin. À ilustração do nascimento, Mahiddin acrescentou a vantagem de ter estado em Meca e de ser por muito tempo e energicamente oposto às exações dos turcos. Sua santidade era em grande honra e a sua habilidade conhecida. Quando as tribos vizinhas começaram a sentir o insuportável mal-estar que a ausência de poder causava aos homens, eles foram até a Mahiddin e se ofereceram para tomar a direção de seus

[6]Espada de lâmina curva que se alarga na extremidade, usada por povos orientais.

afazeres. O velho reuniu todos em uma grande planície; lá, ele disse que, na sua idade, ele teve que se ocupar do céu e não da terra, que lhes recusava a oferta, mas pediu-lhes que adiassem o seu voto a um de seus filhos mais jovens, a eles apresentado. Ele enumerou longamente os títulos deste para governar os seus compatriotas: a sua devoção precoce, a sua peregrinação aos Lugares Sagrados, os seus descendentes do Profeta. Ele fez conhecer os vários indícios marcantes que o céu havia usado para designá-lo entre seus irmãos e provou que todas as antigas profecias que anunciavam um libertador para os árabes se aplicavam manifestamente a ele. As tribos proclamaram por comum acordo o filho de Mahiddin emir-el-mouminin[7] , isto é, chefe dos crentes.

Este jovem, então com apenas vinte e cinco anos e de aparência franzina, chamava-se Abd-el-Kader.

Tal é a origem desse líder singular: a anarquia fez nascer o seu poder, a anarquia desenvolveu-o incessantemente e, com a graça de Deus e a nossa, depois de ter entregue-lhe a província de Oran e a de Tittery, ela vai colocar Constantina em suas mãos e torná-lo muito mais poderoso do que nunca o governo turco que ele substitui.

Enquanto essas coisas aconteciam a oeste da regência, o leste oferecia outro espetáculo. À época em que os franceses tomaram Argel, a província de Constantina era governada por um bey[8] chamado Achmet. Esee bey, ao contrário de todos os costumes, era coulougli, isto é, filho de um turco e de uma árabe. Foi uma coincidência singularmente feliz que lhe permitiu, após a captura de Argel, sustentar-se primeiro em Constantina com o apoio dos compatriotas de seu pai e, mais tarde, funda o seu poder sobre as tribos vizinhas com a ajuda de seus parentes, pais e amigos de sua mãe.

Enquanto todo o resto da Regência abandonada pelos turcos e não ocupada pelos franceses caiu na maior desordem, uma certa forma de governo foi assim mantida na província de Constantina e Achmet, por sua coragem, a sua crueldade, a sua energia, e fundou o sólido império que, hoje, procuramos restringir ou destruir.

Então, enquanto falamos, três poderes estão presentes no solo da Argélia:

Em Argel e em vários pontos da costa, estão os franceses; a oeste e ao sul, uma população árabe que após de trezentos anos acorda e marcha sob um chefe nacional; a leste, um remanescente

[7]Em árabe: أمير المؤمنين é um título muçulmano que se pode traduzir como Emir dos Crentes, Príncipe dos Fiéis ou Comandante dos Fiéis. Era o nome do portador de tal título que os imãs, nas mesquitas, invocavam na oração de sexta-feira, o dia sagrado do Islão.

[8]"Bey" vem do turco otomano: بك" Beik" e do árabe: بيه" Beyeh"; é um título turco para o chefe, tradicionalmente aplicado aos líderes ou governantes de várias regiões do Império Otomano.

do governo turco, representado por Achmet, um riacho que ainda flui após a fonte ter secado e que em breve se secará ou se perderá no grande rio da nacionalidade árabe. Entre esses três poderes, e como envolvidos por todos os lados por eles, há uma multidão de pequenas tribos de cabilas, que igualmente escapam de todas as influências e jogam com todos os governos.

Seria supérfluo esperar por muito tempo o que os franceses deveriam ter feito à época da conquista.

Podemos apenas dizer, em poucas palavras, que devemos primeiro nos pôr simplesmente, e até onde nossa civilização o permite, no lugar dos vencidos; que, longe de querer começar a substituir nossos costumes administrativos pelos deles, foi necessário, por algum tempo, dobrarmo-nos, preservarmos as delimitações políticas, tirarmos de nossos soldos os agentes do governo decaído, admitirmos as suas tradições e conservarmos os seus usos. Em vez de transportar os turcos para a costa da Ásia, é evidente que devíamos conservar cuidadosamente o maior número deles, privados de seus líderes, incapazes de governar sozinhos e temendo o ressentimento de seus antigos súditos, eles logo se tornariam nossos intermediários mais úteis e os nossos amigos mais zelosos, assim como os coulouglis[9] que sem mantinham, no entanto, muito mais próximos aos árabes do que aos turcos e que, portanto, quase sempre preferiram se jogar aos nossos braços do que aos deles. Quando uma vez conhecemos a língua, os preconceitos e os costumes dos árabes, depois de termos herdado o respeito que os homens sempre tiveram por um governo estabelecido, seria possível que voltássemos pouco a pouco a nossos costumes e a afrancesar o país em nosso redor.

Mas hoje que os erros estão irrevogavelmente cometidos, o que resta a ser feito? E quais expectativas razoáveis devem ser concebidas?

Distinguirmos cuidadosamente as duas grandes raças de que falamos acima, os cabilas e os árabes.

Quanto aos cabilas, é visível que não poderia ser questão de conquistar o seu país ou colonizá-lo: as suas montanhas são, no momento, impenetráveis para os nossos exércitos, e o humor inóspito dos habitantes não deixa qualquer segurança para o europeu isolado que gostaria de ir pacificamente ali criar um asilo.

O país dos cabilas está fechado para nós, mas a alma dos cabilas está-nos aberta e não nos é impossível penetrar nela.

Eu disse previamente que o cabila era mais positivo, menos crente, infinitamente menos entusiasmado que o árabe. Entre os cabilas, o indivíduo é quase tudo, a sociedade é quase nada, e

[9]Nome dos habitantes da Argélia nascidos de pais turcos e mulheres indígenas.

eles estão tão distantes de cumprir uniformemente as leis de um único governo tomado do seu seio quanto adotando o nosso.

A grande paixão do cabila é o amor aos prazeres materiais, e é por isso que podemos e devemos compreendê-lo.

Embora os cabilas deixem-nos ser muito menos íntimos do que os árabes, eles estão muito menos inclinados a fazer guerra contra nós. E mesmo quando alguns deles pegam em armas contra nós, os outros não deixam de freqüentar os nossos mercados e vêm alugar-nos os seus serviços. A causa disso é que eles já descobriram o lucro material que podem tirar da nossa vizinhança. Eles acham bastante vantajoso vir vender-nos os seus produtos e comprar os nossos, que podem ser adequados para a espécie de civilização que possuem. E, embora ainda não estejam em condições de adquirir o nosso bem-estar, já é fácil ver que eles o admiram e que achariam muito doce apreciá-lo.

É evidente que é pelas nossas artes e não pelas nossas armas que é a questão de domar esses homens.

Se ele continua a estabelecer entre os cabilas e nós relações freqüentes e pacíficas; que os primeiros não tenham que temer a nossa ambição e encontrar entre nós uma legislação simples, clara e segura que os proteja, é certo que em breve eles temerão mais a guerra que nós mesmos e aquela atração quase invencível que atrai os selvagens para o homem civilizado a partir do momento em que não temem por sua liberdade far-se-á sentir. Veremos então os costumes e as ideias dos cabilas mudarem sem que percebam, e as barreiras que nos fecham o seu país cairão por si.

O papel que temos de desempenhar frente aos árabes é mais complicado e mais difícil:

Os árabes não estão solidamente fixos ao solo, e as suas almas são muito mais móveis do que as suas moradas. Apesar de serem apaixonadamente ligados à sua liberdade, eles assumem um governo forte e gostam de formar uma grande nação. E, embora mostrem-se muito sensuais, os prazeres imateriais têm um grande valor a seus olhos, e a cada instante a imaginação os transporta a algum bem ideal que ela descobre para eles.

Com os cabilas é necessário ocupar-se máxime das questões de equidade civil e comercial, com os árabes das questões políticas e religiosas.

Há um certo número de tribos árabes que podem e devem ser governadas agora por nós diretamente e um grande número de pessoas sobre as quais devemos, no momento, querer obter apenas uma influência indireta.

Ao fim de trezentos anos, o poder dos turcos só havia sido estabelecido de forma muito incompleta sobre as tribos distantes das cidades. Os turcos, no entanto, eram maometanos como os árabes, tinham hábitos análogos aos deles e conseguiram manter a aristocracia religiosa fora dos negócios. É fácil ver que não tendo nenhuma dessas vantagens para nós e sendo confrontados com dificuldades muito maiores, não podemos esperar obter dessas tribos o poder que os turcos adquiriram, nem mesmo para abordá-los. Sobre este ponto, a nossa imensa superioridade militar é-nos quase inútil. Ela permite-nos conquistar, mas não reter, sob as nossas leis, populações nômades mergulhadas, conforme necessário, em desertos onde não podemos segui-las, deixando-nos no meio de um deserto onde não podemos subsistir.

Todo o objeto de nossa atenção presente deve ser viver em paz com os dos árabes, para os quais não temos a esperança atual de poder governar e organizá-los da maneira menos perigosa para nosso progresso futuro.

A anarquia dos árabes, que é tão funesta para esses povos, é-nos muito prejudicial, por não ter nem a vontade nem o poder de submetê-los repentinamente por nossas armas, podemos apenas esperar agir sobre eles a longo prazo pelo contato de nossas ideias e nossas artes; que só pode ter lugar enquanto a paz e uma certa ordem reinarem neles. Anarquia, além disso, que empurra as tribos umas sobre as outras, constantemente as precipita, sem cessar, sobre nós e retirar de nossas fronteiras toda a segurança.

Portanto, temos um grande interesse em recriar um governo entre essas pessoas e não é talvez impossível de chegar a isto de que esse governo depende em parte de nós.

Hoje que o cetro acaba de escapar das mãos que o detiveram por três séculos, ninguém tem o direito incontestável de governar ou a chance provável de fundar, por muito tempo, um poder incontestável. Todos os poderes que se estabelecerão na África serão, portanto, frágeis, e se o nosso apoio for dado com firmeza, justiça e duração, os novos soberanos estarão constantemente inclinados a recorrer a ele. Assim, dependerão de nós em parte.

Devemos visar ante tudo isso que esses árabes independentes habituem-se a ver-nos interferindo em seus assuntos internos e familiarizem-se conosco. Pois é necessário imaginar que um povo poderoso e civilizado como o nosso exerça, pelo simples fato da superioridade de suas luzes, uma influência quase invencível sobre tribos pequenas, quase bárbaras; e que, para forçá-las a incorporar-se a tal povo, precisa-se apenas estabelecer relações duradouras com elas.

Mas se nós temos interesse em criar um governo entre os árabes da Regência, temos um interesse muito mais visível em não permitir que um único governante seja estabelecido lá. Pois

então o perigo seria muito superior do que a vantagem. É muito importante para nós não deixarmos os árabes entregues à anarquia, mas é ainda mais importante não nos expormos a vê-los todos ao mesmo tempo contra nós.

É sob ponto de vista que o último tratado com Abd-el-Kader[10] e a planejada expedição a Constantina são de natureza a excitar alguns temores.

Nada é mais desejável do que estabelecer e regular o poder do novo emir[11] na província de Oran, onde o seu poder já estava fundado. Mas o tratado também concede-lhe o governo do beylik[12] de Tittery[13], e eu não posso deixar de crer que a expedição que se prepara findará por resultar em ele entregar a maior parte da província de Constantino.

Pode-se assegurar que, ao grau de poder que Abd-el-Kader alcançou, todas as populações árabes que se encontrarem sem um líder chegarão a ele por conta própria. Por isso, é imprudente destruir ou mesmo minar os poderes árabes independentes de Abd-el-Kader; seria melhor pensar em despertar alguns que ainda não existem. Mas se a nossa expedição a Constantino tiver sucesso, como há todas as razões para crer, dificilmente poderá resultar na destruição de Achmet sem pôr nada em seu lugar. Nós derrubaremos o coulougli e não poderemos sucedê-lo ou dar-lhe um sucessor árabe. Nossa vitória, portanto, entregará as tribos que estão submissas a Achmet a uma independência da qual elas não tardarão a fazer o sacrifício nas mãos do emir que delas está próximo. Nós faremos anarquia e a anarquia fará o poder de Abd-el-Kader.

Pelo menos é o que podemos vislumbrar à distância e na ignorância onde nós somos os detalhes.

O que se pode afirmar agora com certeza é que não podemos suportar que todas as tribos árabes da Regência nunca reconheçam o mesmo chefe. Já é muito pouco de dois. Nossa segurança atual e o cuidado com o nosso porvir exigiriam que houvesse pelo menos três ou quatro.

Independentemente das tribos sobre o que é de nosso interesse não buscar, no momento, exercer qualquer influência indireta, há uma parte bastante considerável do país que a nossa

[10] Abd El-Kader, Abd al-Kader ou Abdul-Qadir nasceu em Mascara, em 6 de setembro de 1808 e faleceu, em Damasco, no dia 26 de maio de 1883; foi um emir dos árabes argelinos, chegando a dirigir a luta contra os franceses na Argélia, onde é reverenciado como herói nacional.

[11]Chefe militar, governador de um território nos antigos impérios muçulmanos; príncipe das famílias muçulmanas reais; chefe de Estado nos principados hereditários da Península Arábica.

[12]poder de um bey, de um governante otomano.

[13] Antiga divisão administrativa na Argélia; tribo do círculo de Boghar, reunida com as de Souari e Dehimat para formar uma única tribo a partir de 1 de janeiro de 1868. Esta é anexada ao município conjunto de Ain Boucif quando este foi criado por decreto de 16 de dezembro de 1905. O seu território é delimitado por decreto de 1º de agosto de 1910 e constituído em um único douar (uma aldeia árabe consistindo tipicamente de um grupo de tendas ou cabanas que circundam um espaço aberto) chamado Tittery.

segurança bem como nossa honra nos compelem a manter sob o nosso poder imediato e governar sem intermediário.

Lá se encontram uma população francesa e uma população árabe a viver pacificamente nos mesmos lugares. Estou longe de crer que seja intransponível.

Eu não pretendo entrar, aqui, Senhor, contigo nos detalhes dos meios que poderiam ser usados para alcançar este objetivo. É suficiente indicar, em poucas palavras, o que me parece ser a principal condição do sucesso.

É evidente para mim que nunca teremos sucesso se nos comprometermos a submeter os nossos novos sujeitos da Argélia às formas da administração francesa.

Não se faz impunemente o novo, de fato, de costumes políticos. Somos mais esclarecidos e mais fortes do que os árabes, cabendo a nós nos empenharmos primeiro, até certo ponto, em seus hábitos e preconceitos. Na Argélia, como em outros lugares, o grande negócio de um novo governo não é criar o que não existe, mas usar o que está. Os árabes viveram em tribos há dois mil anos no Iêmen; eles atravessaram toda a África e invadiram a Espanha em tribos, eles ainda vivem da mesma maneira atualmente. A organização por tribos, que é a mais tenaz de todas as instituições humanas, não será removida deles, em um longo tempo, sem perturbar todos os seus sentimentos e todas as suas ideias. Os árabes nomeiam eles mesmos os seus chefes, é-lhes necessário conservar esse privilégio. Eles têm uma aristocracia militar e religiosa, não devemos procurar destruí-la, mas aproveitá-la e tê-la em parte como pagamento para nós, como os turcos fizeram. Não só é útil tirar proveito dos costumes políticos dos árabes, mas é necessário modificar pouco a pouco as regras do seu direito civil. Pois saberás, Senhor, que a maioria dessas regras é traçada no Alcorão, de modo que entre os muçulmanos a lei civil e a lei religiosa se confundem sem cessar.

É Necessário ter cuidado, sobretudo, em entregar-nos, na Argélia, a esse gosto pela uniformidade que nos atormenta e pensar que, para seres dissimilares, seria tão perigoso quanto absurdo aplicar a mesma legislação. Durante a queda do Império do Ocidente, viu-se reinar, ao mesmo tempo, as leis bárbaras às quais o bárbaro estava sujeito, e as leis romanas que o romano seguia.

Este exemplo é bom para imitar, então só é possível esperar atravessar sem perecer o período de transição que decorre antes que dois povos diferentes da civilização possam vir a fundir-se em um.

Quando franceses e árabes habitam o mesmo distrito, é necessário então resolver aplicar a cada um deles a legislação que cada pode compreender e que aprendeu a respeitar. Que o chefe

político seja comum a ambas as raças, mas que por muito tempo todo o resto difere, a fusão virá mais tarde de si mesma.

Seria bem necessário também que a legislação que governa os franceses na África não permaneça exatamente a mesma que está em vigor na França. Um povo nascente não pode suportar os mesmos problemas administrativos que um antigo povo, e as mesmas formalidades lentas e numerosas que, algumas vezes, garantem a segurança do segundo impedem que o primeiro de desenvolver-se e quase de nascer.

Temos necessidade, na África tanto quanto na França, e mais do que na França, de garantias essenciais para o homem que vive na sociedade; não há país onde seja mais necessário fundar a liberdade individual, o respeito pela propriedade, a garantia de todos os direitos do que em uma colônia. Mas, por outro lado, uma colônia precisa de uma administração mais simples, mais rápida e independente do poder central do que aquelas que dirigem as províncias continentais do império.

É necessário, então, manter cuidadosamente na Argélia a substância do nosso estado político, mas não se prender supersticiosamente à sua forma, mostrar mais respeito pelo espírito do que pela letra. Aqueles que visitaram a Argélia afirmam que o oposto é perceptível: izem que se observa com escrupulosa atenção os métodos menos administrativos da pátria mãe e que, muitas vezes, esquece-se dos grandes princípios que servem de base às nossas leis. Ao agir assim, pode-se esperar multiplicar os funcionários públicos, mas não os colonos.

Imagino, Senhor, que agora que me aproximo do fim desta carta longa demais, ficas tentado a perguntar-me quais são, afinal, as minhas esperanças para o futuro de nossa nova colônia.

Este futuro parece-me estar em nossas mãos, e vou dizer-te sinceramente que com o tempo, a perseverança, a habilidade e a justiça, não tenho dúvidas de que podemos levantar na costa da África um grande monumento para a glória da nossa pátria.

Eu disse-te, Senhor, inicialmente, que os árabes eram, ao mesmo tempo, pastores e cultivadores e que, embora possuíssem todas as partes do solo, cultivavam apenas uma pequena parte dele. A população árabe é, portanto, muito escassa, ocupando muito mais terra do que pode semear todos os anos. A conseqüência disso é que os árabes vendem a terra de facilmente e a preço baixo, e que uma população estrangeira pode, sem problemas, estabelecer-se ao lado deles sem sofram.

Compreende, portanto, Senhor, como é fácil para os franceses, mais ricos e mais diligentes do que os árabes, ocuparem, sem violência, uma grande parte do solo e introduzirem-se

pacificamente e em grande número no seio das tribos que os cercam. É fácil prever um tempo próximo em que ambas as raças serão misturada desta maneira em muitos pontos da Regência.

Mas não é suficiente para os franceses colocarem-se ao lado dos árabes, se não conseguirem estabelecer um liame com eles durável e, por fim, formar duas raças um só povo.

Tudo o que aprendi na Argélia leva-me a crer que este acontecimento não é tão quimérico como muitos supõem.

A maior parte dos árabes ainda conserva uma fé muito viva na religião de Maomé; no entanto, é fácil ver nesta parte do território muçulmano, como em todos os outros, que as crenças religiosas estão constantemente perdendo o seu vigor e tornando-se cada vez mais impotentes para lutar contra os interesses deste mundo. Embora a religião tenha desempenhado um grande papel nas guerras que foram travadas na África até agora e que ela tenha servido de pretexto para os marabus pegarem em armas, pode-se dizer que ela foi apenas a causa secundária à qual essas guerras devem ser atribuídas. Nós fomos atacados bem mais como estrangeiros e conquistadores do que como cristãos, e a ambição dos chefes mais do que a fé do povo colocou armas nas mãos contra nós. Todas as vezes que o patriotismo ou a ambição dirigem-se contra nós, a experiência mostrou que a religião não os impede de se tornarem os nossos auxiliares mais zelosos, e, sob nossa bandeira, eles fazem uma guerra tão dura aos seus correligionários que eles fazem isso como para nós mesmos.

Portanto, é permissível crer que, se provarmos cada vez mais que sob a nossa dominação ou em nossa vizinhança o islamismo não está em perigo, as paixões religiosas extinguir-se-ão e que seremos na África apenas inimigos políticos.

Seria igualmente errado pensar que os hábitos civis dos árabes tornam-os incapazes de se submeterem a uma vida comum conosco.

Na Espanha, os árabes eram sedentários e agricultores; nas proximidades das cidades da Argélia, há um grande número deles que constroem casas e dedicam-se seriamente à agricultura. Os árabes, portanto, não são naturalmente e necessariamente pastores. É verdade que, à medida que avançamos em direção ao deserto, vemos as casas desaparecerem e a tenda se erguer. Mas é que, à medida que se afasta das costas, a segurança das propriedades e das pessoas diminui e que, para um povo que teme por sua existência e sua liberdade, não há nada mais conveniente do que a vida nômade. Vejo bem que os árabes preferem vagar ao ar livre do que permanecer expostos à tirania de um mestre, mas tudo indica-me que, se pudessem ser livres, respeitados e sedentários, não tardariam a fixar-se. Não duvido que eles logo assumirão o nosso estilo de vida se lhes dermos um interesse durável para fazê-lo.

Finalmente, nada nos fatos conhecidos indica-me que há incompatibilidade de humor entre os árabes e nós. Vejo, ao contrário, que, em tempos de paz, as duas raças se entrelaçam sem estorvo e que, à medida que se conhecem melhor, elas se aproximam.

Todos os dias os franceses projetam noções mais claras e mais justas sobre os habitantes da Argélia. Eles aprendem as suas línguas, familiarizam-se com os seus costumes e que se vê mesmo que fazem ver um tipo de entusiasmo irrefletido para elas. Por outro lado, toda a jovem geração árabe de Argel fala a nossa língua e já assimilou em parte os nossos costumes.

Quando foi perguntado recentemente nos subúrbios de Argel para se defender contra o banditismo de algumas tribos inimigas, formou-se uma guarda nacional composta de árabes e franceses que entraram no mesmo corpo de guarda e compartilharam as mesmas fadigas e os mesmos perigos.

Portanto, não há razões para crer que o tempo não possa alcançar o amalgamar das duas raças. Deus não impede isso; Só as falhas dos homens poderiam ser um obstáculo.

Não nos desesperemos quanto ao porvir, Senhor; não nos deixemos deter por sacrifícios efêmeros quando um imenso objeto é descoberto, e esforços perseverantes podem alcançá-lo.

Recebido em: *06 de junho de 2019*
Aceito em: *20 de junho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019
ISSN: 2317-0352

Ensino de Sociologia nos países da CPLP
Sociology teaching in CPLP countries

Celeste Silvia Vuap Mmende
Bacharel em Humanidades e Licenciada em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE).

Joana Elisa Röwer
Professora Adjunta do Instituto de Humanidades, no curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE).

Resumo

O presente artigo está voltado ao tema do ensino de Sociologia na educação básica. Tem por objetivo compreender a disciplina Sociologia como componente curricular no ensino secundário de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. A escolha pela CPLP deve-se ao contexto histórico, político e social de independência e democratização dos países africanos e a crescente aproximação do Brasil no domínio da educação superior, atuando na formação de professores de Sociologia, sobretudo na UNILAB. A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre os sistemas educacionais, a estrutura curricular, o ensino de Sociologia nos contextos dos países da CPLP, considerando a inserção em processos de formação profissional, de ensino, pesquisa e extensão de licenciados em Sociologia. Têm-se como base de análise as Leis de Bases de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, bem como os Planos Curriculares que dão suporte a educação dos países. A análise desses documentos contribuiu para identificar a estrutura curricular do sistema de ensino desses países e a disciplina de Sociologia no ensino secundário. Os procedimentos metodológicos combinaram a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados demostram que a Sociologia é ofertada em Angola em todas as áreas do ensino secundário como optativa; em Cabo-Verde, na área de Humanidades no 12º; em Guiné-Bissau a Sociologia aparece na área das Ciências Sociais e Humanas, no 12º ano de escolaridade; no ensino secundário de São Tomé e Príncipe, a Sociologia está presente nos três últimos anos. O ensino de Sociologia, apesar da sua variabilidade na estrutura curricular, pode representar um papel fundamental nas sociedades democráticas na formação da cidadania e na atuação social.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Escola Secundária. CPLP.

Abstract

The present paper focuses on the teaching of sociology in basic education. It aims at understanding sociology as a curricular component of high schools in Angola, Cape Verde, Guinea Bissau and Sao Tome and Principe. The Community of Portuguese Language Countries (CPLP) were chosen as case studies, due to their role for the independence and democratization of the African countries within a historical, political and social context. It was also taken into account the strengthening of the relations between those countries and Brazilian higher education, since some institutions in Brazil, for instance, UNILAB, have been working on training CPLP sociology teachers. Within this context, the study explores CPLP countries' educational system, their curricular structure and the teaching of sociology, focusing on including Sociology alumni in terms of processes of professional training, teaching, research and extension. The methodological procedures used in the study combined bibliographical and documentary research, considering an analysis of the Education Laws as well as the curricular plans in Angola, Cape Verde, Guinea Bissau and Sao Tome and Principe. The document analysis contributed to identify the educational curricular of those countries and to understand how Sociology is included in the High School system. Results show that in Angola sociology is an optional discipline offered for all areas of secondary education, whereas in Cape Verde sociology is offered for the students of Humanities in the 12th grade, similarly to Guinea Bissau, where it is part of the Social and Human Sciences *curriculum*. Yet, in São Tomé and Príncipe sociology is included in the final three years of high school cycle. Furthermore, the results unveil that although there is variability in curricular structure, sociology can play a crucial role in democratic societies, especially in the formation of citizenship and social action.

Keywords: Sociology Teaching. High school. CPLP.

Introdução

Este artigo se desenvolve especificamente sobre o ensino de Sociologia nos países da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), em especial Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Tem como objetivo analisar as formas de existência da

disciplina Sociologia no currículo escolar e se propõe a perceber os modos de recontextualização dessa disciplina, apontando similaridades e diferenças, sobretudo a partir das últimas reformas educacionais nesses países.

Se as legislações educacionais desses países falam em educação que busque a conscientização dos problemas regionais, nacionais e internacionais, além do desenvolvimento da consciência crítica da realidade nacional e da integração nacional para o desenvolvimento, a Sociologia como uma ciência que permite a tomada de consciência e a construção de um pensamento e de uma atitude crítica, considerando as determinações sociais e os meios de submissão (BOURDIEU, 2012), tem a potencialidade de desenvolver os próprios objetivos educacionais. Dessa forma, como Bourdieu (2012, p. 32) expõe, "na condição de nos apropriarmos dos instrumentos de pensamento, assim como, dos objetos de pensamento que recebemos, é que podemos nos tornar um pouco o sujeito de nossos pensamentos". Logo, a Sociologia é sempre desestabilizadora.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que aprofunda os conhecimentos sobre os sistemas educacionais, a estrutura curricular de forma geral e, especificamente, o ensino de Sociologia nos contextos dos países da CPLP. Identificar e analisar a disciplina de Sociologia na escola secundária, nesse contexto, configura-se como uma necessidade do próprio lugar em que se originou esta pesquisa, ou seja, na licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), pois os alunos estão inseridos em processos de formação profissional docente. Ademais, estudar comparativamente essa disciplina em diferentes contextos contribui para repensar e ampliar a subárea da pesquisa do ensino de Sociologia no Brasil.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), ao ter como objetivo de sua própria criação a cooperação e a integração com os países africanos de língua oficial portuguesa e outros países da CPLP, não apenas estimula o intercâmbio cultural, mas também oportuniza a construção de campos de pesquisa e de conhecimento, através dos quais esta pesquisa decorre. Nesse sentido, esta pesquisa também visa contribuir com o próprio desenvolvimento e qualificação do curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB/CE.

Como procedimento metodológico, teve-se como base de análise as Leis de Bases de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, bem como os planos curriculares que dão suporte à educação nacional. A análise desses documentos contribuiu para identificar a estrutura curricular do sistema de ensino dos referidos países e a disciplina de Sociologia no ensino secundário. Os procedimentos metodológicos combinaram a pesquisa bibliográfica e a documental.

A estrutura do artigo foi dividida de modo simplificado, apresentando tanto a descrição sobre a disciplina de Sociologia quanto o modo como essa disciplina está presente na grade

curricular do ensino secundário de cada um dos países referidos, iniciando por Angola e seguindo com Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Por fim, as considerações finais pontuam desafios presentes comuns à disciplina de Sociologia nesses países.

1. A Sociologia na estrutura curricular do ensino secundário nos países da CPLP

1.1 A Sociologia na estrutura curricular do ensino secundário em Angola

Para Morais (2016), o período que se estende de 1975 a 1992 ocorre a exclusão da Sociologia no campo científico ou na institucionalização do saber científico, com a proibição do seu ensino na universidade e no ensino médio. A Sociologia volta a fazer parte do campo científico na década de 90, quando era cursada na academia através de duas disciplinas: Introdução à Sociologia Geral e Sociologia da Educação. Essas disciplinas estavam contidas nos planos de estudos de todos os cursos de Ciências Sociais da Educação de Luanda durante o ano letivo de 1993 a 1994.

A Associação de Sociologia foi anunciada no dia 31 de junho 1993 e constituiu-se como uma das premissas básicas do surgimento da Sociologia em Angola. O surgimento do curso de Sociologia na Universidade de Jean Piaget de Angola, a criação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, a constituição da Sociedade de Antropologia e de Sociologia em 2013, e da Revista Angolana de Sociologia (RAS) em 2008 mostram que a Sociologia angolana está conquistando o seu espaço.

Contudo, mesmo com esses avanços quanto ao acesso do espaço acadêmico, a Sociologia angolana conta ainda com alguns problemas que contribuem para a dificuldade de seu desenvolvimento no espaço do ensino secundário. Entre esses problemas, destacam-se: (1) a falta de materiais didáticos para lecionar a Sociologia no ensino secundário, pois há ausências de materiais da autoria de sociólogos angolanos voltados ao ensino da disciplina; (2) os programas curriculares são incompatíveis com a carga horária da instituição do ensino secundário; (3) a ausência da disciplina em certas instituições e cursos do ensino secundário; e (4) o reduzido número de aulas práticas nas escolas de aplicação (MORAIS, 2016).

Conforme Manuel (2016), a Sociologia angolana está passando por muitas dificuldades, tanto na forma de se constituir enquanto disciplina a ser estudada quanto na constituição de seu espaço de pesquisa e socialização do conhecimento por meio de revistas especializadas na área. Atualmente, esse país conta com duas associações de Sociologia. Essas associações contam com 13 publicações, sendo que somente uma delas teve publicação na área.

Em Angola, no ano de 2015, conseguiram se formar somente 13 licenciados, um (1) mestre e um (1) doutor em Ciências Sociais, sendo que a Sociologia é uma das especialidades. Na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de Agostinho Neto, os trabalhos produzidos sobre a Sociologia são voltados mais para obtenção de grau de licenciatura, mestrado e doutorado dos estudantes desses níveis. Esses trabalhos são disponibilizados apenas na biblioteca. Alguns fizeram publicação individual do livro, mas a Sociologia angolana vive mais dos trabalhos ocidentais do que dos trabalhos locais.

Em Angola, a Sociologia foi implementada na esfera da educação durante a Segunda República, mas não conseguiu evoluir muito devido às restrições da sociedade, a qual demandava maior domínio da língua portuguesa e menos consumo de outras línguas, como o Espanhol, Inglês e Francês, minimizando a possibilidade de um diálogo amplo entre os nacionais e os internacionais. Tal fato levou a maior reprodução de conhecimentos produzidos no contexto português, tornando sociólogos angolanos menos lidos nos outros países, além dos países falantes de língua portuguesa.

O conhecimento produzido é muito pouco, não é circulado e nem divulgado entre os pares da área, o que acaba isolando esse campo de estudo. As elites não apoiam o desenvolvimento do trabalho além de Angola para alcançar os objetivos de expansão. O silenciamento da produção sociológica local pode ser compreendido como uma forma de dominação de um contexto social mal compreendido pelo público em geral, pois estão, na maior parte dos casos, à margem de uma realidade que oferece muitas questões para pesquisar.

Ainda conforme Manuel (2016), em Angola, a Sociologia conta somente com duas associações que tratam de questões sociológica do país, a A.A.S.A, Associação dos Antropólogos e Sociólogos Angolanos, e a S.O.S.A, que é a Sociedade Angolana de Sociologia. As duas associações têm o objetivo de promover diálogos entre a Sociologia e a tentativa de divulgação e criação de conhecimento por meio de uma revista especializada. Em uma situação de letargia, sem que até alguns dos seus destacados membros possam responder convictamente às razões de tal situação, essas associações não conseguiram renovar os seus corpos até a data presente. A primeira associação inclui tanto os antropólogos como sociólogos, enquanto que a segunda é especificamente da Sociologia. Em Angola, a A.A.S.A é uma revista muito mais esquecida, que pouco publicou, tendo somente um único número de publicação.

Diante do exposto, depreende-se que esse campo de estudo é pouco visto e menos aceito por parte dos que estão no poder, mas que, ao mesmo tempo, estão contra a Lei de Diretrizes e Base Curriculares, que tem como um dos seus objetivos formar cidadãos críticos capazes de refletir

sobre as relações sociais no seu país. Esse objetivo torna-se um vislumbre e está longe de acontecer se o país ainda continuar na formação e minimizando recursos humanos para fazer esse trabalho.

Para Manuel (2016), a reforma curricular vem intervendo na disciplina de Sociologia de forma negativa. Durante esse ocorrido, a Sociologia disputava a permanência com a psicologia, que, por fim, acabou se consolidando como componente curricular devido ao maior tempo e estabilização no campo da educação em relação à Sociologia. Em consequência, exclui-se a Sociologia e incluem-se outras disciplinas, as quais são consideradas mais importantes pelos reformistas do currículo. Entre essas disciplinas está a economia, que tem mais o propósito de formar comerciantes.

No ensino médio e pré-universitário, a Sociologia passou a ser cursada como opcional. Foi substituída por perspectivas anti-sociológicas, mas não houve pronunciamento da Associação de Sociologia (S.A.S.) sobre o ocorrido e nem os sociólogos sêniores, que são entidades de autoridade, fizeram questão de investigar sobre a situação. Os sociólogos competentes dedicam pouco tempo ao serviço voltado a essa área e às suas atividades, afastando-se da produção científica.

De acordo com Lei de Bases do Sistema da Educação (ANGOLA, 2001), a disciplina de Sociologia aparece na estrutura curricular entre os três ciclos que constituíram o ensino geral. Entretanto, o sistema de ensino geral estrutura-se em três ciclos: 1º o ensino primário, que é da iniciação até a 6ª classe; 2º o ensino secundário do primeiro ciclo, que corresponde a 7ª, 8ª e 9ª classes; e, por fim, o segundo ciclo do ensino secundário, que corresponde a 10ª, 11ª e 12ª classes, nos termos do nº 2 do art. 20.º da Lei nº 13/01. São objetivos específicos do 2º Ciclo do Ensino Secundário em Angola os seguintes: preparar para o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior; desenvolver o pensamento lógico e abstrato, bem como a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

A Sociologia em Angola é lecionada de forma optativa para todas as áreas do conhecimento do ensino secundário do segundo ciclo, isto é, da 10ª, 11ª e 12ª classes, que abrange a área de Ciências Físicas e Biológicas; área de Ciências Económico-Jurídicas; área de Ciências Humanas e, por fim, a área das Artes Visuais. Porém, a Sociologia em Angola almeja atingir um lugar relevante no quadro das ciências sociais, tornando-se obrigatória na estrutura curricular do segundo ciclo, de modo a criar e a questionar as políticas educativas em Angola.

Percebe-se, segundo análise das Leis de Bases e dos objetivos educacionais do país, que a existência da Sociologia no currículo do ensino médio como uma disciplina obrigatória em áreas do conhecimento ou como optativa foi implementada recentemente. Pode-se inferir que a desmotivação da maioria dos alunos em cursar essa disciplina e buscar essa formação está relacionada

ao seu apagamento nas grades curriculares, pois não proporciona a oportunidade de escolha pelos alunos. Ao mesmo tempo, tensiona as Leis de Bases e Diretrizes Curriculares da Educação, que tem como propósito formar um cidadão crítico, capaz de transformar a sociedade, de refletir, de conduzir as mudanças sociais.

1.2 A Sociologia na estrutura curricular do ensino secundário em Cabo Verde

De acordo com o Plano de Estudo do Ensino Secundário (CABO VERDE, 1996), a estruturação do currículo do ensino médio é o trabalho com base em alguns princípios que norteiam esse espaço de ensino e aprendizagem dos alunos. Os grandes princípios que embasaram a construção do projeto do currículo de Cabo Verde procuram expressar o direito constitucional à educação através da aquisição crítica de saberes pela inserção da modernidade e do desenvolvimento e consagração de valores nacionais e universais.

O processo de desenvolvimento curricular está baseado na construção de princípios pedagógicos que compreendem o currículo como aquele que tem lugar na escola, ou seja, na interação real entre professor com aluno. Para esse documento, o desenvolvimento do currículo deve refletir e orientar-se no sentido de promover a responsabilidade do professor na invenção e adaptação de atividades às circunstâncias da situação escolar em que vai se realizar. Toda caraterização do currículo deve partir de uma análise das necessidades, a qual deve comtemplar fatores externos e internos.

> Dos fatores externos: destaca-se as expetativas dos pais, dos empregados, os valores, e premissas da comunidade, as mudanças, sociais e culturais em curso, os requisitos e desafios do sistema educativo nomeadamente da lei fundamental em matéria de educação, a lei de bases do sistema. Os contributos das estruturas de apoio aos professores a nível de formação e de recursos. E como fator interno: os alunos e as suas aptidões, capacidades e necessidades; os valores e atitudes dos professores, as suas capacidades de conhecimento. Dificuldades, o seu grau de profissionalismo e a vontade de auto contribuição para a melhoria do sistema, as relações de autoridade na escola e o poder que os professores dispõem para desenvolverem automaticamente as atividades mais adequadas aos seus alunos, os recursos materiais existentes e à capacidade interna de aumentar e melhorar a própria concepção do sucesso ou fracasso do currículo que se pretende substituir (CABO VERDE, 1996, p. 31).

Esses princípios que compõem o currículo do ensino médio também estão presentes nos objetivos da Sociologia, por isso a implementação da Sociologia como disciplina obrigatória deveria ser pensada para possibilitar ainda mais o cumprimento desses princípios e a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre problemas internos e externos.

Conforme Delgado e Melo (2015), a principal reforma e inovação no currículo de ensino secundário cabo-verdiano teve início em meados da última década do século XX e constitui a base a partir da qual já se esboçavam os contornos da reforma na atualidade. As mudanças em curso no sistema educativo pressupõem o desenvolvimento de novas atividades educativas, que tenham como centro a escola e o aluno. A justificativa era que a escola centrada no aluno privilegiaria atividades de acompanhamento e orientação em torno da descoberta da vocação escolar e profissional dos alunos, e de desenvolvimento do gosto pela pesquisa.

Como resultado da reforma do Ensino Secundário, cuja implementação restrita teve início no ano letivo 1994/95, o nível de ensino do 1º ciclo foi concebido como um tronco comum, em que, para além das disciplinas básicas, capazes de aumentar o nível de conhecimentos, dar-se-ia uma ênfase forte à orientação escolar vocacional. Essa orientação foi operada não só pela instalação de uma estrutura vocacionada para esse efeito, mas, sobretudo, pela contribuição de um conjunto de disciplinas novas, como a Introdução à Atividade Económica, Educação Tecnológica, Educação Artística e Formação Pessoal e Social. As matérias e metodologias preconizadas asseguram ao aluno conhecimentos e competências susceptíveis de lhe permitir a escolha por opções seguras nos vários contextos da vida. Além disso, os alunos podem escolher entre a inserção na vida ativa ou o prosseguimento nos estudos em uma das vias, geral ou técnica, divisão bifurcada operada a partir desse ciclo e continuada até o último.

De acordo com Lei de Bases do Sistema da Educação de Cabo Verde (2010), aponta que as matrizes curriculares do ensino secundário integram componentes de formação geral, formação sociocultural, formação específica, formação científica, formação tecnológica, formação técnico-artística e formação técnica.

Em complemento, conforme o documento supracitado, o ensino da Sociologia em Cabo Verde está presente no 12º ano. Ele aparece no Plano Curricular da área das Humanidades, de Economia Social, Humanista e Arte como disciplina optativa. Em consequência do sucesso da reforma do Ensino Básico, traduzido na generalização desse nível de ensino de quatro para seis anos de escolaridade obrigatória, verifica-se uma forte expansão do Ensino Secundário na década de 90.

A Sociologia em Cabo Verde continua sendo um campo que, para ser estudado, depende da vontade dos próprios alunos. O tipo de espaço que ela ocupa na grade curricular faz dela pouco conhecida. Nem se pode pensar que essa disciplina tenha sido conhecida pelos alunos do ensino secundário do chamado primeiro, segundo e terceiros grupos, os quais se dedicam ao estudo de área que mais praticam, como a Matemática.

1.3 A Sociologia na estrutura curricular do ensino secundário em Guiné-Bissau

Tratar da estrutura curricular da Sociologia propõe uma reflexão em torno da reforma no sistema de ensino e como isso contribuiu para a existência da disciplina de Sociologia na grade curricular do ensino secundário.

Segundo Bideta (2013), o ensino secundário passou por algumas mudanças com a reforma de 2010. Durante essa reforma, o ano de escolaridade aumentou e o ensino secundário passou a compreender três anos, a saber, o 10º, o 11º e o 12º anos de escolaridade. Seu acesso está condicionado à obtenção de diploma do ensino básico do 3ª ciclo. Esse nível serve para o desenvolvimento de capacidades e valores, e para orientação dos alunos que desejam seguir o estudo no ensino superior.

De acordo com Barreto (2012a), as reformas do sistema educativo em Guiné-Bissau tiveram como objetivos a modernização e a melhoria da qualidade da educação formal. Tem incidido em vários âmbitos: enquadramento geral, continuidade de formação de professores, currículo de ensino básico, introdução da 12ª classe, gestão de base dos dados estatísticos.

Morgado, Santos e Silva (2016) afirmam que a Lei de Bases do Sistema Educativo guineense teve a sua aprovação nos anos considerados mais estáveis e com estudos sem interrupção no país, como os anos letivos 2009-2010 e 2010-2011.

> No ano letivo 2009-2010 e 2010-2011, que foram dos mais estáveis dos últimos anos, a legislação fundamental foi aprovada (Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto da Careira Docente), foram realizados exames nacionais e os anos letivos funcionaram sem grandes interrupções (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 70).

Segundo Afonso, Robalo, Ribeiro e Monteiro (2008), antes da reforma educacional de 2010, o ensino básico complementar correspondia ao quinto e ao sexto ano de escolaridade. Com a reforma de 2010, o ensino básico elementar passou a incluir a sétima e oitava classes, isto é, juntando o ensino básico elementar com o ensino básico complementar em um único ciclo, ampliando a sua formação para seis anos de escolaridade, sendo o mesmo obrigatório para todos. A passagem automática nesse ciclo está prevista no fim do 2º e 5º ano. Em contrapartida, as provas de passagem são exigidas no fim do 2º, 4º e 6º anos de escolaridade.

O ensino secundário complementar compreende duas primeiras vias gerais: ensino secundário geral e ensino secundário técnico-profissional. O primeiro compreende da 7º à 9º classe, e o ensino secundário complementar compreende do 10º ao 11º ano de escolaridade. O ensino técnico-profissional era cursado depois que o aluno terminasse o 11º ano de escolaridade. Ele era

ofertado nas escolas técnico-profissionais, públicas e privadas. Os centros responsáveis pelas formações técnico-profissionais são os seguintes: Centro de Formação Técnico Profissional de Bissau (CENFA); Centro de Formação Experimental Comunitária de Bidanda, que oferece cursos de artesanato, transformação de produtos agrícolas e gestão; Centro de Formação em Bachile e Bissorã, que ministra formação na área de carpintaria, mecânica e construção.

Observa-se que antes da reforma, que ocorreu na educação guineense durante o ano de 2010, a segunda via do ensino médio desse país não era realizada de forma integrada nas escolas. Elas eram cursadas depois do término do 11º ano, nas escolas técnicas profissionais que ofertavam cursos em diferentes áreas. O 12º ano de escolaridade foi implementado somente quando a Reforma foi feita. Nesse ano, a Sociologia passou a fazer parte do ensino médio, justamente no último ano de escolaridade.

De acordo com Afonso *et al.* (2008), durante avaliação feita sobre a área de educação em Guiné-Bissau, no período de 2000-2007, comprovou-se que existiu mais interesse em formação de professores de Português, Matemática, Filosofia e Informática, do que em Sociologia. Logo, a disciplina não aparecia na grade dos cursos que estavam sendo ofertados. Tal dado indica que não haviam se formado professores de Sociologia durante esse período investigado.

Diante do exposto, infere-se que há ausências de formação de professores na área de Sociologia. Essa falta de formação profissional na área explica o motivo do desconhecimento desse campo de estudo por parte dos próprios professores e dos alunos, já que o interesse por uma disciplina depende também do grau de importância dada pelas entidades competentes ou pelo Ministério da Educação na oferta dessa formação. Pode-se dizer que as disciplinas como Português, Matemática, Filosofia e Informática são consideradas importantes, por isso há mais investimentos nelas do que em Sociologia.

Morgado, Santos e Silva (2016) perceberam que o currículo guineense pode ser caraterizado como aquele que tem caraterísticas homogêneas e urbanas, tendo a Língua Portuguesa como a única língua de ensino, o que torna restrita a educação a um pequeno grupo da população guineense. Para esses autores, a língua continua a ser um instrumento de dominação.

Nos últimos anos, a educação vem tendo forte impacto no domínio social, particularmente no ensino básico, considerando os vários indicadores, tais como reprodução, saúde, proteção da mulher e civismo. No entanto, a oferta de uma via profissionalizante continua a ser reduzida.

Conforme consta no documento da UNESCO (2015), "considerando as necessidades identificadas dos professores, através das avaliações efetuadas, módulos e guias sobre abordagem por competência foram desenvolvidas para reforçar as competências pedagógicas dos professores de 1ª

a 6ª classe" das disciplinas de Matemática, Português, Pedagogia, Ciência Integrada e Expressão. Os profissionais dessas disciplinas tiveram curso de reforço de habilidades e competências em serviço, o qual ocorreu durante os anos de 2014-2015. O objetivo estava voltado ao desenvolvimento de competências pedagógicas e dinâmicas desses professores.

Para aplicação desse projeto foram elaborados documentos de orientação para cada disciplina de acordo com seus objetivos. Os documentos de orientação das disciplinas acima referidas foram desenvolvidos por cinco especialistas do Ministério de Educação. Todos os módulos têm suas guias acompanhantes e foram estruturados a partir de situações de sala de aulas, resolução de problemas e critérios de avaliação. Esses módulos e guias são ferramentas para orientar professores na proposição de exercícios por temas, que podem ser usados para fortalecer e desenvolver as competências de estudantes e professores.

Assim, percebe-se a ausência de investimento na área de Sociologia, mesmo com a sua presença recente no 12º ano de escolaridade. Parece que o seu desconhecimento enquanto disciplina do ensino secundário faz com que ela não tenha a atenção igual em relação às outras disciplinas (Português, Matemática, Ciência Integrada, Expressão e Pedagogia).

Segundo os documentos do Programa de Formação de Professores do Ensino Básico da Guiné-Bissau, elaborado pela UNICEF (2007), existem mais professores de ensino básico formado na área de Matemática, Pedagogia, Filosofia, Expressão e Ciência Integrada do que em Sociologia. Logo, a Sociologia aparece como ramo das outras disciplinas, conforme a citação abaixo:

> Nas Ciências Integradas, privilegia-se o desenvolvimento de conceitos fundamentais relacionados com a vida social, iniciando com o estudo de fenômenos do quotidiano do homem na sua relação com os seus semelhantes e com o meio, com desenvolvimento de habilidades de interpretação dos fenômenos naturais que ocorrem no seu meio, de compreensão da utilização do meio ambiente e a sua consequência. Esse componente curricular se constitui como uma área interdisciplinar em que se integram conteúdos sobre a sociedade, o ambiente e a saúde, contemplando o componente de saber das várias ciências sociais (Geografia, História, Educação Cívica, Economia, Sociologia e Etnologia) com os conteúdos das Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), com a intenção de proporcionar formação global dos formadores e formandos acerca do muno da vida, assente num conjunto de conhecimentos, hábitos, atitudes e técnicas indispensáveis à inserção na vida ativa (UNICEF, 2007, p. 19-20).

É perceptível que a Sociologia não foi um campo específico de estudo no processo de formação dos professores de ensino básico, como acontece em outros campos, tal como em Pedagogia, Filosofia, Matemática e Português. A Sociologia está dentro do campo das Ciências Integradas, que tem um componente interdisciplinar, sendo a Sociologia uma das disciplinas que compõem essa interdisciplinaridade.

A Sociologia era praticamente uma disciplina desconhecida antes da Reforma de 2010, diferente de Angola, que teve a Sociologia como disciplina obrigatória na sua grade curricular antes da Reforma Curricular de 2011 e depois retirou a sua obrigatoriedade, tornando-a optativa em todas as áreas do ensino secundário (LEMBE, 2010). Contrariamente, em Guiné-Bissau, a Reforma Educacional trouxe consigo a introdução da Sociologia no ensino médio, pois anteriormente essa disciplina era inexistente na grade curricular (LOPES, 2014).

Segundo Certificados de Conclusão de Ensino Secundário, emitido pelo Liceu Nacional Samora Machel (2010) e Kuame N´kruman (2011) mostra que, não havia Sociologia na grade curricular do segundo e terceiro grupos. Os estudantes do terceiro grupo, de 9 a 12 anos, tinham as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Inglês e Introdução à Economia, enquanto que a Sociologia era vista na grade curricular do quarto e quinto grupo, especificamente no último ano dos alunos que são preparados para seguir a formação no curso de Jornalismo e Direito, entre outras áreas de formação superior.

1.4 A Sociologia na estrutura curricular do ensino secundário em São Tomé e Príncipe

Segundo consta no Documento de Estratégia da Educação e Formação (2006), a educação escolar são-tomense comporta o ensino básico, ensino secundário, ensino superior, ensino especial, ensino contínuo de adultos e formação de professores. O pré-escolar é frequentado teoricamente pelas crianças de 6-10 anos; o ensino secundário, estruturado em secundário de base, de 5º-9º ano, é teoricamente frequentado pelas crianças de 11-14 anos; o secundário pré-universitário corresponde ao 10º-12º anos de escolaridade. Esse sistema de educação conseguiu se desenvolver depois que o país se tornou independente da dominação colonial, superando alguns países africanos. Essa primeira fase engloba um período caracterizado por um regime de partido único e uma gestão centralizada pela economia.

Segundo as Leis de Bases da Educação são-tomense (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), o objetivo do ensino secundário é desenvolver a capacidade dos jovens de modo amplo, abrangendo tanto a parte técnica quanto a parte científico-metodológica. Os principais objetivos do ensino secundário são proporcionar aos jovens a capacidade de raciocinar e ampliar a sua visão; e proporcionar a compreensão das manifestações culturais, estéticas, científicas e técnicas. Esse nível ainda visa capacitar aos jovens com habilidades, conhecimento profundo e qualificado, criando neles o hábito de trabalhar individualmente e em grupo. Essas atividades favorecem o

desenvolvimento de atitudes, de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade, de disponibilidade e de adaptação à mudança.

O ensino secundário compreende dois ciclos, sendo que cada um deles dura três anos. Organiza-se a partir de uma forma diferenciada, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para inserir os indivíduos em uma vida ativa ou para o prosseguimento de estudos no segundo ciclo, contendo todas elas componentes de formação de sentido tecnológico e profissionalizante, de cultura são-tomense e língua portuguesa, adequadas à natureza dos diversos cursos. A conclusão desse nível de educação com aproveitamento possibilita ao aluno a possibilidade para prosseguir nos estudos de nível superior e obter o diploma. Nesse nível, cada professor é responsável por uma disciplina e pelo seu desenvolvimento.

Ainda de acordo com Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), os planos curriculares do ensino secundário têm uma estrutura de âmbito nacional, podendo os seus componentes apresentarem características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas.

Costa, Lopes, Lucas, et al (2017) percebe que a reforma do ensino secundário são-tomense foi consolidada em 2009/2010, tendo feito a reformulação que leva à revisão das grades curriculares e do plano de conteúdo do ensino e implementação do 12º ano de escolaridade, visando à qualificação dos alunos para acesso ao ensino superior. O plano de estudo do segundo ciclo do ensino secundário foi alterado e se introduziu uma nova disciplina, denominada Integração Social. Nessa ocasião, foi produzida a legislação para implementação da revisão curricular em 2010/2011 da primeira classe de cada ciclo, na 7ª e 10ª classes. Essa implementação prosseguiu no ano seguinte para o restante das classes de ensino. Em 2015/2016 foram formados os primeiros alunos com percurso inteiramente no novo currículo.

Ainda conforme Costa, Lopes, Lucas, et al (2017) as reformas que ocorreram na educação provocaram alterações no currículo; no plano de estudos; nos programas; nos manuais escolares; nas avaliações; no reordenamento da rede escolar; na administração, na gestão escolar; e na atualização do corpo docente. As novas diretrizes educacionais atuam na formação de professores, preparando-os para serem mais auxiliadores do que controladores. Assim, a inspeção escolar, que durante muitos anos constituiu a verificação dos atos dos professores em conformidade com as normativas burocráticas, definidos no campo da ação disciplinar, confronta-se atualmente com um cenário de mudanças, quando é solicitada a converter-se num instrumento de apoio e orientação pedagógica, e menos em controle de avaliação da qualidade educativa.

Segundo Barreto (2012), a reforma do ensino secundário abrange o corpo docente, diretores, gestores e administradores. Essas entidades passaram pela formação e capacitação das habilidades para poder lidar com a juventude escolar e com a própria escola em si. Nas suas formações constam as seguintes disciplinas: Administração Escolar, Psicologia das Organizações Escolares, Gestão Pedagógica, Informática e Estatística aplicada em Educação, Planificação, Gestão e Avaliação de projetos, entre outras. Essas disciplinas visam dotar os professores de competência pedagógica e técnica.

Também foram formados supervisores escolares, especialmente em gestão escolar e supervisão pedagógica, para estarem aptos à nova realidade. Os planos curriculares dos cursos são compostos por disciplinas como Gestão Curricular, Psicologia Educacional e Relações Interpessoais, Supervisão Pedagógica, Dificuldade de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e projeto. Essas disciplinas cursadas têm por finalidade melhorar a qualidade do ensino em geral, e do ensino secundário em particular.

Barreto (2012 b) afirma que, durante a reforma no Sistema Educativo são-tomense, o plano de estudo foi fixado junto ao programa de estudo e à Lei de Bases do Sistema de Educação. Ocorreu a manutenção de dois ciclos do ensino secundário: o primeiro da 7ª à 9ª classe; e o segundo da 10ª à 12ª classe; manutenção de cursos do ensino secundário geral e criação de cursos de educação profissional no segundo ciclo de ensino; definição em todos os cursos das componentes de formação geral "(língua portuguesa, francês, inglês, matemática, educação física, integração no primeiro ciclo e língua portuguesa, língua estrangeira, educação física integração social e filosofia no segundo ciclo), de formação específica e de formação tecnológica".

Na ocasião também foi introduzido o sistema de avaliação contínua de aprendizagem, dirigido pelo conselho da turma, com base na proposta do docente. O sistema concretiza-se na atribuição de classificações no final do 1º, 2º e 3º período letivo, definição de áreas de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino secundário e validação da certificação obtida para mudança dos alunos entre os dois tipos de formação.

Nos Planos Curriculares de São Tomé (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2013), a Sociologia está presente nos três últimos anos do ensino secundário, ou seja, no 10º, 11º e 12º anos de escolaridade na área de Ciências Sociais e Humanas. Lima (2011) enfatiza que a Sociologia faz parte da grade de disciplinas do curso de Turismo, juntamente com outras disciplinas, tais como Antropologia, Economia e Gestão dos Recursos Humanos, Cultura, Política, Relações Internacionais, Ambiente e Ecologia.

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), o curso de formação profissionalizante tem duração de três anos e corresponde à 10ª, 11ª e 12ª classes. Tem em seu plano de estudo o componente sociocultural, formação científica e formação tecnológica, acompanhado de estágio na área de atuação no final da formação; a 10ª e 11ª têm componente de formação de banda larga na área de formação em que o curso se insere e são constituídas por três disciplinas, sendo uma de característica teórica, outra de característica teórico-prática e uma terceira de característica fundamentalmente prática. Na 12ª classe, a componente de formação tecnológica, para cada curso, constitui-se em uma formação dirigida a uma profissão ou grupo de profissões afins. É composta por duas disciplinas de caraterística teórico-prática e uma disciplina de especificação em contexto de trabalho, preferencialmente sob a forma de estágio.

Considerações finais

Esta pesquisa se debruçou sobre o ensino de Sociologia nos países pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), especificamente em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Realizou-se um estudo comparativo entre as Leis de Bases e Planos Curriculares para identificar a disciplina de Sociologia na grade curricular do ensino secundário, considerando as últimas reformas no sistema educacional dos países pesquisados.

Dessa forma, identificou-se que a Sociologia em Angola, atualmente, é lecionada de forma optativa para todas as áreas do conhecimento do ensino secundário do segundo ciclo (10ª, 11ª e 12ª classes). Em Cabo Verde, a disciplina de Sociologia está presente como disciplina optativa do 12º ano na área das Humanidades, de Economia Social, Humanista e Arte. Em Guiné-Bissau está presente no 12º ano na área de Ciências Sociais e Humanas. Em São Tomé, a Sociologia está presente nos três últimos anos do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) na área de Ciências Sociais e Humanas. Assim, nos países pesquisados da CPLP, a disciplina de Sociologia ora aparece como optativa, ora como constituinte da área de Humanidades.

Embora seja possível pontuar que a Sociologia, em nenhum desses países, ocupa um lugar central na grade curricular do ensino secundário, o processo histórico de inserção e permanência dessa disciplina, devido às últimas reformas curriculares, apresenta suas diferenças. Ao comparar com os processos de construção curricular de Guiné-Bissau e Angola, em Guiné-Bissau a Sociologia era praticamente uma disciplina desconhecida antes da Reforma de 2010, sendo implementada com a referida Reforma; já em Angola, a Sociologia constava como disciplina obrigatória na sua grade

curricular antes da Reforma Curricular de 2011, tornando-se optativa em todas as áreas do ensino secundário.

Identificar a Sociologia na grade curricular dos planos curriculares nacionais não é somente realizar uma descrição, mas refletir sobre a valorização social e política desse conhecimento para a formação dos jovens estudantes. Se a literatura sociológica atesta a potencialidade dessa ciência como disciplina e movimento contínuo de reinterpretação do mundo social, ou seja, de desestabilização e de autonomia reflexiva, pôr em diálogo os objetivos educacionais e as formas de existência da disciplina significa questionar os discursos educacionais e sua efetividade. Ademais, também simboliza uma defesa do ensino de Sociologia na formação básica como uma atividade política (BAUMAN, 2015), já que é um discurso legítimo de desvelamento das relações de poder e ético na propositiva da conscientização das relações entre as ações sociais.

Referências bibliográficas

AFONSO, Maria Manuela; ROBALO, Maria João; RIBEIRO, Mário; MONTEIRO, Huco. *O sistema educativo da Guiné-Bissau.* Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007). Guiné-Bissau: IPAD, 2008. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/aval_3interv_eduguine0007.pdf> Acesso em: 05 mar. 2018.

ANGOLA. Assembleia Nacional. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Autor. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Para que serve a Sociologia?* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2015.

BARRETO, Antónia. A reforma do ensino secundário em são Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR, DIACRÓNICA E SINCRÓNICA, 2012, Lisboa. *Anais eletrônicos...* Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL), Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), 2012a. p. 505-517. Disponível em: <https://repositorio.iscteiul.pt/bitstream/10071/3894/1/Barreto_STP_505_517.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU: PERCURSOS DO SABER E DA CIÊNCIA, 2012, Lisboa. *Anais eletrônicos...* Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 2012b. Disponível em: https://coloquiocvgb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf Acesso em: 05 mar. 2018.

BIDETA, G. B. *Políticas Educativas na Guiné-Bissau.* 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Letras, Universidade de Porto, 2013. p. 34-44. Disponível em: <https:/sigarra.up.pt/ffup/pt/pus-geral.show-file? pi-gdoc-id=475750> Acesso em: 15 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
CABO AAVERDE. Ministério da educação Lei de Base do sistema Educativo. Praia: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Estudos do Ensino Secundário.* Praia: Ministério da Educação, 1996.

COSTA, , LOPES, LUCAS, et al. *Relatório Final do Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé Príncipe (2009-2016).* São Tomé e Príncipe, 2017. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/refens_stp0916_070218.pdf Acesso em: 05 set. 2018.

DELGADO, Graça Sérgio Paulo; MELO Ribeiro Mól Marilândes. Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais. *Mediações*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 26-48, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/26997/pdf. Acesso em: 11 mai. 2017.

GUINÉ-BISSAU. Certificado do ensino secundário Liceu Nacional Samora Machel. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desporto, 2010.

_____ Certificado do secundário Liceu Nacional Kuame N´krumak. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desporto, 2011.

LEMBE, Horácio. A Reforma Educativa e seus impactos na disciplina de Sociologia a nível do ensino secundário em Luanda. *Horácio Lembe em Análise...*, 28 set. 2010. Disponível em: <http://cafaialembe.blogspot.com/2010/09/1-reforma-educativa-e-o-seu-impacto-na.html>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LIMA, Miura. *O Sector Privado em São Tomé e Príncipe*: A Qualificação da Mão-de-obra e as Condições de Trabalho no Sector do Turismo. 2011. 80f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Polítcas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3434/1/Tese%2C%20versão%20final.14.junho..pdf> Acesso em: 15 out. 2018.

LOPES, Luisa da Silva Lopes e. *A Lei de Bases do Sistema da Educação na Guiné-Bissau*: uma análise do processo de construção política. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Administração e Política Educativa) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014. Disponível em: https://ria.ua.pt/.../a%20lei%20de%20bases%20do%20sistema%20educativ. Acesso em: 20 mar. 2018.

Manuel. Adérito O pensamento sociológico no ISCED de Luanda: um estudo dos trabalhos de fim de curso de licenciatura defendidos entre 2003 e 2013. In SOCIOLOGIA, ENSINO E PRÁTICA. Livro online. 2016. Disponível em : http://isced.ed.ao/assets/739/Sociologia__Ensino_e_Pr%C3%A1tica(livro_online).pdf. Acessado em: 11 Maios 2017.

MORAIS, Filipe Calunga. *Sociologia, Ensino e Prática*. Para um funcionamento da sociedade sociológica angolana: rumo a promoção e desenvolvimento da ciência [online]. Luanda: [*s.n.*], In SOCIOLOGIA, ENSINO E PRÁTICA. Livro online.2016. Disponivel em: http://isced.ed.ao/assets/739/Sociologia__Ensino_e_Pr%C3%A1tica(livro_online).pdf. Acessado em: 11 Maios 2017.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, v. 17, p. 57-77, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46848/1/02.%20Curr%C3%ADculo%2C%20Memória%20e%20Fragilidades%20%28Configurações%29.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei nº 2/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República.* São Tomé, 2003. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/95145/111918/F1094550940/STP95145.pdf Acesso em: 25 jul. 2018.

UNESCO. *Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau* , 2009-2015.Bissau, 2015. Disponível:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizacoesprojectorecomendcoes.pdfAcesso em 20 de jun.2018.

UNICEF. *Documento De Base do Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné Bissau*. Disponível em : ps://www.unicef.org/wcaro/WCARO_Bissau_Pub_RptTrainingProgTeachers-pt.pdf.pdf. Acesso em 20 de jun.2018.

Recebido em: *04 de abril de 2019*
Aceito em: *21 de junho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019
ISSN: 2317-0352

A representação das contradições sociais no cinema engajado de Glauber Rocha
The representation of social contradictions in the engaged cinema of Glauber Rocha

Cláudio Almeida Silva Filho
Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia - PPGCS/UFBA, bolsista CAPES, e graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Membro do grupo de pesquisa Representações Sociais: arte, ciência e ideologia, instalado no Núcleo de Estudos em Sociologia da Arte - NUCLEARTE, com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH/UFBA. E-mail: almeidafilho.claudio@gmail.com

Resumo
O artigo almeja discutir sobre os elementos presentes na estética glauberiana dialogando com as suas representações da sociedade. Nesse sentido, se faz necessário demonstrar alguns aspectos do cinema de Glauber Rocha, a exemplo do caráter anti-industrial e das influências referentes ao seu pensamento cinematográfico. Será empregada a análise em torno da expressão artística, política e cultural do cineasta, assim como da sua forma de realização fílmica e dos seus desdobramentos. Dessa maneira, o texto busca elaborar um panorama a respeito da cinematografia do país demonstrando a ruptura exercida pela estética do diretor e por sua leitura do mundo objetivo. Para isso, é colocado em evidência o cenário da produção cultural brasileira e a sua situação mercadológica. Portanto, o estudo emprega um diálogo com as manifestações apresentadas esteticamente entre a obra do artista e a sua representação das condições materiais.
Palavras-chave: Estética. Anti-industrial. Representações. Glauber Rocha. Cinematografia.

Abstract
The article aims to discuss the elements present in the Glauberian aesthetics in dialogue with their representations of society. In this sense, it is necessary to demonstrate some aspects of the cinema of Glauber Rocha, for example, the anti-industrial character and the influences related to his cinematographic thought. It will be used the analysis around the artistic, political and cultural expression of the filmmaker, as well as of its filmic form and its unfolding. In this way, the text seeks to elaborate a panorama about the cinematography of the country demonstrating the rupture exerted by the aesthetics of the director and by its reading of the objective world. For this, the scenario of Brazilian cultural production and its market situation is highlighted. Therefore, the study employs a dialogue with the aesthetically presented manifestations between the work of the artist and his representation of material conditions.

Keywords: Aesthetics. Anti-industrial. Representations. Glauber Rocha. Cinematography.

Introdução

A obra cinematográfica glauberiana surge como um modelo de ruptura com o modo de pensar a estética e a representação social do país influenciado pela *Nouvelle Vague*[1] francesa e pelo *Neorrealismo*[2] italiano, tanto na forma quanto no conteúdo, o cineasta buscou representar em seus filmes as contradições sociais brasileiras. O primeiro longa metragem do diretor, *Barravento* (1962), produz uma inovação estética e da linguagem fílmica na qual representou uma concepção que buscava problematizar o ambiente social do país.

Em princípio, a obra representa a situação de uma comunidade pesqueira, interpretada por atores e atrizes negras. Ao longo do filme é transmitido o ambiente de opressão, o modo de vida e as manifestações culturais da aldeia, e aliado a isso a consciência libertária do personagem Firmino, apresentado como o indivíduo transgressor. Aqui, a estética glauberiana dialoga com alguns elementos do filme de Luchino Visconti[3], *A Terra Treme* (1948): ambas as obras discutem a relação de exploração vivida por pescadores e possuem um personagem crítico diante das condições de subalternização na qual estão inseridos, buscando dialogar também com os antagonismos[4] sociais do seu tempo.

Embora exista uma diferença entre as duas representações no que diz respeito ao grupo social dos personagens, pois *Barravento* (1962) apresenta a população negra e *A Terra Treme* (1948) dialoga com a comunidade pesqueira da Sicília, nos dois longas metragens, a pobreza e a consciência política aparecem como substancia central, modificando as interações sociais ao expressar o rompimento com a alienação. Neste aspecto, a estética glauberiana se diferencia do filme de Visconti, pois além de viabilizar anseios revolucionários, destaca a cultura[5] brasileira sendo essencial para a emancipação do sujeito.

---

[1] Movimento cinematográfico que atribuía aos filmes à noção do *cinema de autor*, ou seja, elaborar uma obra como representação do artista: dos seus anseios, críticas e entendimento do mundo objetivo.

[2] Movimento do cinema italiano do pós-guerra que pensou as produções fílmicas como uma representatividade do antagonismo da sociedade italiana, a exemplo, da exploração, miséria, fome, etc.

[3] Cineasta do movimento neorrealista.

[4] Os dois filmes estão pensando as relações de opressão manifestadas pela sociedade capitalista, e as suas variadas formas de dominação.

[5] Na obra de Glauber Rocha estão presentes manifestações culturais que construíram o imaginário social brasileiro, por exemplo, o candomblé, cangaço, messianismo, etc.

A estética glauberiana como manifestação crítica da sociedade brasileira

Surgiram em países da Europa Ocidental (França, Inglaterra, Itália, Suécia e Espanha), no Japão, EUA e na América Latina, a exemplo, dos cinemas novos em especial o de Glauber Rocha várias concepções sofisticadas de fazer cinema, principalmente, no período pós-segunda guerra. Esse tipo de cinema produzido por artistas engajados com as contradições sociais, alguns de modo político, orientados pelo mundo objetivo, "[…] tanto no bem estar social, quanto nas lutas, sofrimentos e provações dos trabalhadores, ou mesmo voltados para a crítica ácida ao modo de vida burguês, aparece esteticamente como distinto do gosto médio", elaborado pela indústria cultural. (CAMARA; DE JESUS, 2007, p. 8)

Através de uma expressão que problematiza o campo artístico dialeticamente, Glauber Rocha cria um cenário novo na produção cultural brasileira ao dimensionar em suas obras as mazelas enfrentadas no espaço cinematográfico, o qual foi pensado pelo cineasta como instrumento de luta política. Essa leitura do mundo estava aliada a compreensão da libertação da América Latina e, principalmente, do imperialismo norte-americano em suas estruturas de dominação. Existia "[…] um objetivo comum: a libertação econômica, política e cultural de fazer um cinema latino. Um cinema empenhado, didático, épico, revolucionário" (ROCHA, 2004, p. 83).

Desse modo, existe um movimento intrínseco entre revolução e estética no cinema glauberiano, porque, ao construir uma representação da realidade objetiva, o cineasta busca transgredir a consciência burguesa. Isso pode ser percebido em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), onde o sertão é veiculado através de diversos rompimentos com a estrutura de subordinação e marginalização viabilizadas ao sertanejo. Neste contexto, Rosa e Manuel são os personagens que mediatizam a ruptura ao buscarem uma saída da miserabilidade social, e em sua trajetória de fuga, reconstroem os seus processos cognitivos de acordo com as condições materiais vividas por ambos.

Ao realizar no plano da consciência[6] a transgressão dos personagens, a estética glauberiana, demonstra em seu cinema uma crítica[7] à ideologia dominante almejando revolucionar as estruturas do *status quo*. Bernardet, por exemplo, coloca:

> Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão natural, que coloca a própria realidade na tela, é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Eliminando a pessoa que fala, ou faz cinema, ou melhor, eliminando a classe social ou a parte dessa classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista. Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equacioná-lo para que se tenha idéia de como se processa, no campo da estética, um dos aspectos da dominação ideológica. (BERNARDET, 2006, p. 19-20)

Os filmes do cineasta são marcados pela violência, mas não no sentido físico e sim em sua leitura complexa do mundo ao representar a pobreza, a seca, o cangaço, o latifúndio, o coronelismo, a fome, etc. Ao trabalhar essas questões, o ato violento se apresenta dialeticamente ao expressar a situação de pauperização e a luta contra as opressões. Essa violência se expressa também como enfreamento da indústria cultural, das grandes corporações cinematográficas e do clientelismo as produções estrangeiras. Desse modo, ela não está imersa no ódio e nem conectada com "o velho humanismo colonizador". O sentimento que ela encerra é brutal quanto seu caráter de opressão, porque não é um afeto de "complacência ou de contemplação", mas um elo de ação e transformação (ROCHA, 2004, p. 66).

Em *Barravento* (1962) e *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) a estética da violência é construída para confrontar a forma e o conteúdo da produção fílmica desenvolvida pela indústria cinematográfica brasileira. O primeiro possui em sua narrativa a ideia de transmitir uma estética

---

[6] O termo é empregado a partir do entendimento de que representa um movimento intrínseco com a concepção de ideologia trabalhada por Marx e Engels em *A ideologia alemã* de 1845-1846, onde é descrito pelos autores "[...] ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida" (MARX E ENGELS, 2007, p. 94).

[7] A crítica construída por Glauber Rocha destaca a violência praticada pelas formas de dominação ideológica da sociedade capitalista: o latifúndio e o coronelismo em *Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964),* a exploração econômica e social em *Barravento* (1962), os conflitos políticos e a contradição do intelectual de esquerda em *Terra em Transe (1967)*. Essas representações problematizam a vida social dos indivíduos e da sociedade proporcionando uma nova produção na atividade material que estão inseridos, pois "[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (ibidem, p. 94).

que dialogasse com a situação de marginalização da população negra no Brasil. Aqui a violência se manifesta simbolicamente ao demonstrar o candomblé, os rituais e os elementos místicos rompendo com a ideologia racial.

No segundo, percorre todo o filme desde o enfrentamento de Manuel com o coronel até a sua entrada para o cangaço. Dessa maneira, produzindo ao longo do enredo uma estrutura que almeja evidenciar as opressões e as mudanças ocorridas ao tentar sobreviver em meio à miséria. Portanto, as relações de poder, a fé e devoção ao messianismo e a transformação de Manuel em cangaceiro possuem em si a perspectiva de expressar a realidade social sertaneja.

Nesse sentido, ao pensar as problemáticas do país, a situação do cinema brasileiro e redimensionar o campo da produção[8] cultural cinematográfica, Glauber Rocha, refletiu sobre a realidade objetiva em seus filmes, pois a obra de arte é manifestada através do particular e nele está presente à compreensão do criador sobre o mundo real, e nessa movimentação a particularidade concentra a relação entre o singular (apreensão da vida cotidiana) e o universal (ideias de uma época). Esse processo é desenvolvido na realidade concreta, onde a arte representa o mundo objetivo ao dimensionar os aspectos da sociedade mediante os desejos, ideias, anseios, concepções do indivíduo em interação com a vida social. (LUKÁCS, 1978, p.177)

A estética glauberiana e as produções desenvolvidas pelos cinemanovistas[9]: *Vidas Secas (1963)* de Nelson Pereira dos Santos, *Os Fuzis* (1964) produzido por Ruy Guerra e *O Padre e a Moça* (1966) de Joaquim Pedro de Andrade são exemplos de algumas obras que provocaram uma ruptura com a indústria cultural brasileira mudando a ótica de realização fílmica, saindo da esfera das grandes corporações e estúdios para uma produção que almejou refletir sobre a condição do cinema brasileiro. Ao pensar em seus filmes a situação de marginalidade vivenciada por

[8] Glauber Rocha não foi o único cineasta responsável pela transformação da produção fílmica brasileira, porque não construiu suas obras individualmente, e sim, a partir do movimento do Cinema Novo no qual diversos diretores contribuíram de modo significativo com a modificação da forma e do conteúdo de produzir cinema na sociedade brasileira. O Cinema Novo proporcionou novas concepções e ideias a respeito das condições cinematográficas viabilizando a possibilidade de pensar uma filmografia na qual as questões sociais e políticas pudessem desenvolver críticas às mazelas do capitalismo e suas reverberações.

[9] Grupo de cineastas que produziram o movimento do Cinema Novo como os já citados Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra e Joaquim Pedro de Andrade, além de outros diretores: Cacá Diegues, Leon Hirszman, Arnaldo Jabor, Paulo César Saraceni, etc. O Cinema Novo demarcou na história da cinematografia brasileira uma inovação técnica, estética e da linguagem fílmica na qual proporcionou uma transformação no modo de produzir e pensar cinema no conjunto da sociedade brasileira, desde a crítica ao cinema hollywoodiano até as produções desenvolvidas pelos estúdios da Vera Cruz. A ideia do movimento tinha o objetivo de realizar através do seu cinema político a problematização do espaço social do país trabalhando com variadas temáticas: seca, pobreza, fome, latifúndio, religião, misticismo, reforma agrária dentre outras abordagens.

determinados grupos, aliando a isso, a crítica à cinematografia comercial, os diretores, proporcionaram novas concepções e perspectivas no campo artístico.

O cineasta ao construir uma técnica inovadora possibilitou a elaboração de um espaço autônomo, crítico, épico e poético reestruturando o sentido de criação e confrontando o entretenimento do cinema industrial. Partindo dessa concepção, é importante a compreensão do movimento desenvolvido pela indústria cultural na qual cria diversos elementos para construir a sua atividade material na sociedade, Adorno aponta:

> Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. Como a absorção de 'todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo atua favoravelmente sobre essas tendências. A demanda ainda não foi substituída pela simples obediência. Pois a grande reorganização do cinema pouco antes da Primeira Guerra Mundial – condição material de sua expansão – consistiu exatamente na adaptação consciente às necessidades do público registradas com base nas bilheterias, necessidades essas que as pessoas mal acreditavam ter que levar em conta na época pioneira do cinema. Ainda hoje pensam assim os capitães da indústria cinematográfica – que no entanto se baseiam no exemplo dos sucessos mais ou menos fenomenais, e não, com muita sabedoria, no contra-exemplo da verdade. Sua ideologia é o negócio. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 64)

Ao associar a crítica aos antagonismos da sociedade brasileira com uma linguagem cinematográfica anti-industrial[10], o que pode ser visto em *Barravento* (1962) ao filmar na praia de Buraquinho em Salvador, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) filmado no sertão nordestino em Monte Santo, além disso, outros filmes de expoentes do Cinema Novo como *Pedreira de São Diogo* de Leon Hirszman e *Escola de Samba Alegria de Viver* (1962) de Cacá Diegues são algumas obras que destacam esse caráter, contribuindo de maneira significativa ao modificar as relações na elaboração fílmica propiciando uma pulsão inovadora. Essa caracterização surge com a proposta de mudar a lógica de lidar e criar a obra de arte no país, o cinema glauberiano e os cinemanovistas, antes de tudo, buscaram representar em suas produções a emancipação social.

O cineasta não enfrentou apenas o mercado fílmico, mas a própria constituição do espectador com o filme. Nesse sentido, a dominação dos países de capitalismo periférico por cinematografias industriais não é somente econômica. É, de modo global, formando gostos, acostumando a ritmos, etc. Se constrói o gosto, por exemplo, de filmes de mocinho e bandido, de

[10] Atores amadores, filmagens fora de estúdios, iluminação natural, etc.

narrativa acelerada e *happy-end*, onde o modelo é hollywoodiano. "Isso influi sobre o quadro de valores éticos, políticos, estéticos" (BERNARDET, 2006, p. 28). Logo, a estética glauberiana ao refletir sobre o mundo objetivo desenvolve a negação da ideologia dominante, mas ao negá-la necessita apresentá-la como criação de um grupo específico, o qual possui os aparelhos para disseminar o seu pensamento de classe.

A estética é desenvolvida no conjunto da obra do diretor como um modo de conhecimento e informação ao público, isto é, ela assume um caráter pedagógico ao adquirir através da leitura da sociedade novas formas de olhar os fenômenos e as suas consequências. Ao buscar revelar a mistificação do real e seus desdobramentos ela exerce o confronto com a ideologia burguesa, porque permite ao indivíduo tencionar as suas experiências e a vida que o cerca.

Dessa forma, ao representar os conflitos sociais em sua dinâmica complexa, ou seja, na sua caracterização desmistificada onde são expressas as crenças, costumes, valores, ideias de um povo como criação ideológica e ao mesmo tempo uma narrativa de resistência, a estética glauberiana dimensiona a ampliação da consciência crítica. É nessa prerrogativa que o cinema de Glauber Rocha assume seu caráter transformador, construindo pela técnica e luta política no campo cultural uma reconfiguração no pensamento cinematográfico brasileiro.

A revolução aparece na obra do cineasta como uma maneira de sair de um ambiente repressor, almejando suprimir todo sistema de dominação que impede o ser humano de conseguir subsistir. Nesse sentido, o processo revolucionário não era construído nos filmes de modo a direcionar o indivíduo a uma concepção e ação que o levasse a lutar por novas condições de existência, mas era transmitida pela miséria e opressão veiculadas nas películas. Ao dimensionar o sofrimento ocasionado pela materialidade e demonstrar a consciência política, a arte glauberiana, chamava a atenção para o público para o contexto da luta de classes e os seus componentes sociais e históricos.

Glauber Rocha, como a principal figura intelectual do movimento cinemanovista possuía o intuito de demonstrar a metodologia, teoria e técnica do grupo como uma forma de evidenciar as diferenças ideológicas na composição da linguagem cinematográfica utilizada:

> Não existe na América Latina um movimento como o nosso. A técnica é *haute couture*, é frescura para a burguesia se divertir. No Brasil o cinema novo é uma questão de verdade e não de fotografismo. Para nós a câmera é um olho sobre o mundo, o travelling é um instrumento de conhecimento, a montagem não é demagogia, mas pontuação do nosso ambicioso discurso sobre a realidade humana e social do Brasil! Isto é quase um manifesto (ROCHA, 2004, p. 52).

Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) é possível identificar algumas características estéticas apontadas pelo diretor, a exemplo, do movimento em *travelling*[11] para a esquerda no início do filme, o qual representa o espaço social sertanejo onde irá decorrer toda a narrativa fílmica. Em seguida, a um corte na montagem e a câmera enquadra o semblante do vaqueiro Manuel, aparentemente preocupado com a falta de dinheiro para assegurar as despesas. Na sequência, em um *plano detalhe*,[12] são destacadas duas carcaças de bois onde se percebe uma representação de um local em condição de marginalização e pobreza.

Duas coisas são essenciais para entender a técnica utilizada pelo cineasta. Primeiro, a diferença entre a temática que privilegia aspectos da vida burguesa, e em segundo, a construção estética de montagem, planos, iluminação, etc. No filme, a iluminação é natural, a montagem não é acelerada, a *mise-en-secène*[13] é construída de acordo com a realidade geopolítica do sertão, os planos são longos destacando a expressividade dos atores: as marcas faciais, a roupa, os adereços, etc.

Todas essas constituições se relacionam com as condições materiais do lugar onde a película foi filmada, não há mistificação da realidade com intuito de reproduzir uma nova localidade, ou seja, a criação de uma narrativa deslocada das interações sociais gerando uma reificação em sua representação estética. Desse modo, o cinema glauberiano se marginalizava da indústria ao representar uma estética que não dialogava com a forma, conteúdo e técnica da cinematografia produzida pela indústria cultural.

Os Imcompreedidos (1959) de François Truffaut é uma obra da *Nouvelle Vague* que possibilita compreender o modo como o movimento influenciou a produção fílmica de Glauber Rocha. A sequência final do filme onde o personagem Antonie Doiniel foge do reformatório juvenil é singular para pensar o diálogo com *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964). Em uma tomada de *travelling* para a direita, a câmera acompanha toda a fuga de Antonie, e o mesmo ocorre com o vaqueiro Manuel, na cena final, onde uma tomada em *travelling* representada por um *plano geral*[14] viabiliza a fuga do sertanejo.

Essas duas cenas dialogam em duas perspectivas: primeiro, a técnica utilizada para construir a sequência, e, em segundo, a ideia direcionada através da fuga dos personagens dando a impressão

[11] Movimento realizado pela câmera para acompanhar um corpo em deslocamento.
[12] Enquadramento da imagem focando partes de um corpo (trinco de uma porta, bolso de uma roupa, jornal, mãos, nariz, bocas, etc).
[13]"Mise-en-scène no cinema significa enquadramento, gesto, entonação da voz, luz, movimento no espaço. Define-se na figura do sujeito que se oferece à câmera na situação de tomada, interagindo com outrem que, por trás da câmera, lhe lança o olhar e dirige sua ação" (RAMOS, 2012, p. 54)
[14] Plano onde a imagem é filmada em um ângulo aberto viabilizando o espaço geral onde o personagem se encontra.

de salvação e saída de um ambiente opressor. Nesse sentindo, a contradição social se incorpora na estética porque dimensiona a violência estrutural apresentada pela sociedade: o reformatório juvenil e a pobreza.

O cinema glauberiano almeja imprimir uma crítica que fosse estabelecida pela força e impacto da sua linguagem, isto é, da interação com a realidade objetiva e das formas de expressão compreendidas por sua leitura dos problemas políticos e culturais do país. Logo, a construção fílmica do cineasta possuía uma dinâmica revolucionária porque rompe com a reprodutibilidade do espaço cinematográfico ao realizar filmes de *autor*, o qual emprega "[...] na medida que se opõe ao industrialismo da mentira e da moral rotulada, [...] *um filme de oposição*, *um filme anticonformista*, um filme que desperta, por si mesmo a polêmica no seio da indústria estabelecida." (ROCHA, 2004, p. 78)

Até o momento em que o capitalismo designar o modo de trabalhar a construção fílmica, o serviço único do cinema em favor de um processo de mudança radical da sociedade é a sua crítica revolucionária as antigas perspectivas da arte. Entretanto, em certos casos específicos, a cinematografia pode se aprofundar e imprimir uma crítica transformadora das relações sociais e mesmo da estrutura da propriedade privada. (BENJAMIN, 1969, p. 32)

Partindo desta concepção, Bernardet na obra *Brasil em tempo de cinema* de 1978 destaca que a situação do cinema brasileiro está relacionada com as condições sociais desenvolvidas no processo de colonização e estratificação social do país, sendo assim, não gerando um ambiente socioculturalmente voltado para o aprimoramento cinematográfico, isto é, dar continuidade a algumas temáticas, elaborar estilos, etc. Dessa maneira, o autor aponta as dificuldades na qual o jovem brasileiro que se organizava para fazer cinema poderia enfrentar diferente dos jovens italianos, os quais tinham toda uma tradição para seguir ou se contrapor, o que representava a interpretação e elaboração da realidade a respeito da qual iria trabalhar. Entretanto, o cineasta brasileiro deveria descobrir e pensar não apenas a problemática da sociedade como também "a maneira de andar, de falar, a cor do céu, do mar, da mata, o ambiente das cidades e do campo, no que, aliás poderá e deverá aproveitar as experiências estrangeiras" (BERNARDET, 1978, p. 19).

É nesse cenário que a estética glauberiana produz novas formas de lidar com o espaço fílmico, porque redimensiona o campo da produção cultural ao trazer não apenas os fenômenos sociais, mas questionar os elementos de um país marcado por uma herança colonial, a qual produzia o seu cinema através da ótica do imperialismo. Toda a década de 1950 estava amparada pela Vera Cruz, estúdio criado por dois italianos o industrial Francisco Sobrinho e o produtor Franco

Zampari. A empresa "[…] depois de ter produzido dezoito filmes de 'prestígio técnico industrial' faliu em 1957, e sua produção era distribuída tanto interna e externamente pela Columbia Pictures (ROCHA, 2004, p. 84-85).

A relação entre o mundo objetivo e os seus modos de universalização pelo pensamento dominante da época fez com que a estética de Glauber Rocha não apenas rompesse com os padrões burgueses, mas transformasse o modo de produção fílmica porque representou a sua particularidade possibilitando o embate com o cinema estrangeiro[15]. Logo, a estética da sua obra reconstruiu o ambiente cultural do país, Lukács destaca:

> Mesmo se a particularidade tem, no sistema de categorias do reflexo estético, uma função diversa da que tem no sistema científico, ela conserva todavia o seu caráter específico, que determinamos ao tratar do reflexo científico da realidade, isto é, o de "campo" da mediação entre o universal e o singular. Sua importância e sua função sofreram uma modificação, de acordo com a peculiaridade do reflexo estético, mas sua posição essencial, sua estrutura, continuam as mesmas. Também aqui se manifesta, por um novo ângulo, o fato fundamental da teoria do reflexo, isto é, que a reprodução científica e estética da realidade é a reprodução da mesma realidade objetiva e que, por conseguinte, não obstante todas as necessárias modificações, as estruturas fundamentais devem de algum modo se corresponder entre si. (LUKÁCS, 1978, p. 175-176)

Por mais que a categoria do reflexo em Lukács seja uma concepção complicada porque toma a obra de arte como um elemento de "reprodução" da realidade e objeto de emancipação das contradições sociais, o que acarreta em uma visão da arte como elemento de "superação" dos antagonismos da objetividade é possível perceber a articulação realizada pelo autor entre as condições materiais e a criação artística. Ao refletir o mundo concreto a estética glauberiana não apenas elabora uma representação da realidade social, mas possui em seu movimento a apreensão e ao mesmo tempo a problematização da materialidade do país. A sua expressão artística era dotada de um caráter distinto, porque propiciava ao público o redimensionamento da leitura geopolítica brasileira.

Glauber Rocha, a respeito dos seus escritos categóricos, anti-sistemáticos e subjetivos pensou os seus filmes como ferramenta para "refigurar os problemas sociais", contribuindo com reflexões estéticas e políticas sobre os países de capitalismo dependente. Para tratar de modo complexo esses

[15] Rompimento com o cinema, principalmente, hollywoodiano. As influências na estética glauberiana, tanto da *Nouvelle Vague* quanto do *Neorrealismo*, são incorporadas pelo cineasta devido ao caráter crítico de ambos movimentos, o primeiro, realizando uma cinematografia que confrontava a indústria cinematográfica ao realizar filmes de *autor*, o segundo, refletindo a situação da sociedade italiana pós-segunda guerra mundial, assim como, as contradições do capitalismo na Itália.

problemas, o cineasta buscava se amparar em "materialistas históricos e às ciências sociais", assim como, mostra as diversas citações do diretor a teóricos sociais, a exemplo, de "Karl Marx, George Lukács, Walter Benjamin e Frantz Fanon e aos brasileiros Paulo Prado [...] Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Caio Prado Junior dentre outros, para fundamentar suas argumentações" (JÚNIOR, 2015, p. 55).

Nesse sentido, o cineasta:

> [...] procurou realizar uma cinematografia completa que constasse com a produção de textos sobre estética fílmica, que poderia, segundo intenções do cineasta, concretizar novas teorias para um novo cinema político que incorporaria o acúmulo intelectual produzido pela filosofia, história e ciências sociais (JÚNIOR, 2015, p.55).

O cinema de Glauber se constitui como campo político de batalha e de disputa cultural, isto é, a sua estética além de expressar a dialética do ambiente social questiona a ordem burguesa. "O marxismo de Glauber tem algo de sádico e histérico, de apocalíptico e messiânico. Para explodir, a revolução tem que ser precedida por um crime ou massacre. Daí seus filmes tematizam confrontos, violências, transes [...]" (BENTES, 2002, p. 5).

A obra do cineasta representou a vida social brasileira em diversas dimensões onde se podem observar temas nos quais a crítica à sociedade capitalista são centrais, por exemplo, *Terra em Transe* (1967) filme que representa uma sociedade ficcional em processo de ditatura onde o personagem principal sofre com dilemas oriundos dos antagonismos de classe, o qual está inserido. A representação fílmica construída problematiza as relações da elite política preocupada em se manter no controle do estado, e do intelectual de esquerda buscando uma transgressão com as suas práticas políticas e da exploração realizada pelos membros da burguesia.

A crítica é articulada na figura central da trama, Paulo Martins, que transita entre o ditador Porfírio Diaz e o populista Felipe Vieira, e o fluxo da vida política do personagem em uma das cenas é representado relacionando a inserção com os movimentos sociais ao mesmo tempo em que participa e apoia a opressão contra os trabalhadores do campo. A narrativa da obra está centrada na tentativa de evidenciar as mazelas ocasionadas pela forma como os integrantes da elite política lidam com as questões da classe trabalhadora, e essa mediação é viabilizada através da figura de Paulo Martins que busca refletir sobre a sua posição enquanto intelectual, mas se depara com diversos problemas gerados pela conjuntura social: alienação, luta de classes, repressão, etc.

Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964) é outro exemplo de crítica a ordem burguesa elaborada pelo cineasta porque representa o cotidiano do sertão nordestino, dos impactos sociais da seca na vida do sertanejo e da dominação política figurada pelo coronelismo. O filme destaca a vida do casal Rosa e Manuel ambos sofrendo pela pobreza ocasionada pela seca resultado da negligência do estado, e da dominação praticada pelos coronéis.

Ao longo da obra é desenvolvido um diálogo com as diversas transformações sociais ocorridas no sertão vivenciadas pelo casal que buscam uma saída da situação de pauperização. Nesse sentido, Glauber Rocha constrói uma linguagem fílmica na qual algumas rupturas são realizadas na trama, primeiro, com a negação do vaqueiro Manuel da exploração viabilizada pelo coronel, segundo, através da saída dos personagens do movimento messiânico e por último a entrada de Manuel no Cangaço onde é representada a morte simbólica do vaqueiro sendo nomeado de Satanás.

Sobretudo, a estética glauberiana é demarcada por uma consciência revolucionária que proporcionou uma compreensão da realidade, associando à ruptura na linguagem cinematográfica com a crítica as problemáticas do país. Desse modo, ao refazer a construção fílmica em suas variadas formas, o cineasta, inaugurou um modelo no qual possibilitou a produção cultural brasileira perspectivas nacionais, as quais refletissem sobre a situação da cinematografia e dos problemas enfrentados pela colonização. Portanto, a obra artística do cineasta está entrelaçada com as manifestações apresentadas na sociabilidade do seu tempo, designando uma leitura dos antagonismos e das estruturas de dominação historicamente constituídas no Brasil.

Considerações finais

Três elementos são essenciais para compreender o movimento da estética em Glauber Rocha: a técnica, a forma e o conteúdo. Esses componentes interagem entre si formando a dimensão crítica, a qual expressa o processo de descolonização construído para confrontar a cinematografia industrial. Logo, pensar o cinema glauberiano é problematizar o debate em torno do capitalismo e dos seus modos de reificação da vida.

A técnica é um dos componentes que traduzem a transformação realizada pelo diretor na produção cultural do país, porque reconfigurou a utilização do espaço, da aparelhagem e do sentido do filme. Em meio à dificuldade de um cenário cinematográfico escasso de produtos tecnológicos

de qualidade e concentrado nos grandes estúdios e corporações, a estética glauberiana, não apenas evidenciou os problemas sociais, mas a manutenção e a estruturação de um sistema excludente.

A forma e o conteúdo são pontos intrínsecos na obra do cineasta, porque representam esteticamente a realidade objetiva. Ao buscar traduzir a problemática brasileira os dois métodos se interagem tanto no sentido político quanto cultural, isto é, ao representar a exploração ao mesmo tempo é viabilizado o indivíduo que a exerce, e nesse exercício, a dialética é apresentada como um fenômeno concreto e capaz de ser modificado.

Por isso, o cinema glauberiano, ao representar o antagonismo da realidade concreta, tentou se marginalizar da situação mercadológica da produção cultural do país, e ao realizar esse movimento almejou transformar um espaço historicamente demarcado por uma estética que privilegiou algumas temáticas da vida cotidiana nos filmes, os quais não possuíam uma variabilidade de elementos críticos com relação às contradições da expansão do capitalismo, dos processos ideológicos, do papel da elite política, da reforma agrária dentre outras abordagens.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa.* São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: VELHO, Gilberto (org.). *Sociologia da Arte,* IV. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. cap 1, p. 15-47.

BENTES, Ivana. Terra de fome e sonho: o paraíso material de Glauber Rocha. In: FUNDACIÓN SANTILLANA. *Ressonâncias do Brasil.* Santillana del mar: Espanha, p. 90-109, 2002.

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em Tempo de Cinema.* 3°.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *O que é cinema.* São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMARA, Antônio da Silva; JESUS, Altair Reis de. *Marxismo e a arte cinematográfica.* 5° Colóquio Internacional Marx e Engels. São Paulo, p.1 -9. Nov. 2007.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista.* 2° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã.* São Paulo: Boitempo, 2007.

RAMOS, Fernão Pessoa. A mise-en-scène realista: Renoir, Rivette e Michel Mourlet. *In*: XIII *Estudos de Cinema e Audiovisual SOCINE*, São Paulo, v.1, setembro, 2012, p. 53-67.

ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo.* São Paulo: Cosac Naify, 2004.

JUNIOR, Humberto Alves Silva. *A estética sociológica de Glauber Rocha*. 2015. 256p. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador.

Recebido em: *23 de abril de 2019*
Aceito em: *04 de junho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019

ISSN: 2317-0352

Os rumos do projeto moderno e a emergência do pós-modernismo: contribuições teóricas sobre as transformações socioculturais do século XX

The directions of the modern project and the emergence of postmodernism: theoretical contributions on the sociocultural transformations of the twentieth century

Luciana Silvestre Girelli
Mestre em Política Social (UFES), especialista em Educação Comunitária (UFES) e graduada em Ciências Sociais (UFES) e Comunicação Social - Jornalismo (UFES). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) - campus Vitória, na Coordenadoria do Curso Técnico Integrado em Guia de Turismo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). *E-mail:* lucianasgirelli@gmail.com

Resumo
O artigo busca compreender as transformações econômicas, políticas e socioculturais que marcaram o século XX e inauguraram uma ordem social diferenciada, ora denominada de pós-modernismo. Para isso, apresenta uma discussão teórica a respeito dos rumos do projeto moderno, problematizando suas ambivalências, seu esgotamento ou não e sua impossibilidade de realização no âmbito do sistema capitalista. Além disso, discute as nuances do pós-modernismo sob uma perspectiva crítica e as polêmicas em torno desse conceito. Conclui o debate corroborando com a perspectiva de Fredric Jameson de que o pós-modernismo é lógica cultural do capitalismo contemporâneo e não uma ordem social completamente nova.
Palavras-chave: Pós-modernismo. Modernidade. Fredric Jameson. Lógica cultural.

Abstract
The article seeks to understand the economic, political and socio-cultural transformations that marked the 20th century and inaugurated a differentiated social order, sometimes called postmodernism. For this, it presents a theoretical discussion about the directions of the modern project, problematizing its ambivalences, its exhaustion or not and its impossibility of realization within the capitalist system. In addition, he discusses the nuances of postmodernism from a critical perspective and the controversies surrounding this concept. He concludes the debate by corroborating Fredric Jameson's view that postmodernism is the cultural logic of contemporary capitalism and not a completely new social order.
Keywords: Postmodernism. Modernity. Fredric Jameson. Cultural logic.

Introdução

Para compreender a emergência da ordem social que se configurou a partir de 1960 e que marcou profundamente o século XX nos âmbitos da economia, da política e da cultura, este artigo traz à tona o debate acerca do pós-modernismo, com destaque para a perspectiva de Fredric Jameson. Esse teórico afirma que não há uma modificação na essência do modo de produção capitalista, mas apenas na maneira como ele realiza o processo de reprodução social, ou seja, "o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova [...], mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo" (JAMESON, 2007, p. 16).

No entanto, a compreensão da tese de Jameson pressupõe o conhecimento das transformações ocorridas ao longo do século XX com o capitalismo. Por isso, este artigo fará uma abordagem histórica sobre a emergência da atual fase desse modo de produção, com destaque para as modificações econômicas, políticas e culturais ocorridas principalmente a partir da segunda metade do século XX, que culminaram na financerização da economia, no neoliberalismo como regime político e no pós-modernismo como lógica cultural do atual momento histórico.

Considerando que todas essas transformações sociais não foram consensualmente compreendidas como alterações na aparência do sistema capitalista, tal qual afirma Jameson, será feita uma reflexão, em diálogo com outros teóricos, a respeito dos rumos do projeto moderno e do que tem se caracterizado como pós-modernismo, a fim de se elencar as diversas interpretações sobre o momento presente e situar a perspectiva do referido teórico.

As transformações político-econômicas do capitalismo no século XX

Para compreender as transformações político-econômicas do capitalismo no século XX e a consequente virada cultural representada pelo pós-modernismo, parte-se do pressuposto de que houve uma transição no regime de acumulação do capital e no modo de regulamentação social e política ao longo desse século, tal como é analisado por Harvey (1996). Segundo o autor, para que o modo de produção capitalista funcione da melhor maneira possível de acordo com seus propósitos, é imprescindível que haja uma consonância entre o funcionamento do mercado e a garantia máxima de lucros e os hábitos, práticas políticas e formas culturais que exercem algum tipo

de controle sobre a força de trabalho. Dessa maneira, é possível estabelecer um ordenamento social coerente e adequado ao funcionamento do sistema por um determinado período de tempo.

Durante a primeira metade do século XX até o início da década de 1970, o fordismo foi o modo de regulamentação social e política do capitalismo e sustentou o regime de acumulação intensiva do capital. De acordo com Behring (2002), o fordismo ultrapassou e superou as mudanças empreendidas pelo taylorismo, que foi o modelo de organização do trabalho responsável pela separação e especialização das funções no processo produtivo com o intuito de aumentar a produtividade do trabalho, o que diminuiu a autonomia e a resistência dos trabalhadores. Além de estabelecer uma nova política de controle e gerenciamento do trabalho, o regime de acumulação fordista foi marcado pelo estabelecimento de uma norma social de consumo e pelo pacto entre as classes sociais, cuja expressão maior se deu no Estado de Bem-Estar Social. Essas transformações no modo de regulamentação social e política tiveram o intuito de recuperar o capitalismo do abalo provocado pela Grande Depressão ou crise de 1929.

Do ponto de vista da produção, desenvolveu-se uma cadeia produtiva semi-automática que intensificou o trabalho e a extração de mais-valia relativa por meio de uma maior integração entre os diferentes segmentos no processo. Como os trabalhadores estavam submetidos ao ritmo da cadeia de máquinas, seu controle sobre a produção era praticamente inexistente e gerou-lhes efeitos psicológicos e fisiológicos que levaram a doenças ocupacionais e a acidentes de trabalho. Entretanto, esse desgaste intensivo era "compensado" pelo acesso ao consumo de alguns bens, entre os quais a casa e o carro, cuja aquisição só era possível pela estabilidade no emprego, que permitia o financiamento a longo prazo. A casa ainda requeria bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos e móveis, e representava segurança. Já o carro, viabilizava os deslocamentos para o trabalho e significava *status*.

Se no regime de acumulação extensiva do capital as condições de trabalho e de reprodução dos trabalhadores foram marcadas pela miséria e insegurança, não permitindo a estabilização de hábitos de consumo, no regime de acumulação fordista o trabalho foi intensificado ao mesmo tempo em que a formação de hábitos de consumo tornou-se possível, o que modificou a relação social do trabalhador com seu ofício. Concomitante a esse processo, foi criada uma indústria da propaganda e da imagem para incentivar e controlar os hábitos de consumo dos trabalhadores, o que se tornou fundamental para a reprodução dos valores do capitalismo nesse momento histórico. Além de mercadorias, era vendido um estilo de vida. Behring (2002) analisa da seguinte forma o papel do consumo no regime de acumulação fordista:

> O consumo é um processo material, espacial e temporal constituído. É também a conservação de capacidades e atitudes, no que se refere à posição dos indivíduos nas relações sociais e à representação que fazem desta posição. É um exercício de capacidades reais e de relações de *status*. Estas últimas se manifestam em hábitos adquiridos, cuja alteração requer movimentos de alteração das relações sociais (BEHRING, 2002, p. 104).

A estabilidade e segurança que permitiam ao trabalhador hábitos permanentes de consumo foram sustentadas por medidas econômicas keynesianas que pressupunham um equilíbrio entre a oferta e a demanda com o intuito de controlar as crises sistêmicas do capitalismo. O Estado de Bem-Estar Social, como produto do pacto de interesses entre o capital e o trabalho, caracterizou-se pela adoção de medidas econômicas e sociais que atendiam às demandas das principais classes. De acordo com Harvey (1996), o Estado buscou controlar os ciclos econômicos por meio da planificação indicativa da economia, investindo em setores vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa, o que garantiu o pleno emprego; interveio na relação capital e trabalho pela política salarial e controle de preços; combinou política fiscal, oferta de créditos e política de juros. Além disso, os governos forneceram complemento ao salário social, com gastos em políticas sociais, como a seguridade social, assistência médica, educação e habitação.

A expansão do regime de acumulação fordista em âmbito mundial também foi possibilitada pela séria derrota sofrida pelo movimento operário após a Segunda Guerra Mundial, bem como pela desilusão com os rumos tomados pela experiência soviética, fato que fragilizou tendências de caráter revolucionário da classe trabalhadora no que tange a suas projeções utópicas e direções históricas. Na Europa, a implantação de políticas de assistência social articulada a uma política econômica que associava emprego, investimento e consumo, possibilitou algum sucesso ao reformismo do movimento operário.

O Estado foi o principal articulador das formas estruturais criadas pelo regime de acumulação fordista, o que possibilitou, durante um determinado período de tempo, minimizar a crise do capitalismo. Entretanto, o desenvolvimento do capitalismo não se caracteriza pelo equilíbrio, mas por momentos de expansão e estagnação orientados pela busca de superlucros, de acordo com a visão de Ernest Mandel. Com o intuito de evitar a queda tendencial na taxa média de lucros, as sociedades capitalistas lançaram mão de regimes de acumulação diferenciados ao longo de sua história, promovendo ondas longas de aceleração e crescimento durante algumas de suas fases. Após um período de expansão do capital, no entanto, ocorre a superacumulação, momento em que há um descompasso entre a produção e a realização da mais-valia, gerando uma queda na taxa média de lucros e reinaugurando um período de crise sistêmica e estagnação.

Tendo em vista essas considerações, Behring (2002) afirma que as medidas keynesianas tiveram apenas a capacidade de reduzir a crise às condições de uma recessão, tendo em vista que as crises são inerentes ao movimento de produção e reprodução do capitalismo. Desse modo, no final de década de 1960, o modelo fordista já dava sinais de esgotamento, o que culminaria numa nova crise em 1974-75. Ainda que também tenha sido impulsionada por fatores conjunturais, essa crise pode ser entendida como uma crise clássica de superprodução, sobretudo se forem consideradas as tendências de longo prazo do capitalismo.

A aceleração da inflação e a queda na taxa média de lucros foram fatores característicos da crise do referido período. A rigidez do regime de acumulação fordista, tanto no investimento planejado da produção de massa que pressupunha mercados de consumo invariantes, quanto nos contratos de trabalho, que contavam com a forte luta do movimento operário entre o período de 1968-1972, e até mesmo no estilo de vida, foi um dos elementos conjunturais que contribuíram para o seu esgotamento. Além disso, a forte inflação em decorrência do aumento dos preços do petróleo contribuiu para a eclosão de uma crise fiscal e de legitimação do Estado.

Nesse cenário, o regime de acumulação fordista foi insuficiente para conter as contradições internas do sistema capitalista e, a partir desse marco histórico, uma série de mudanças passou a ocorrer na forma de funcionamento do capitalismo, desde a reorganização do mundo do trabalho à configuração do sistema financeiro global, até uma virada cultural nos hábitos e costumes representada pelo que Fredric Jameson afirma ser o pós-modernismo. De acordo com Harvey (1996), o regime de acumulação flexível é a resposta do capital para contornar mais uma de suas crises sistêmicas.

Entre as principais características do regime de acumulação flexível está, no âmbito da produção, o surgimento de setores totalmente novos, com novas maneiras de fornecer serviços financeiros e taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, o que provocou altos índices de desemprego estrutural. Ocorreu um crescimento do setor de serviços e muitas regiões geográficas industrialmente subdesenvolvidas foram inseridas no mercado mundial por meio da implantação de centros de produção das empresas transnacionais em seu território, onde os salários e os preços de matérias-primas são mais baixos, o que barateia os custos de produção; e onde a legislação ambiental é menos rigorosa e permite altos índices de poluição em atividades industriais pesadas.

Em termos da organização do trabalho, houve uma articulação entre a descentralização produtiva e o avanço tecnológico, bem como entre o trabalho extremamente qualificado e a

desqualificação. Muitas funções foram terceirizadas por meio de subcontratos com pequenas empresas que possuíam perfil artesanal e familiar. De uma maneira geral, os regimes e contratos de trabalho foram flexibilizados e houve redução do emprego formal e estável em favor do trabalho em tempo parcial e temporário. De acordo com Harvey (1996), o mercado de trabalho ficou marcado por um grupo de trabalhadores centrais, que possuem maior estabilidade, perspectivas de promoção, bons salários e mobilidade; e um grupo periférico, que incluem os trabalhadores em tempo integral, mas com menos especialidades e alta rotatividade, e os que trabalham em tempo parcial, com contratos temporários e sem direitos assegurados. Essa reconfiguração gerou impactos negativos sobre a classe-que-vive-do-trabalho, que se tornou mais heterogênea, fragmentada e complexa, fato que passou a dificultar a organização política e sindical, uma vez que passou a ser mais difícil estabelecer alianças entre as frações da classe. "Esses processos apontam para obstáculos na constituição de uma *consciência de classe para si*, minando a solidariedade de classe e enfraquecendo a resistência à reestruturação produtiva" (BEHRING, 2002, p. 180).

As modificações no âmbito da produção também foram acompanhadas por alterações no consumo. Como os sistemas de produção flexíveis aceleram o ritmo de inovação do produto, por meio da inserção das tecnologias e de novas formas organizacionais, o ritmo de consumo também teve que ser acelerado, uma vez que o tempo de giro do capital na produção – chave de lucratividade – precisa da redução do tempo de giro no consumo. O tempo de duração de um produto foi consideravelmente diminuído e, aliado à obsolescência planejada, foi estimulada a criação de necessidades por meio de uma nova estética cultural, como é afirmado por Harvey:

> A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 1996, p. 148).

A flexibilidade alcançada tanto na produção quanto no consumo, bem como na organização do trabalho foi possível, em grande medida, pela autonomia conseguida pelo sistema financeiro diante da produção real. De acordo com Harvey (1996), a transição do regime de acumulação fordista para o de acumulação flexível dependeu da disponibilidade de crédito e da capacidade de "formação de capital fictício", que tem valor monetário nominal e existência como papel, mas num dado momento não tem lastro em termos de atividade produtiva real. Ao mesmo tempo em que essa foi uma saída encontrada para conter a superacumulação, representou a criação de uma situação inigualável de risco financeiro, que se concretizou na recente crise mundial.

As mudanças brevemente descritas no regime de acumulação do capitalismo ao longo do século XX apontaram para uma guinada política neoconservadora após a crise de 1974-75, sobretudo se for considerada a hegemonia do neoliberalismo, em diversos países, no final do século XX, e a progressiva desestruturação do Estado de Bem-Estar Social. Sob a justificativa da escassez de recursos financeiros, da necessidade de contenção do déficit público e de manutenção do "equilíbrio das contas públicas", diversos governos neoliberais apontaram o corte nos gastos estatais como uma medida prioritária. Dessa forma, em especial as políticas sociais de caráter universal, passaram a ser privatizadas, focalizadas e descentralizadas. Conforme Behring e Boschetti (2008), a privatização realizou um corte entre as pessoas que podem e as que não podem pagar pelos serviços, ao mesmo tempo em que foram criados nichos lucrativos para o capital na oferta de serviços que deveriam ser públicos. Já a focalização associada à seletividade, assegurou acesso à seguridade social apenas aos que são extremamente e comprovadamente pobres. Dessa forma, "os direitos mantidos pela seguridade social se orientam, sobretudo, pela seletividade e privatização, em detrimento da universalização e estatização" (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 161). Por fim, a descentralização consistiu na transferência da responsabilidade pela garantia dos direitos sociais a entes da federação ou mesmo à iniciativa privada ou instituições filantrópicas.

É importante evidenciar que a retirada de direitos sociais adotada pelos governos neoliberais, aliada à reestruturação produtiva, fragilizou a classe trabalhadora e possibilitou o êxito do novo ciclo de expansão do capital inaugurado após 1973. Do ponto de vista do capital, o Estado de Bem-Estar Social, fruto do pacto entre as classes sociais, passou a não cumprir mais o papel de assegurar suas condições de reprodução, o que exigiu uma reorientação da ação estatal com o intuito de garantir a lucratividade do capital, conforme afirma Behring (2007):

> Hoje, cumprir com esse papel [de reprodução do capital] é facilitar o fluxo global de mercadorias e dinheiro, por meio da desregulamentação de direitos sociais, de garantias fiscais ao capital, da "vista grossa" para a fuga fiscal, da política de privatização (supercapitalização), dentre inúmeras possibilidades que pragmaticamente viabilizem a realização dos superlucros e da acumulação (BEHRING, 2007, p. 186).

Tendo em vista esse panorama de ofensiva à classe trabalhadora em sua organização política e seus direitos sociais, é fundamental compreender quais foram os mecanismos desenvolvidos nesse período histórico que contribuíram para reproduzir e reforçar o sistema capitalista, mantendo-o coeso apesar das graves contradições. Todas essas questões são extremamente complexas, mas este artigo pretende abordá-las a partir das mudanças culturais no capitalismo contemporâneo. Nesse

sentido, é que a tese de Fredric Jameson sobre o pós-modernismo como a lógica cultural do capitalismo contemporâneo torna-se de vital importância.

De acordo com Jameson (2007), os pré-requisitos para a nova onda de expansão do terceiro estágio do capitalismo estavam colocados desde o final da Segunda Guerra mundial, quando houve a reorganização das relações internacionais e a aceleração da descolonização de países, conforme abordado anteriormente. Entretanto, no âmbito cultural, as pré-condições para a emergência dessa nova fase ocorreu com as grandes transformações sociais e psíquicas nos anos 1960, quando houve um forte questionamento dos rumos adotados pela sociedade, tanto pelo sistema capitalista, que havia experimentado a barbárie pelos regimes nazifascistas; quanto pelo socialismo, que vivenciava o totalitarismo stalinista do regime soviético. A seguir, será aprofundado o debate acerca do projeto moderno e seus rumos, bem como sobre a emergência do pós-modernismo.

A pós-modernidade como expressão cultural ou os rumos do projeto moderno

A compreensão da emergência do pós-modernismo como expressão cultural contemporânea está intimamente ligada ao entendimento do que é o projeto moderno e suas realizações. A promessa da emancipação humana e da liberdade, bem como do progresso da civilização através do conhecimento racional científico e do domínio da natureza pela tecnologia alimentaram a possibilidade de uma realização plena da humanidade. De acordo com Rouanet (1993), a modernidade é compreendida como um projeto civilizatório em que os ideais do Iluminismo predominaram como referenciais para a sociedade, principalmente a universalidade, a individualização e a autonomia intelectual, política e econômica. A universalidade apontava para a ideia de que todos os seres humanos eram iguais, independente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais, uma vez que tinham em comum a razão, a qual substituiu os princípios religiosos que estruturaram a sociedade no período medieval. A individualização, por sua vez, liberou o ser humano da matriz coletiva, tendo em vista que ele só existia socialmente até então como parte de um grupo. Além de deveres e obrigações, os indivíduos passaram a possuir também direitos. Na visão de Rouanet (1993),

> O individualismo da Ilustração teve o mérito de colocar no centro da ética o direito à felicidade e à auto-realização e o de valorizar o indivíduo descentrado, o homem que se liberta dos vínculos "naturais" e pode situar-se na posição de formular juízos éticos e

> políticos a partir de princípios universais de justiça, independente de quaisquer lealdades locais (ROUANET, 1993, p. 16).

O princípio da autonomia intelectual esteve no cerne do projeto civilizatório do Iluminismo, pois até então a inteligência humana havia sido tutelada pelas autoridades religiosas. A ciência e a educação passaram a ser essenciais para a realização do livre pensamento, tendo em vista que substituíram o dogma pelo conhecimento. A autonomia política consistia na liberdade de ação do ser humano no espaço público, sobretudo em relação ao despotismo do Estado. Algumas correntes iluministas mais democráticas chegaram a defender a participação do cidadão no exercício do poder político. A autonomia econômica consistia no ideal de que deveria ser garantida segurança material a todos os seres humanos.

É importante destacar também que o fundamento da modernidade está na consolidação de uma mudança tecnológica, sobretudo a partir da Revolução Industrial, que afetou as raízes da civilização material do ser humano e instalou uma hierarquia superior entre este e a natureza. Essa perspectiva aponta para a superação histórica da escassez pela abundância, a partir do desenvolvimento técnico, o que possibilitaria o progresso humano:

> La escala de la operatividad instrumental tanto del medio de producción como de la fuerza de trabajo ha dado un "salto cualitativo"; ha experimentado una ampliación que la ha hecho pasar a un orden de medida superior y, de esta manera, a un horizonte de posibilidades de dar y recibir formas desconocido durante milênios de historia[1] (ECHEVERRÍA, 1995, p. 141).

No entanto, os desdobramentos históricos do projeto civilizatório moderno apontaram para uma disputa pelos seus rumos. De um lado, o capital orientou o projeto moderno para a subordinação das forças produtivas ao processo de acumulação e em detrimento do desenvolvimento humano; por outro lado, a classe trabalhadora, organizada em sindicatos, movimentos populares e partidos políticos, vislumbrou a possibilidade de uma transformação social radical a partir da consolidação do projeto moderno, o qual deveria ser reorientado pelo socialismo. A hegemonia do projeto moderno, entretanto, foi sustentada e orientada pelo capitalismo, como constatou Echeverría (1995):

> De todas las modernidades efectivas que ha conocido la historia, la más funcional, la que parece haber desplegado de manera más amplia sus potencialidades, ha sido hasta ahora la modernidad del *capitalismo* industrial maquinizado de corte noreuropeo: aquella que,

[1] A escala de operatividade instrumental tanto dos meios de produção quanto da força de trabalho tem dado um "salto qualitativo"; tem experimentado uma ampliação que tem a feito passar por uma ordem de medida superior e, desta maneira, a um horizonte de possibilidades de dar e receber formas desconhecidas durante milênios de história (tradução nossa).

> desde el siglo XVI hasta nuestros días, se conforma en torno al hecho radical de la subordinación del proceso de producción/consumo al "capitalismo" como forma peculiar de acumulación de la riqueza mercantil[2] (ECHEVERRÍA, 1995, p. 143).

Sob a orientação do capitalismo, o projeto moderno não cumpriu com os ideais Iluministas de universalização, individualização e autonomia. Rouanet (1993) exemplifica que a necessidade de expansão do capital por meio de ações imperialistas sobre outras nações e povos feriu completamente o ideal da igualdade proposta pelo universalismo. Além disso, a proposta da individualização foi desviada de seu objetivo de emancipação humana, tendo em vista que se transformou num egocentrismo, estimulado pelo consumo e pela indústria cultural. A autonomia intelectual, por sua vez, sobretudo em relação à ciência, passou a ser vinculada ao desenvolvimento de tecnologias que possibilitaram o aumento da produtividade do trabalho e a dispensa dos trabalhadores, bem como à preocupação com o aperfeiçoamento das armas e ações bélicas que deram sustentação a experiências militares em diversas regiões do mundo; a autonomia política restringiu-se à liberdade para os que tinham condições econômicas para disputar estruturas institucionais de poder; e a autonomia econômica não se realizou devido às relações desiguais entre as classes sociais. As experiências mais extremas que demonstraram as ambiguidades do projeto moderno sob o capitalismo foram os regimes nazista e fascista, que tiveram como marca o totalitarismo político e o extermínio humano em campos de concentração, em nome da razão e do progresso científico, pilares do projeto moderno. Na visão de Berman (1992), a máxima "Tudo que é sólido se desmancha no ar" representa com exatidão a relação da burguesia com o projeto moderno, tal como demonstra abaixo:

> [...] tudo o que a sociedade burguesa constrói é construído para ser posto abaixo. [...] tudo é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte e todo o processo possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas (BERMAN, 1993, p. 97).

Tendo em vista a análise de Berman (1993), que é baseada na visão de Karl Marx contida no Manifesto do Partido Comunista, o autor apresenta a perspectiva de realização do projeto moderno a partir da superação da sociedade de classes, cujos antagonismos não permitem a plena emancipação humana. O sujeito histórico que teria condições de avançar na superação da ordem

[2] De todas as modernidades efetivas que a história conheceu, a mais funcional, a que parece ter desdobrado de maneira mais ampla suas potencialidades, tem sido a modernidade do capitalismo industrial mecanizado de tipo não europeu: aquela que, desde o século XVI até os dias de hoje, se conforma em torno do fato radical da subordinação do processo de produção/consumo ao "capitalismo" como forma peculiar de acumulação de riqueza mercantil (tradução nossa).

burguesa seria o proletariado, uma vez que o fim de sua exploração e miséria está diretamente ligado à abolição da propriedade privada dos meios de produção, que assegura a apropriação da riqueza gerada pelo seu trabalho pela burguesia. "Os proletários nada têm de seu a salvaguardar; sua missão é destruir todas as garantias e seguranças da propriedade privada até aqui existentes" (ENGELS; MARX, 2007, p. 50). De posse das forças produtivas na sociedade, sob a organização do Estado no socialismo, o proletariado poderia transformar o "reino das necessidades", vigente na ordem burguesa, no "reino da liberdade", que seria o comunismo. Após esse período de transição, as condições objetivas estariam suficientemente desenvolvidas para que se chegasse à abolição da propriedade privada, das classes sociais e do Estado, pois além da organização e luta internacional do proletariado para derrubar a ordem burguesa, também seria necessário o suficiente desenvolvimento das forças produtivas para se chegar ao "reino da liberdade", possibilitado pelo desenvolvimento do progresso técnico do período moderno.

Com o intuito de superar a ordem capitalista, a classe trabalhadora realizou inúmeras lutas e enfrentamentos em várias partes do mundo, e construiu experiências de poder popular e operário, desde a Comuna de Paris, na França, em 1871, passando pelas revoluções latino-americanas, como a Cubana (1959) e Nicaraguense (1979), pela Revolução Chinesa (1949) e pelas lutas de libertação nacional na África e Ásia ao longo do século XX. A Revolução Russa (1917) pode ser considerada um dos principais marcos da luta socialista, uma vez que efetivou a tomada de poder do Estado pela classe trabalhadora e, a partir daí, configurou um bloco de poder alternativo ao capitalismo que reunia e sustentava os países que lutavam pela sociedade socialista.

As ambivalências do projeto moderno, entretanto, também foram evidenciadas pelas experiências socialistas, dirigidas pelo bloco soviético. Na visão de Rouanet (1993), a universalização sob a perspectiva de Marx pretendia que o proletariado, como classe universal, abolisse a sociedade de classes para emancipar o gênero humano como sujeito da história. Porém, em nome do "internacionalismo proletário", justificou-se o imperialismo soviético, ou seja, a invasão de países pela União Soviética. Em relação à individualização, a proposta socialista original era de que a plena emancipação do indivíduo só existiria quando a sociedade de classes fosse abolida, uma vez que, na sociedade capitalista, as relações sociais levam ao declínio do indivíduo e à atrofia de suas potencialidades. Nas experiências do socialismo real, entretanto, essa ideia transformou-se em antiindividualismo, pelo qual as pessoas eram subordinadas, primeiramente, à doutrina oficial; e em hiperindividualismo, pelo oportunismo e carreirismo desenvolvidos pela cúpula dirigente dos partidos comunistas. Em relação à autonomia intelectual, o regime soviético não a elimina, mas a

transfere para a jurisdição de comissários que a administram, o que significa que "o ideal da razão livre é gerido por um estrato técnico cuja função é tutelar a razão para que ela alcance a verdadeira liberdade" (ROUANET, 1993, p. 30). A autonomia política, por sua vez, que deveria ser pautada na substituição da liberdade burguesa formal pela liberdade proletária, rica de substância, foi baseada na tirania, com desrespeito aos direitos humanos e com a democracia restrita à escolha de representantes oficiais previamente indicados. A autonomia econômica, ainda que tenha substituído a liberdade de mercado pela segurança da população garantida pelo Estado, esbarrou no insuficiente desenvolvimento das forças produtivas, pressuposto fundamental mencionado por Marx para a transição do modo de produção capitalista para o comunismo.

Regimes totalitários, como o nazismo e o fascismo, no capitalismo, e o regime stalinista, nas experiências de socialismo real, representaram o grau máximo de barbaridade a que a humanidade poderia chegar em nome da busca pelo progresso técnico e pela razão instrumental na ciência. O ideal da emancipação e da liberdade humana foi transformado num sistema de opressão universal, o que abalou profundamente os pilares do projeto moderno, gerando uma profunda reflexão sobre seus rumos, suas atuais possibilidades de realização e, até mesmo, sobre seu esgotamento como projeto civilizatório. A respeito desses acontecimentos históricos, Bauman (1999) compreende-os como uma maneira limite de extirpar a ambivalência inerente ao projeto moderno de manutenção de uma ordem social, homogeneizando de forma radical e bárbara a vida humana:

> Os casos mais extremos e bem documentados de "engenharia social" global na história moderna (aqueles presididos por Hitler e Stálin), não obstantes as atrocidades resultantes não foram nem explosões de barbarismo ainda não plenamente extinto pela nova ordem racional da civilização, nem o preço pago por utopias alheias ao espírito da modernidade. Ao contrário, foram produto legítimo do espírito moderno, daquela ânsia de auxiliar e apressar o progresso da humanidade rumo à perfeição que foi por toda a parte a mais eminente marca da era moderna [...]. a determinação e a liberdade de ir "até o fim" e atingir os extremos era de Hitler, mas a lógica foi construída, legitimada e fornecida pelo espírito moderno (BAUMAN, 1999, p. 38-39).

De acordo com o autor, a substituição de uma razão moral por uma razão instrumental, baseada nos princípios e propósitos da ciência, forneceu os subsídios para o genocídio, bastando que, ao redor, tivessem forças dispostas a fazê-lo. O projeto de assimilação cultural da diferença promovido pelos Estados nacionais chegou a um limite com essas experiências e levou a uma mudança nas práticas culturais, sobretudo a partir da década de 1960. É nesse contexto de crise de rumos do projeto moderno, aliado à crítica do rígido estilo de vida do regime de acumulação fordista, que emerge o que se denominou de pós-modernismo, conceito a respeito do qual não se

tem um consenso, mas que se caracteriza, de uma maneira geral, por profundas mudanças culturais no modo de vida.

A pós-modernidade, na perspectiva de Bauman (1999), é a visão crítica da modernidade observada na sua totalidade, posteriormente a esses diversos acontecimentos, quando é possível avaliar os ganhos e as perdas desse período, descobrir as intenções do projeto moderno que jamais foram explicitadas e as ações que foram incongruentes. Não se trata do fim ou de uma rejeição à modernidade, mas da própria "modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente" (BAUMAN, 1999, p. 288), ou seja, é o reconhecimento da existência da ambivalência na modernidade, uma vez que a tentativa de extirpá-la do projeto moderno esgotou-se. Os novos valores que permeiam a mentalidade pós-moderna são a liberdade, a diversidade e a tolerância. Entretanto, sua prática pouco se diferencia do projeto moderno, na medida em que a liberdade refere-se à liberdade de consumo no mercado, que deixa muitos de fora; a diversidade apenas prospera quando o mesmo ocorre com o mercado, que define estilos e identidades; e a tolerância significa abandono do questionamento da hegemonia dominante, chegando mesmo à indiferença. Dessa maneira, não se trata da inauguração de um novo período histórico, com novas bases fundantes, mas do reconhecimento e da incorporação da ambivalência do projeto moderno, que será o suporte da chamada pós-modernidade.

Uma perspectiva semelhante é apresentada por Eagleton (1998) ao afirmar que o pós-modernismo nasce da impossibilidade da modernidade, da sua implosão ou autodestruição. Entretanto, essa impossibilidade foi inerente ao projeto moderno o tempo inteiro e não fruto de um colapso que permitiu a emergência do pós-modernismo. "Nada disso determina a falência das grandes narrativas como tal, apenas a tragédia de uma história cujos ideais estavam condenados a soar falsos para seus herdeiros devido à incapacidade estrutural para dar-lhes corpo" (EAGLETON, 1998, p. 67).

Para Josiane Soares Santos (2007), a pós-modernidade trata da negação da modernidade pelo capitalismo, uma vez que há uma incompatibilidade histórica cada vez maior entre os valores centrais do projeto moderno e o desenvolvimento capitalista. A crise da modernidade, em sua opinião, diz respeito a uma crise na configuração capitalista do projeto moderno:

> [...] o projeto da modernidade foi útil à burguesia enquanto seus interesses ainda eram expressões universais. A partir do momento em que se transmutaram, evidenciando claramente seu projeto particular de classe dominante, a modernidade e seu desenvolvimento em direção à emancipação humana e à razão dialética passam a

> representar uma ameaça. O que a burguesia tenta apagar são as contradições inerentes ao ideário moderno, cujo potencial dialético está prenhe de possibilidades, de movimentos e negatividade (SANTOS, 2007, p. 34).

A incompatibilidade dos ideais do projeto moderno com o desenvolvimento do capitalismo também é apontada por Jean Chesneaux (1995) quando este afirma que a humanidade flutua entre aceitar os convites da modernidade de mais mobilidade, flexibilidade e bom aproveitamento da vida e os apelos para sofrer docilmente os pesos econômicos, a rigidez sistêmica e as múltiplas exigências da vida moderna. O autor lança o questionamento:

> Para além das diferenças de regime social, de cultura política, de organização econômica, a modernidade não é *um projeto impossível*? Não é um projeto dividido entre dois discursos, duas morais, que objetivam ambos a inelutabilidade e a infalibilidade, contudo mutuamente incompatíveis? (CHESNEAUX, 1995, p. 181).

A disputa pelos rumos do projeto moderno, entretanto, ainda permanece, mas sua realização precisa ocorrer sob uma perspectiva diferenciada da ótica capitalista e das experiências do socialismo real. Na visão de Echeverría (1995), ainda que a utopia por transformações sociais tenha ficado enclausurada depois das experiências do socialismo real, a modernidade deve ser compreendida como *"un conjunto de posibilidades exploradas y actualizadas solo desde una perspectiva y en un solo sentido, y dispuesto a lo que aborden desde outro lado y lo iluminen con una luz diferente*[3] (ECHEVERRÍA, 1995, p. 137)".

Na perspectiva de César Benjamin (2009), o esgotamento do modelo de transição para o socialismo pensado na década de 1920 não significa de forma alguma o esgotamento da possibilidade do socialismo no final do século XX. De acordo com o autor, o socialismo nunca foi tão necessário, tendo em vista os sinais de barbárie em tantas partes do mundo. Entretanto, é preciso reformular as bases econômicas e democráticas da transição para o socialismo, pois a experiência soviética baseou-se numa continuidade da matriz produtiva capitalista, porém mais eficiente; e numa centralização política autoritária. "Imaginar qual é a nova qualidade de um novo modo de produção, rompendo com a ideia de que esse modo de produção é um capitalismo mais eficiente e sem crises, e construir uma teoria da democracia socialista" (BENJAMIN, 2009, p. 23) são os principais desafios do século XXI.

Outros autores, entretanto, compreendem que, diante de todas essas mudanças políticas e econômicas, o projeto moderno esgotou-se e foi superado pelo que denominam de pós-

[3] um conjunto de possibilidades exploradas e atualizadas apenas de uma perspectiva e em um só sentido, e dispostas para que sejam abordadas de outro lado e iluminadas com uma luz diferente (tradução nossa).

modernismo, ou seja, por um novo período histórico da humanidade, fundado sobre novos pilares. Na visão de Perry Anderson (1999), Lyotard foi um dos principais expoentes da perspectiva mencionada, pois compreendia a chegada da pós-modernidade vinculada ao surgimento de uma sociedade pós-industrial – teorizada por Daniel Bell e Alain Touraine – na qual o conhecimento havia se tornado a principal força econômica de produção e não mais o trabalho. É interessante destacar que esses autores pós-modernos, na visão de Harvey (1996), estão profundamente influenciados pelas possibilidades da informação e da produção de conhecimento proporcionadas pelas novas tecnologias, o que fez com que a obra de Lyotard, por exemplo, indicasse o esgotamento do modernismo devido às transformações nas condições técnicas e sociais de comunicação.

Para esses autores, a sociedade não poderia mais ser concebida como um campo de conflito dual entre classes sociais, mas como uma rede de comunicações linguísticas ou "jogos de linguagem". A ciência, por exemplo, seria apenas um entre tantos estilos narrativos, heterogêneos. Autores como Foucault destacaram que o poder não se encontrava em última instância na estrutura do Estado, mas em pequenas esferas de poder locais que reproduziriam o domínio social por meio de discursos. Em sua opinião, apenas por meio de ataques multifacetados e pluralistas às práticas localizadas de repressão do sistema capitalista é que este poderia ser combatido sem que novas formas de repressão se perpetuassem.

Por meio desses elementos, é possível perceber que há um questionamento dos principais pilares da modernidade, entre eles o da classe trabalhadora como agente heróico de sua própria libertação através do conhecimento e da análise da totalidade de uma sociedade. Um traço definidor da condição pós-moderna é justamente a perda da credibilidade nas metanarrativas, que foram substituídas por teorias fragmentadas, multifacetadas e plurais de compreensão da realidade.

Na visão de Eagleton (1998), a linha de pensamento pós-moderna emergiu num momento de derrota da esquerda em âmbito mundial, sobretudo no que se refere à desilusão com os rumos das experiências do socialismo real, protagonizadas pela União Soviética. Num momento de falência temporária dos movimentos políticos de massa, tendo em vista também a reestruturação produtiva na segunda metade do século XX, surgiu uma perspectiva teórica que retirou a centralidade do sujeito histórico da transformação social ao mesmo tempo em que anunciou o fim da análise da totalidade. O autor analisa criticamente a inter-relação entre esses dois aspectos:

> As totalidades precisam existir para alguém; e agora parece não haver pessoa alguma para quem a totalidade represente totalidade. Tradicionalmente, costumava-se pensar que ela se destinava a grupos que necessitavam com urgência conseguir algum entendimento geral de suas condições opressoras de vida para poderem começar a fazer algo para mudá-las.

> [...] O conceito de totalidade implica um sujeito para quem ela faria alguma diferença prática; mas esse tal sujeito foi rechaçado, incorporado, dispersado ou metamorfoseado em algo sem existência, por isso o conceito de totalidade tem grandes chances de cair junto com ele (EAGLETON, 1998, p. 18-19).

Para o autor, do ponto de vista da estratégia política, a afirmação da anti-totalidade significa o reconhecimento da impotência política da esquerda perante o capitalismo, pois na medida em que não é possível combatê-lo de modo total, busca-se elencar pontos marginais do sistema que podem ser transgredidos ou subvertidos momentaneamente. Ele afirma que esse seria um meio "conivente de racionalizar a nossa impotência" (EAGLETON, 1998, p. 12).

Na visão de Anderson (1999), ainda que as teorias do pós-modernismo tenham surgido de maneira dispersa, elas possuem uma unidade ideológica no que se refere ao predomínio da democracia liberal como o horizonte insuperável da época, o que contribuiu, a partir dos anos de 1970, para o fortalecimento da perspectiva de forças conservadoras da sociedade. Para o autor, o pós-modernismo foi uma sentença contra as ilusões alternativas.

Existem, todavia, alguns autores que se apropriaram do termo pós-modernismo[4] com o intuito de refletir sobre as mudanças na lógica cultural no novo estágio do capitalismo, entendido conforme os clássicos termos marxistas. Sob esse viés, Fredric Jameson desenvolveu seu pensamento teórico lançando um olhar crítico sobre as ideias de Lyotard, mas buscou ir além da constatação de que essa perspectiva do pós-modernismo era cúmplice da lógica do mercado. Partindo da análise das mudanças no capitalismo, Jameson desenvolveu a tese de que o pós-modernismo é a lógica cultural da nova fase do sistema capitalista, o que o levou a realizar uma sistematização das mudanças culturais a partir de 1960 com o objetivo de subsidiar possíveis ações políticas de transformação social. Apenas por meio de uma compreensão totalizante do novo contexto cultural e econômico seria possível imprimir mudanças à sociedade.

Para Jameson (2007), a tarefa ideológica fundamental do conceito de pós-modernismo é de coordenar as novas formas de prática e de hábitos sociais e mentais com as novas formas de organização e de produção econômica que vêm com a modificação do capitalismo nas últimas

[4] A fim de manter o teor do artigo fidedigno ao pensamento de Fredric Jameson na referida obra, utiliza-se o termo pós-modernismo para caracterizar a nova ordem social emergente na segunda metade do século XX. Entretanto, esse autor explica na Conferência Fronteiras do Pensamento, realizada em 2011, que seria melhor ter utilizado o termo pós-modernismo ao invés de pós-modernidade para fazer essa caracterização. Segundo ele, se tivesse optado pelo uso do termo pós-modernidade teria deixado mais clara a distinção entre o pós-modernismo como um estilo artístico e cultural, que nasceu essencialmente da arquitetura e tornou-se visível em outras artes, inclusive na literatura; e pós-modernidade, entendida como estrutura, um momento do capitalismo, mais especificamente o terceiro momento do capitalismo ou o capitalismo globalizado.

décadas. Caso o pós-modernismo não seja compreendido como uma lógica cultural, "teremos que voltar à visão da história do presente como pura heterogeneidade, como diferença aleatória, como a coexistência de inúmeras forças distintas cuja efetividade é impossível aferir" (JAMESON, 2007, p. 32), o que inviabiliza a produção de uma análise da totalidade da atual fase do capitalismo.

O pós-modernismo para Jameson (2007) deveria ser compreendido como uma dominante cultural e histórica não como um estilo entre muitos outros disponíveis. Segundo o autor, há uma diferença radical entre essas visões, pois essas duas abordagens acabam gerando duas maneiras muito diferentes de conceituar o fenômeno como um todo: "por um lado, julgamento moral (não importa se positivo ou negativo) e, por outro, tentativa genuinamente dialética de se pensar nosso tempo presente na história" (JAMESON, 2007, p. 72). Dessa forma, o que Fredric Jameson denomina de pós-modernismo é inseparável da hipótese de uma mutação fundamental na esfera da cultura no capitalismo contemporâneo, que inclui uma modificação significativa de sua função social na atualidade. A escolha teórica de Jameson se diferenciou tanto das concepções que repudiavam e negavam a existência do pós-modernismo, quanto das que exaltavam a emergência de uma ordem social totalmente nova:

> Em vez de cair na tentação de denunciar a complacência do pós-modernismo como uma espécie de sintoma final da decadência, ou de saudar as novas formas como precursoras de uma nova utopia tecnológica e tecnocrática, parece mais apropriado avaliar a nova produção cultural a partir da hipótese de uma modificação geral da própria cultura, no bojo de uma reestruturação do capitalismo tardio como sistema (JAMESON, 2007, p. 87).

A ressignificação do termo pós-modernismo, na avaliação de Perry Anderson (1999), é compreendida como uma vitória discursiva da esquerda num período de hegemonia neoliberal, uma vez que abriu caminho para a produção de um debate em torno das principais mudanças do capitalismo mundial após 1973 sob uma ótica marxista. Alguns autores deram prosseguimento ao debate proposto por Jameson, seja para complementá-lo ou corrigi-lo, entre eles, Alex Callinicos, que fez uma análise mais detalhada do panorama político da época; David Harvey, que produziu uma teoria bem mais completa de suas pressuposições econômicas; e Terry Eagleton, que abordou o impacto da difusão ideológica do pós-modernismo.

É preciso pontuar que mesmo que Jameson não compreenda o pós-modernismo como um estilo, mas como a lógica cultural dominante da nova fase do capitalismo, ele constata que ocorreram mudanças muito profundas em relação ao período moderno. A introdução de tecnologias mediatizadas alterou substancialmente a relação com o imaginário popular e inseriu a cultura na dinâmica de comercialização industrial. Além disso, a hegemonia universal do capital

configurou um mundo sem alternativas políticas reais, modificando um dos horizontes essenciais do modernismo, que era a possibilidade de outras ordens sociais.

Tal perspectiva é acolhida por Harvey (1996) na medida em que ele afirma que a ascensão do pós-modernismo como expressão cultural de fato aconteceu, mas não ocorreu num vazio social, econômico ou político. "Por certo houve uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973, embora a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permaneça a mesma" (HARVEY, 1996, p. 177). A problematização para a qual esse autor chama atenção é o fato de que essa discussão sobre o pós-modernismo ocorre, em geral, no abstrato, mas influencia de maneira efetiva a vida diária da população, por meio de inúmeros produtos culturais, desde a arquitetura que projeta os espaços, passando pelos produtos midiáticos e publicitários, até campanhas políticas.

Em que pese a perspectiva inovadora do conceito de pós-modernismo realizada por Jameson na época de publicação de sua obra, é importante destacar a permanente e contínua complexidade desse debate. No campo da historiografia, por exemplo, Perez Zagorin (2001) travou uma discussão teórica com F. R. Ankersmit acerca de sua concepção de pós-modernismo na produção dos textos históricos. Na visão do primeiro, a teoria do pós-modernismo compreende que não há mais um tema ou metanarrativa para a historiografia ocidental. Assim, pela visão pós-modernista,

> [...] o historiador deve renunciar à tarefa da explicação e ao princípio da causalidade, além da ideia de verdade, os quais são considerados como parte de um "essencialismo" superado. Em vez disto, deveria reconhecer a historiografia como atividade estética na qual o estilo é o mais importante (ZAGORIN, 2001, p.140).

Na visão desse autor, a tentativa de absorver a historiografia para dentro do campo estético e literário ignora as características centrais da própria concepção de história, sendo uma delas a diferença entre fato e ficção. Dessa maneira, a história não cumpriria sua obrigação intelectual na cultura e na educação, que consiste em dar a cada geração uma visão mais ampla sobre o passado de sua sociedade e civilização.

Considerações finais

Este artigo demonstrou que, no âmbito cultural, o pensamento neoliberal se expressou no pós-modernismo, que é a lógica cultural dessa nova fase do capitalismo, caracterizada pela

fragmentação do sujeito e pela instabilidade, exatamente os elementos característicos da reestruturação produtiva.

A emergência do pós-modernismo, entretanto, não ocorreu em um vazio de transformações culturais. Diante das barbáries realizadas pelos regimes nazifascistas na primeira metade do século XX, há uma descrença no projeto moderno de emancipação humana baseado na racionalidade, universalidade e igualdade. Além disso, as mudanças no mundo do trabalho, marcadas pela fragmentação real dos trabalhadores no âmbito da produção, e a introdução de novas tecnologias no processo, fizeram com que emergissem teorias de compreensão da realidade que apontavam não mais o trabalho como fonte de produção de riqueza no capitalismo, mas a tecnologia; e que anunciavam a morte da classe trabalhadora como sujeito da revolução socialista. Não havendo mais um sujeito que revolucionasse o modo de produção, também não se justificava a necessidade de uma análise da totalidade dessa mesma sociedade. Esses elementos caracterizam a chamada teoria pós-moderna, que representa uma ruptura com o projeto moderno e na qual se afirma que a humanidade inaugurou uma nova era após 1970, chamada por muitos de pós-industrial ou pós-capitalista.

Resgatando a perspectiva de Eagleton (1998), essas teorias emergiram em um momento de derrota política da esquerda em âmbito mundial, fortalecida pela desilusão com as experiências socialistas nos países do antigo Bloco Soviético, e de retrocesso temporário dos movimentos políticos de massa. Diante da incapacidade de combater o capitalismo como um sistema total da vida social, elegeram-se pontos marginais para serem momentaneamente transgredidos. Essa leitura de mundo expressou, no âmbito da cultura, a nova fase do capitalismo, sobre a qual Fredric Jameson irá se debruçar, analisando a perspectiva do fragmentário e da antitotalidade como a lógica cultural necessária para esse novo momento do capitalismo. Ele irá reiterar que não se trata de algo essencialmente novo, mas apenas de uma mudança aparente na roupagem do capitalismo.

É importante evidenciar o argumento sobre a periodização cultural de Fredric Jameson, que afirma que para cada fase do modo de produção capitalista há uma lógica cultural correspondente. Dessa forma, durante o período do capitalismo de mercado ou concorrencial, o Realismo constituiu-se como a lógica cultural do sistema; no capitalismo monopolista, foi o Modernismo; e na atual fase do modo de produção, marcado pelo capitalismo financeiro, é o Pós-modernismo a lógica cultural. Essa constatação do autor é extremamente importante no sentido de afirmar que, desde o início do modo de produção capitalista, a produção de cultura e de modos de viver está intimamente ligada às características das fases econômicas do sistema.

No entanto, tendo em vista a perspectiva do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2006), "entender uma época é distinto de reagir a ela, embora estes aspectos nunca possam estar completamente desligados" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006, p. 197). Dessa forma, uma determinada época dificilmente pode ser entendida a partir de uma única perspectiva, como reafirma o autor: "Como qualquer momento da história, a pós-modernidade é composta de múltiplos processos, nem sempre confluentes, processos ambíguos, prenhes de múltiplos devires, que não podem ser avaliados de um só ângulo" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006, p. 197).

Partindo da afirmação anterior, é interessante analisar, por exemplo, que ainda que Jameson caracterize o pós-modernismo como um período histórico no qual há uma intencional fragmentação do sujeito do discurso inserida na lógica cultural do capitalismo contemporâneo, há que se admitir a importância da emergência de "novos sujeitos" nas lutas sociais e revoltas antissistêmicas na segunda metade do século XX, como as lutas juvenis no Maio de 1968, na França; as manifestações de membros da comunidade LGBT na Rebelião de Stonewall, em 1969, em Nova York; e em 1984, a aliança entre homossexuais e os mineiros na greve por melhores condições de trabalho no governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra. Trata-se de um processo ambivalente no seio da perspectiva pós-moderna apresentada por Fredric Jameson. O historiador Jurandir Malerba (2009) assim explicita esse fenômeno:

> Essa pulverização dos sujeitos do discurso culminou na proposição da existência de uma história das mulheres, uma história dos negros, uma história dos homossexuais, uma história construída em torno de interesses ecológicos, de jovens e velhos, em relação a diversos grupos étnicos ou nacionais, e assim por diante (MALERBA, 2009, p. 25).

Portanto, este artigo reitera a relevância e inovação do pensamento de Fredric Jameson na compreensão da análise do pós-modernismo como sendo a lógica cultural do capitalismo contemporâneo, mas entende ser essa uma das perspectivas possíveis para a compreensão de uma temática repleta de complexidades e contradições.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O historiador Naif ou a análise historiográfica como prática de excomunhão. *In:* GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. RJ: 7Letras, 2006.

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

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEHRING, Elaine Rosseti. *A política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez: 2002.

_____; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social:* fundamentos e história. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BENJAMIN, César. Democracia, economia e socialismo. *In:* FLEURY, Sonia; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa (Org). *Participação, democracia e saúde.* Rio de Janeiro: CEBES, 2009. p. 14-23.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar:* a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CHESNEAUX, Jean. *Modernidade mundo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

DEL ROIO, Marcos. A crise do movimento operário. *In:* FREITAS, M. (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 187-207.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ECHEVERRÍA, Bolívar. *Las ilusiones de la modernidad*. México: UNAM/El equilibrista, 1995.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo*: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. "Pós-modernismo ou pós-modernidade?". *Fronteiras do Pensamento*, 2011. Disponível em https://www.fronteiras.com/videos/pos-modernismo-ou-pos-modernidade. Acesso em 07.06.2019.

MALERBA, Jurandir. *A história da América Latina*: ensaio de crítica historiográfica. RJ: FGV, 2009.

ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Josiane Soares. *Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2007.

ZAGORIN, Perez. *Historiografia e pós-modernismo:* reconsiderações. Topói, vol.2, jan-jun 2001, pp.137-152.

Recebido em: *11 de outubro de 2018*
Aceito em: *08 de junho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019
ISSN: 2317-0352

Adorno e a crise da formação cultural no mundo contemporâneo

Michel Aires de Souza Dias
Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de estudos sobre "Educação, Filosofia, Engajamento e Emancipação", vinculado à FEUSP e ao CNPQ. E-mail: michelaires@usp.br

Resumo

O objetivo do presente artigo é refletir sobre a crise da formação cultural (*Bildung*) no mundo contemporâneo. O que procuramos compreender é como a formação cultural burguesa deu origem a uma cultura elaborada em moldes industriais, tornando-se uma mercadoria, cujo objetivo é produzir uma formação dada *a priori,* que fixa e fortalece as formas de consciência, produzindo a dominação no plano da subjetividade. Para esse intento, trataremos de discutir alguns aspectos do conceito de *Kultur* da tradição alemã. A partir disso, procuramos mostrar como a cultura se converteu integralmente em ideologia, tornando a semicultura o espírito objetivo de nossa época.

Palavras-chave: *Bildung*. Kultur. formação cultural. indústria cultural. semiformação.

The objective of this article is to reflect on the crisis of cultural formation (*Bildung*) in the contemporary world. What we seek to understand is how bourgeois cultural formation gave rise to a culture elaborated in industrial molds, becoming a commodity, whose objective is to produce a formation given *a priori*, which fixes and strengthens the forms of consciousness, producing domination in the plane of subjectivity. For this attempt, we will try to discuss some aspects of *Kultur*'s concept of German tradition. From this, we seek to show how culture has become integrally in ideology, becoming semicultura the objective spirit of our time.

Keywords: *Bildung*. *Kultur*. cultural formation. cultural industry. semiformation

.

Adorno, em sua emigração para os Estados-Unidos, ao entrar em contato com a cultura norte-americana, ficou espantado com o planejamento racional e a padronização dos meios de comunicação de massa. Ele percebeu que a cultura deixou de ser algo espontâneo e popular, e passou a ser produzida por empresas e instituições que criam produtos e entretenimentos padronizados para o grande público. Na Alemanha, ele já havia escrito sobre a música e já reconhecia que ela era um produto criado pelas relações de produção capitalista. Essa ideia foi mostrada em seu texto "Sobre a situação social da música", de 1932. Em seu ponto de vista, "a maior parte da música exibia as características de uma mercadoria, dominada mais pelo valor de troca que pelo de uso" (JAY, 2008, p. 239). Já no período de sua emigração, os estudos sobre a música levaram-no a adquirir um grande conhecimento dos principais mecanismos de funcionamento da indústria radiofônica nos Estados Unidos. Ele também tomou conhecimento da grande indústria do cinema, desde sua fundação com a criação dos grandes estúdios de Hollywood. Já naquela época, os Estados Unidos tinham um aparato produtivo imenso, desde 1910, quando a indústria cinematográfica foi criada. Segundo Duarte, "ao que parece, Adorno até frequenta os bastidores da sétima arte, como a recepção em Malibu, com a presença de Charles Chaplin, dentre outros astros e estrelas" (2003, p. 19).

Em seu ensaio "Teoria da Semicultura", ao analisar a cultura norte-americana, Adorno percebeu nela uma carência de novas formas de existência imagéticas. Aquele mundo de imagens religiosas, de cultos, procissões, peregrinações, de folclore e de imagens irracionais da época medieval perdeu sua razão de ser. A existência foi esvaziada de seu sentido lúdico e se nivelou pela forma universal da mercadoria: "A vida, modelada até as últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma" (ADORNO, 2005, p. 10). Na medida em que as relações de troca moldaram as formas de existência, a realidade se impõe como algo despótico e nivelador, exercendo uma grande pressão sobre os indivíduos. O resultado disso foi a de que a alma humana sentiu a necessidade de substituir aquelas imagens e formas perdidas por novos elementos imagéticos. Na avaliação de Adorno (2005), os meios de comunicação de massa adotaram uma mitologia em substituição aquele mundo de riqueza cultural da idade média. Em nossa atualidade, as estrelas de cinema, assim como as canções de sucesso, com suas letras e seus títulos, irradiam um brilho igualmente calculado. Por vezes, semblantes femininos de uma beleza estonteante, explicam-se por si mesmos como pictografia da semiformação: "A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial" (ADORNO, 2005, p. 11).

Foi a partir do contato com os meios de comunicação de massa norte-americano, que Adorno e Horkheimer (1985) desenvolveram o termo indústria cultural, para substituir a expressão "cultura de massas", cunhada pelos apologistas da comunicação, que afirmavam ser porta-vozes de uma cultura que brotava espontaneamente das próprias massas, da forma que assumiria, atualmente, a arte popular. Eles perceberam que a formação cultural (*Bildung*) burguesa perdeu suas características de formação da personalidade individual e da vida interior, para tornar-se uma mercadoria assimilada pela indústria, transformando-se em uma espécie de pseudocultura ou semicultura, responsável pela manutenção ideológica das classes dominantes. O resultado disso foi que a formação cultural no mundo contemporâneo passou a ser mediada pelas imagens. As imagens ganharam grande poder ideológico, pois modificam a realidade e adulteram-na em benefício dos interesses de classe. No tocante a esse assunto, Sontag (1981) afirma que uma sociedade se torna moderna quando uma de suas principais atividades passa a ser a produção e o consumo de imagens, que passam a determinar nossas exigências com respeito à realidade e são elas mesmas substitutas cobiçadas da experiência autêntica, tornam-se indispensáveis à boa saúde da economia, à estabilidade política e à busca da felicidade individual.

O nosso objetivo neste artigo é refletir sobre a crise da formação cultural (*Bildung*) no mundo contemporâneo. O que procuramos compreender é como a formação cultural burguesa deu origem a uma cultura elaborada em moldes industriais, tornando-se uma mercadoria, cujo objetivo é produzir uma formação dada *a priori,* que fixa e fortalece as formas de consciência, produzindo a dominação no plano da subjetividade. Para esse intento, trataremos de discutir alguns aspectos do conceito de *Kultur* da tradição alemã. A partir disso, procuramos mostrar como a cultura se converteu integralmente em ideologia, tornando a semicultura o espírito objetivo de nossa época.

Para uma maior compreensão do conceito de cultura da tradição alemã, torna-se necessário fazer uma distinção conceitual sobre os termos *Bildung* e *Kultur*.[1] A palavra *Bildung* significa cultura e é análoga à palavra *Kultur*. Contudo, enquanto *Kultur* está mais relacionada às relações humanas objetivas, como as realizações ou produções espirituais, como arte, filosofia, teatro, livros e obras de arte; *Bildung* refere-se mais às transformações na esfera subjetiva, estando ligada ao processo de formação cultural. Esse conceito normalmente é usado para falar sobre o grau de "formação" de um

[1] Para distinguir os conceitos de *Kultur* e *Bildung* da tradição alemã, nós utilizamos as explicações de Rosana Suarez em seu artigo Notas sobre o conceito de *Bildung* (Formação cultural) e a obra de Nobert Elias, O processo civilizador: uma história dos costumes.

indivíduo, de um povo, de uma língua, de uma obra de arte.[2] Nesse sentido, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo.*

O conceito de formação cultural (*Bildung*) da tradição alemã está no centro das discussões sobre a cultura no pensamento de Adorno. Como observou Jay (1988), poucos intelectuais do século XX foram tão sensíveis aos múltiplos significados e implicações contraditórias quanto Adorno sobre o conceito de cultura, que deixou o ambiente da *Kultur* alemã e foi para o ambiente da *Culture* anglo-americana, e sentiu-se deslocado diante de tantas versões que encontrou. Como pensador dialético, a palavra cultura não possui um sentido unívoco em seu pensamento. Em alguns momentos, a palavra aparece em seu sentido crítico em oposição à cultura industrializada. Com isso, ela se opõe ao mundo reificado do mercado e em oposição à indústria cultural, como uma esfera de esclarecimento e autoconsciência, permitindo a emancipação e a transformação social. Nesse sentido, a cultura, como algo que transcende a autopreservação sistêmica da espécie, contém inevitavelmente uma dimensão crítica face a todas as instituições e a tudo que existe (ADORNO, 1978). Em outros momentos, a palavra aparece no sentido de *Kultur* como foi apropriada pela formação espiritual burguesa, herdeira da tradição alemã: "Na linguagem alemã se entende por 'cultura', em oposição cada vez mais direta à práxis, à cultura do espírito" (ADORNO, 2005, p. 44). Nesse sentido, a cultura é fetichizada, tornando os produtos do espírito humano fins em si mesmos, desconectados da práxis social. Com isso, a palavra assume um caráter afirmativo, ideológico e de manutenção do *status quo.*

Para um maior esclarecimento sobre o conceito de *Kultur* da tradição alemã, torna-se necessário entender a sua origem, o seu sentido e o seu significado. O conceito de *Kultur* só pode ser compreendido a partir do seu par oposto *Zivilization*, que apareceu na Europa na segunda metade do século XVIII. Para esclarecer essa distinção, utilizaremos como referência a obra do sociólogo polonês Nobert Elias, "O processo Civilizador*:* uma história dos costumes". Neste livro, Elias desenvolve a ideia de que na Europa teria existido um processo civilizatório, que culminou no desenvolvimento de uma consciência de civilização, da superioridade de seu próprio comportamento e de sua materialização na ciência, na tecnologia e nas artes, que se universalizou por todas as nações (ELIAS, 2011).

[2] Embora a palavra *Bildung* seja normalmente traduzida do alemão para o português como formação, nós optamos por empregá-la como formação cultural, tendo como referência Maar (2003, p.468), Suarez (2005, p.192), Zuin, Pucci, Oliveira (2008, p.55), entre outros.

Para Elias (2011), o conceito de civilização refere-se a uma variedade de fatos: ao nível da tecnologia, às maneiras de ser, ao desenvolvimento das ciências, às ideias religiosas, às formas de punição judiciária, ao modo de preparar os alimentos, etc. Contudo, o conceito não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais. Há uma diferença fundamental entre a forma em que os ingleses e os franceses empregam a palavra, por um lado, e os alemães, por outro. Para os primeiros, a palavra representa o orgulho pela importância de suas nações para o progresso do ocidente e da humanidade. Já no emprego que é dado pelos alemães, a palavra *Zivilisation* significa algo útil, mas é apenas um valor de segunda mão, uma vez que está ligada à aparência externa dos indivíduos e à superficialidade de suas existências. A palavra pela qual os alemães se compreendem e sentem orgulho de suas próprias realizações é *Kultur*. Este conceito está ligado às realizações espirituais, como fatos intelectuais, artísticos ou religiosos, e se opõe ao conceito francês e inglês de *civilização*, que pode se referir a fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos, morais ou sociais.

Outra diferença observada por Elias (2011), é a de que o conceito de civilização entre os ingleses e os franceses pode ser aplicado a atitudes e ao comportamento dos indivíduos, mesmo que eles não realizem nada de importante. Com isso, uma pessoa pode ser considerada civilizada a partir daquilo que ela expressa em seu comportamento. No entanto, isso já não acontece com o conceito de *Kultur*, pois o valor que a pessoa tem em virtude de sua conduta é algo secundário. O que é mais importante são as realizações do indivíduo. Por esta razão, o adjetivo *kulturell* descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa. Ele refere-se às criações humanas que são semelhantes a obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos, nos quais se expressam a individualidade de um povo.

Os estudos de Elias (2011) mostraram que o conceito de *Kultur* apareceu na experiência dos indivíduos, na Alemanha do século XVIII, a partir de um contraste entre a nobreza cortesã, que usava a língua francesa e se denominava civilizada; e um estrato da intelligentsia de classe média, que falava alemão, constituindo-se de servidores do príncipe, burgueses e funcionários públicos. Essa intelligentsia estava muito distante das atividades políticas e se dedicavam às realizações intelectuais, cientificas ou artísticas. Em contraposição a ela, há uma classe superior governante que nada "realiza", no sentido que as outras o fazem, mas que buscam se distinguir de outras classes a partir de sua autoimagem, de seu comportamento e de sua autojustificação: cortesia, decoro, decência social, moralidade no amor à honra são suas principais características. Desse modo, "é na polêmica entre o estrato da intelligentsia alemã de classe média e a etiqueta da classe cortesã,

superior e governante, que se origina o contraste entre *Kultur* e *Zivilization* na Alemanha" (ELIAS, 2011, p. 28).

As cortes dos grandes senhores na Alemanha podem ser comparadas ao teatro, em que todos representam como atores, buscando favores do príncipe e dos membros mais importantes da nobreza. Para isso, os indivíduos não medem esforços para alcançar seus objetivos. A cortesia, os bons modos e a etiqueta são habilidades imprescindíveis para se obter estima. Ali, quase todos falam francês e possuem ojeriza pela língua alemã, que a consideram bárbara, pesada e vulgar. É em contraste com estas cortes, consideradas civilizadas conforme os padrões da corte de Luiz XIV, que surge uma intelligentsia de fala alemã, que não participava da corte e da vida política, mas que se dedicava às criações espirituais como a arte, a literatura e a poesia, tornando a Alemanha uma terra conhecida por seus poetas e pensadores, como Lessing, Goethe e Schiller: "E deles, conceitos como *Bildung* e *Kultur* receberam seu cunho e substância especificamente alemães" (ELIAS, 2011, p. 33).

Em uma Alemanha agrária, em que o comércio, as comunicações e a indústria são ainda dependentes da regulamentação e da promoção do Estado mercantilista, a burguesia comercial era relativamente subdesenvolvida: "A ascensão para a prosperidade apenas ensaia os primeiros passos nesse período" (ELIAS, 2011, p. 42). Em consequência disso, esse movimento literário não era de caráter político e econômico, mas se constitui como um movimento social que transformou toda a sociedade daquela época. Aqueles poetas, artistas e pensadores se tornaram os grandes representantes da vanguarda espiritual da classe burguesa. Eram numerosos indivíduos que se encontravam na mesma situação e possuíam as mesmas origens sociais, mas que viviam isolados ou em um pequeno círculo, formando uma elite intelectual em relação ao povo. Apesar disso, eram considerados cidadãos de segunda classe pela aristocracia cortesã. Para Elias (2011), o que eles tinham em comum era o amor pela natureza e à liberdade, a exaltação da solidão, o culto das emoções, sendo avessos à razão fria e calculista. Mente e livro eram seu refúgio e domínio, e as realizações na erudição e na arte seu motivo de orgulho. Nesta passagem abaixo, o autor descreve o que distingue a intelligentsia da classe média alemã em contraste com os valores da burguesia ascendente na França e Inglaterra:

> O que legitima a seus próprios olhos a intelligentsia da classe média do século XVIII, o que fornece os alicerces à sua autoimagem e orgulho, situa-se além da economia e da política. Reside no que, exatamente por esta razão, é chamado de das *rein Geistige* (o puramente espiritual) em livros, trabalho de erudição, religião, arte, filosofia, no enriquecimento interno, na formação intelectual (*Bildung*) do indivíduo, principalmente através dos livros, na personalidade. Em consequência, os lemas que expressam essa autoimagem da classe intelectual alemã, termos tais como *Bildung* e *Kultur,* tendem a traçar uma nítida distinção entre realizações nas áreas que acabamos de mencionar, esta esfera puramente espiritual (concebido como a única de valor autêntico), e a esfera

> econômica política, econômica e social, em contraste frontal com os lemas da burguesia ascendente na França e Inglaterra (ELIAS, 2011, p. 42).

Em suas análises, Elias deixou claro como surgiu historicamente a distinção que os Alemães fazem ainda hoje entre cultura e civilização, isto é, entre o mundo simbólico das ideias e dos sentimentos superiores, de um lado; e o mundo físico da produção e reprodução material, do outro. Já se percebe como a cultura espiritual da burguesa adquire um valor superior em relação ao mundo do trabalho e da luta diária pela existência. Adorno, assim como "os membros do *Institut* nunca se cansaram de atacar a oposição entre a cultura, como esfera superior das realizações humanas, e a existência material, como aspecto inferior da condição humana" (JAY, 2008, p. 233).

Tal como Elias, Jay (1988) também observou que há dois âmbitos antagônicos da cultura em contraste na Alemanha do século XIX. Segundo ele, falar em cultura significa ser confrontado de imediato com a tensão entre seus sentidos antropológico e elitista. No primeiro sentido, a cultura significa desde Herder na Alemanha todo um modo de vida: práticas, rituais, instituições e artefatos materiais, assim como textos, ideias e imagens. Nessa acepção, a palavra se refere às produções folclóricas da cultura popular e às realizações materiais como modos de vida. No segundo sentido, a cultura adquire aquele valor interior que contrasta com a superficialidade dos costumes corteses e tem propósitos humanizadores de homens cultivados, identificando-se à arte, à filosofia, à literatura, à educação formal, ao teatro, etc. Essa divisão na cultura fica mais clara nesse trecho:

> Como substituta da religião, cuja importância vinha sofrendo uma acentuada redução, a cultura no sentido elitista surgiu no século XIX como repositório das realizações mais nobres e dos valores mais elevados do homem, sempre em tensão, seja com a cultura 'popular' ou 'folclórica', seja com as realizações mais materiais da 'civilização'. Em função de suas conotações inegavelmente hierárquicas e elitistas, a cultura, em seu sentido mais restrito, sempre provocou a hostilidade dos críticos populistas ou radicais, que denunciam sua cumplicidade natural com estratificação social (JAY, 1988, p. 102).

Um dos críticos mais radicais da Escola de Frankfurt, que também refletiu sobre essa cisão no âmbito da cultura, foi Herbert Marcuse. Este pensador escreveu um artigo denominado, "Sobre o caráter afirmativo da cultura", de 1937, em que desenvolveu o conceito de "Cultura Afirmativa", influenciando, posteriormente, os estudos de Adorno e Horkheimer sobre a *Indústria Cultural*. O que se tornava importante neste artigo era a percepção do caráter ideológico da cultura e da arte. Em suas análises, Marcuse observou que aqueles mais altos valores da época iluminista, como liberdade, felicidade, igualdade, verdade, bondade e fraternidade, realizaram-se apenas no plano da cultura espiritual burguesa, não se manifestando no plano da civilização. Foi o que ele denominou

de "cultura afirmativa", ou seja, aquela cultura pertencente à época burguesa que, no curso de seu próprio desenvolvimento, levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual anímico, nos termos de uma esfera de valores autônomos, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo do fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si a partir do interior, sem transformar aquela realidade de fato (MARCUSE, 1997).

Marcuse entende o conceito de cultura originalmente como o entrelaçamento entre o mundo espiritual e simbólico com o processo histórico da sociedade, ou seja, o entrelaçamento entre o plano da reprodução ideal (cultura) e o plano da reprodução material (civilização). Contudo, na história da civilização, que culminou com a cultura burguesa, houve a separação dessas duas esferas. Na práxis material da época burguesa, o mundo espiritual foi banido do plano material e, assim, a cultura foi elevada a uma falsa universalidade. Com isso, houve o comprometimento histórico da alta cultura com as necessidades ideológicas da burguesia setecentista em ascensão, na medida em que a arte erudita desviava, segundo Marcuse, a atenção da maioria do povo da situação de miséria em que se encontrava, ajudando, com isso, a consolidar o poder da nova classe dominante (DUARTE, 2008).

Marcuse também percebeu essa cisão nas manifestações culturais dos antigos, em que os bens espirituais produzidos na antiguidade clássica aparecem como uma esfera superior e mais importante que o âmbito da reprodução da vida. Sobre isso, Duarte (2008) afirma que essa separação divide a sociedade entre uma esmagadora maioria que deve realizar o trabalho físico e os poucos escolhidos que têm o ócio para se dedicar às coisas do espírito: ao verdadeiro, ao bem e ao belo. Já naquela época existia o discurso da classe dominante de que existem, por um lado, pessoas inferiores, às quais cabe a dura labuta física e, por outro lado, seres humanos superiores, responsáveis pelas atividades intelectuais que propriamente engrandecem a humanidade. A esse respeito, Marcuse afirma que o cultivo do espírito cabe apenas a uma pequena parcela de privilegiados pela sua situação social:

> Em todas as classificações ontológicas do idealismo antigo se expressa a perversão de uma realidade social em que o conhecimento da verdade sobre a existência humana já não é assimilada na práxis. Efetivamente, o mundo do verdadeiro, bom e belo é um mundo 'ideal', na medida em que se situa além das condições de vida vigentes, além de uma forma da existência em que a maioria dos homens trabalha como escravos ou passa sua vida no comércio de mercadorias e onde só uma pequena camada tem a possibilidade de se ocupar daquilo que vai além da conquista e da garantia das necessidades. Na medida em que a reprodução da vida material se completa sob o domínio da forma mercadoria, renovando

> continuamente a miséria da sociedade de classes, nessa medida o bom, belo e verdadeiro transcende esta vida (MARCUSE, 1997, p. 91).

Tal como Marcuse, em seu artigo, "Crítica cultural e sociedade", Adorno também mostrou que a distinção entre cultura e civilização já poderia ser encontrada nos primórdios da divisão social do trabalho. Segundo ele, "a própria cultura surge da separação radical entre trabalho intelectual e trabalho braçal, extraindo dessa separação, desse 'pecado original', a sua força" (ADORNO, 2009, p. 52). Desse modo, a tensão entre a cultura definida no sentido elitista e a cultura como modo de vida é um produto dessa divisão. Um dos principais objetivos de Adorno foi superar essa divisão: mas ele reconhecia que isso seria impossível no âmbito da própria cultura, assim como também não seria realizado pela implosão da alta cultura na vida cotidiana do presente, pois esta só serviria para negá-la, sem concretizar seu potencial emancipatório (JAY, 1988).

Apesar da cultura ser abalada desde sua origem com a divisão social do trabalho, foi somente no mundo moderno que ela se tornou ideológica e perdeu suas características emancipatórias. Como crítico da cultura, Adorno observou que a cultura se modificou quando foi absorvida pela forma universal da mercadoria. Ela rompeu com o reino dos fins, submetendo-se aos interesses de classe. Desse modo, quando o espírito se libertou do mundo teológico-medieval, recaiu sob as determinações do mercado, transformando as produções espirituais em bens de consumo. Esse processo ocorreu no transcorrer da era liberal, na qual a cultura foi assimilada na esfera de circulação. Tão logo a cultura se congelou em "bens culturais", ela perdeu sua razão de ser. O resultado disso foi que a cultura espiritual aparece separada da luta pela vida, separando-se da práxis social, como uma esfera de valores eternos e superiores. Como o próprio Adorno afirma:

> Assim como a cultura surgiu no mercado, no comércio, na comunicação e na negociação como algo distinto da luta imediata pela autopreservação individual; assim como ela se irmana, no capitalismo clássico, ao comércio, e assim como o seus portadores se incluem entre 'terceiras pessoas' e se sustentam como intermediários, assim a cultura, considerada 'socialmente necessária' segundo as regras clássicas, ou seja, algo que se reproduz economicamente, restringe-se novamente ao âmbito em que se iniciou, o da mera comunicação. Sua alienação do humano desemboca na absoluta docilidade em relação à uma humanidade metamorfoseada em clientela pelos fornecedores (ADORNO, 2009, p. 52).

Na opinião de Adorno (2009), a deterioração da cultura não significou algo ocasional, mas é o resultado do processo pela qual ela toma consciência de si mesma enquanto cultura, opondo-se fortemente ao mundo da crescente violência e barbárie do predomínio do poder econômico. O que parece ser a decadência da cultura é o seu puro caminhar em direção a si mesma. A cultura deixa-se idolatrar apenas quando está neutralizada e reificada. Hoje, o supremo fetiche da crítica cultural

é a noção de cultura enquanto tal: "Pois nenhuma obra de arte autêntica e nenhuma filosofia verdadeira jamais esgotaram seu sentido em si mesmas, em seu ser em si, sempre estiveram relacionadas ao processo vital real da sociedade, da qual se separam (ADORNO, 2009, p. 49).

A cultura só é verdadeira quando é necessariamente crítica. A crítica é um elemento inalienável da cultura (ADORNO, 2009). Contudo, celebrar a cultura apenas em termos de sua transcendência com relação as preocupações materiais, significa bloquear o potencial crítico desse conceito. Do mesmo modo, isolar a cultura como algo superior à sociedade, livre de suas restrições, é ignorar o penetrante poder da totalidade dominante, em que se transformou a vida moderna (JAY, 1988). Desse ponto de vista, a cultura só foi transformada em ideologia, porque renunciou a seu papel crítico de interferir na realidade social, transformando-se em um bem de consumo. Essa regressão é mostrada de forma contundente nessa passagem:

> O fato de que a cultura europeia como um todo tenha degenerado em mera ideologia aquilo que oferece ao consumo, hoje prescrito a populações inteiras por managers e técnicos em psicologia, provém da mudança de sua função em relação a práxis material, de sua renúncia a uma intervenção direta. Essa mudança certamente não foi nenhum pecado original, mas algo imposto historicamente (ADORNO, 2009, p.49).

Em seu ensaio "Semicultura", Adorno (2005) procurou explicar como originalmente se deu essa separação entre cultura e civilização. Segundo ele, quando a jovem burguesia se libertou das amarras do mundo feudal, tomando politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do século XVIII, ela economicamente estava mais desenvolvida que o sistema feudal. Mas, isso só foi possível, porque a formação cultural da burguesia possibilitou que ela pudesse assumir o desempenho das tarefas econômicas e administrativas. Sem essa formação, o burguês não poderia assumir o seu papel social como empresário, gerente ou funcionário. Foi desse modo que a burguesia se consolidou enquanto classe. Contudo, quando os socialistas procuram despertar a consciência dos trabalhadores, estes não se encontravam subjetivamente mais avançados do que a burguesia. Com isso, a classe burguesa procurou monopolizar a formação cultural, estabelecendo o antagonismo entre cultura como âmbito de valores e sentimentos superiores e a cultura como "conformar-se à vida real", como momento de adaptação:

> O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito" (ADORNO, 2005, p. 4).

A burguesia em sua dominação progressiva sobre o proletariado só conseguiu perpetuar o seu poder, porque monopolizou a formação cultural. A desumanização, implantada pelo processo capitalista de produção, negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação cultural. Todas as tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada educação popular nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2005).

Outra consequência atentada por Adorno, em relação a hipóstase do espírito, foi a criação das condições objetivas para a barbárie fascista. O definhamento da cultura fez com que a consciência renunciasse à sua autodeterminação. Com isso, a sociedade como um todo se colocou em oposição ao próprio conceito de humanidade, perdendo a consciência de si mesma. Não foi à toa que muitos intelectuais que cultivavam os bens espirituais foram capazes de apoiar ou cometer atrocidades em nome do Estado autoritário. Esse fato demonstra para Adorno (2005) que, aqueles indivíduos não somente possuíam uma consciência dissociada, mas, também, que aqueles bens espirituais, considerados como os mais altos valores humanos, estavam dissociados do verdadeiro mundo das coisas humanas. Desse modo, a formação cultural ignorou esse fato e se converter em semiformação.

A completa mutilação da cultura se deu justamente com o advento dos regimes totalitários na Europa, quando o capitalismo progrediu de liberal para monopolista, afetando a cultura em sua própria raiz. A partir daí a formação cultural da burguesia (*Bildung*) deu lugar a uma semicultura. Esse processo ocorreu porque a eliminação do comércio e de seus refúgios irracionais foi substituído pelo enorme aparato de distribuição da indústria, impulsionando a completa mercantilização dos bens culturais. Com isso, a totalidade da existência foi dominada pelo aparato técnico, possibilitando que a vida se tornasse inteiramente administrada e que a cultura se convertesse integralmente em ideologia. A partir disso, a semicultura surge como um produto e ingrediente de uma sociedade industrializada: "Sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo" (ADORNO, 1985, p. 162).

O que caracteriza o capitalismo tardio é a união entre as esferas da cultura e da indústria. Nesse sentido, a semiformação seria a formação do indivíduo por meio da industrialização da cultura, em que os produtos perdem sua essência cultural, pois são transformados pelo processo industrial em semicultura. Assim, os produtos da semicultura servirão de conteúdo formativo para

a sociedade de massa. Este processo formativo denomina-se "semiformação", por não ser realizado pelo conteúdo cultural, que é o conteúdo imanente à verdadeira obra de arte (IOP, 2009).

Na concepção de Adorno (2009, p. 2), "a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.". Contudo, quando a semicultura torna-se o espírito objetivo, a formação passa a ser definida *a priori* pelos inumeráveis mecanismos de controle social, convertendo-se em uma semiformação socializada. Em outras palavras, a formação dos indivíduos passa a ser mediada por produtos culturais estandardizados pela técnica, vulgarizando a cultura em sua própria raiz. A consequência disso é que a ideologia se materializa nos próprios produtos desse mundo, sendo absorvida pela própria realidade: "A ideologia, ou seja, a aparência socialmente necessária, é hoje a própria sociedade real" (ADORNO, 2009, p. 57).

Com a transformação da realidade em ideologia, a ordem estabelecida passa a ser aceita como um fato natural na existência humana, a sua mera reprodução na consciência converte-se em verdade. Hoje, "a ideologia se encontra tão 'colada' à realidade, que qualquer comportamento que não se atrele ao atendimento das necessidades do consumo é rotulado como desviante" (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2008, p. 60). Nesse sentido, quando a ideologia se materializa nas próprias condições de vida, toda forma de barbárie e de repressão necessárias para a preservação da sociedade são justificadas. O absurdo de tudo isso, é que a vida sob as condições existentes suscita objetivamente a aparência de legitimação social. Como o próprio Adorno afirma:

> A cultura tornou-se ideológica não só como a quintessência das manifestações subjetivamente elaboradas pelo espírito objetivo, mas, em maior medida, também como esfera da vida privada. Esta esconde, sob a aparência de importância e autonomia, o fato de que é mantida apenas como apêndice do processo social. A vida se transforma em ideologia da reificação (ADORNO, 2009, p. 56).

Hoje, a semiformação como apropriação subjetiva somente se perpetua porque é disseminada pela indústria cultural. Os espectadores assimilam os produtos padronizados dessa indústria de forma passiva e sem reflexão crítica. Esses produtos não somente infantilizam os indivíduos a partir de entretenimentos idiotizados, mas também incutem normas, valores e formas de comportamento determinando as formas de consciência. Desse modo, os indivíduos são educados e formados segundo os padrões de condutas socialmente estabelecidos pelas instâncias de controle social. O objetivo é impedir uma formação cultural plena e autônoma que os leve a compreender os fenômenos sociais de forma crítica e emancipada. Como a socialização se estabelece

de forma precária e parcial, a semiformação reforça a socialização, visando a adaptação e a coesão social, fazendo os homens se nivelarem uns aos outros, impedindo-os que se eduquem a si mesmos:

> A semiformação conta com o apoio dos mass media para se difundir entre a sociedade de massa e conquistar a consciência individual em meio ao coletivo, não permitindo que os indivíduos pertencentes a essa camada social sejam educados pela formação cultural, com base em uma teoria que possibilite a liberdade do espírito e gere a reflexão crítica sobre os processos sociais e culturais, impedindo que esses indivíduos compreendam os fenômenos sociais, do ponto de vista histórico, social, cultural, político e econômico (IOP, 2009, p. 24).

A semiformação produz aquilo que Kant (1988) denominou de estado de menoridade. Nesse estado o homem abre mão da sua capacidade de se servir de seu próprio entendimento. O indivíduo que possui como qualidades naturais a faculdade de julgar e a autonomia da sua vontade, deixaria de se valer de sua característica existencial. Ele privar-se-ia do próprio direito natural da liberdade. Com isso, ele torna-se incapaz de analisar as circunstâncias sociais em que está inserido, perdendo a capacidade de reflexão crítica. Sua vida passa a ser conduzida por mecanismos externos como crenças, religião, ideologias e, atualmente, a indústria cultural. Ele passa a ser guiado por lógicas heterônomas, perdendo a capacidade de autodeterminação e autoconsciência.

Para Adorno, "a formação tem como condições a autonomia e a liberdade" (2005, p. 8). É pela autonomia e liberdade do intelecto e do espírito que se nutre a formação. Se a formação cultural da burguesia exigiu um certo esforço intelectual, concentração espiritual e sensorial; a semiformação, ao contrário, simplificou os elementos complexos, adaptando-os e tornando-os desprovidos de qualquer conteúdo espiritual. Os conteúdos críticos, negativos e transformadores foram neutralizados, perdendo suas características emancipadoras. A cultura converteu-se, assim, num valor e tornou-se adaptação ao conformar os indivíduos à vida real.

Os produtos da semicultura planejada e produzida pela indústria cultural renunciaram ao reino dos fins, que eram propagados pela formação espiritual burguesa. Os fins verdadeiramente humanos, como a igualdade, a liberdade, a justiça social, a cidadania e a felicidade coletiva presentes na filosofia, na arte e na literatura burguesa foram renegados. Como observou Marcuse, "foi somente na arte que a burguesia tolerou a realização efetiva de seus ideais, levando-os a sério como exigência universal" (1997, p.113). Ao renegar esses valores, a indústria cultural desenvolveu novos valores, como a busca da felicidade individual, o culto ao corpo, a busca da beleza, a realização profissional, o consumo e a satisfação do prazer. Esses novos valores foram disseminados nos produtos padronizados da indústria cultural. Com isso, a semiformação tornou-se falsa

universalidade. Em lugar dos ideais de liberdade e felicidade para todos, ela respondeu com ideais de felicidade individual, fama, dinheiro, beleza e consumo. A semiformação tornou-se o apanágio da cultura afirmativa.

Um dos objetivos fundamentais da semicultura é propagar a ideologia da vida como reificação. Nesse sentido, "a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" (ADORNO, 2005, p.11). A busca desenfreada pelo dinheiro, a competição, o consumo, a busca de reconhecimento simbólico, a labuta do dia a dia não permitem ao homem determinar sua própria vida como projeto, como determinação consciente. Ele deixa de ser livre, sendo impedido de realizar suas potencialidades e sua autonomia. Sua vida deixa de lhe pertencer, assim como seu tempo, sua interioridade e seus projetos. Segundo Coelho (1997), para essa sociedade, o padrão maior de avaliação tende a ser a coisa, o bem, o produto; tudo é julgado como coisa, portanto tudo se transforma em coisa, inclusive o homem. E esse homem reificado só pode ser um homem alienado: alienado de seu trabalho, que é trocado por um valor em moeda inferior às forças por ele gastas; alienada do produto de seu trabalho, que ele mesmo não pode comprar, pois seu trabalho não é renumerado à altura do que ele mesmo produz; alienado, enfim, em relação a tudo, alienado de seus projetos, da vida do país, de sua própria vida, uma vez que não dispõe de tempo livre, nem de instrumentos teóricos capazes de permitir-lhe a crítica de si mesmo e da sociedade. Adorno denominou esse processo de objetivação da reificação de integração:

> O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas [...]. Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, sobre os mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da formação cultural e cuja modificação seria propriamente a formação cultural (ADORNO, 2005, p. 6).

Hoje, mesmo que as massas se encontrem inundadas de bens culturais, a semiformação está tão solidificada na consciência dos indivíduos, que impede qualquer tentativa de ruptura. Os indivíduos estão muito precariamente preparados para uma formação cultural no sentido tradicional. A sensibilidade e a consciência estão tão degradadas que "tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais" (ADORNO, 2005, p.6). Apesar de todo esclarecimento e de toda informação que se difunde, por meio dos mais diversos canais de comunicação e das mais variadas tecnologias, a semiformação tornou-se a forma dominante da consciência atual.

Referência bibliográfica

ADORNO, Theodor. Sociedade. *In:* ADORNO, Theodor. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. Crítica cultural e sociedade. *In:* ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. *Revista Primeira Versão*. Ano IV, nº 191, Porto Velho, maio/agosto, 2005. Disponível em < http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf> Acesso em 10 Março de 2018.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DUARTE, Rodrigo. Da "Cultura Afirmativa" à subjetividade criativa. *Revista Cult,* nº. 127, p. 56-59, agosto de 2008.

DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador:* uma história dos costumes. Vol 1. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2011.

IOP, Elisandra. Formação cultural, semicultura e indústria cultural: contribuições de Adorno sobre a emancipação. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 20-33, jul./dez. 2009. Disponível em < http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2212/1427> Acesso em 5 Abril de 2018.

JAY, Martin. *A imaginação dialética*: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JAY, Martin. *As ideias de Adorno*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. *In*: MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SONTAG, Susan. *Ensaios sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton. *Adorno:* o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em: *14 de outubro de 2019*
Aceito em: *08 de julho de 2019*

Volume 8, n.1, Jan./Jul. 2019

ISSN: 2317-0352

RESENHA

Movimentos sociais, educação e emancipação: o caso do movimento negro brasileiro

Matheus Silva Freitas
Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB Viçosa) e do Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Raça (EDUCAGERA). *E-mail*: freitassmat@gmail.com

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 149 p., ISBN: 978-85-326-5579-0.

Resumo
A obra "O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação", de autoria de Nilma Lino Gomes, pesquisadora e professora da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) faz uma reflexão sobre como o movimento negro brasileiro é responsável por sistematizar e produzir saberes, através de suas lutas por emancipação. Estes saberes reeducam a população brasileira, sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais, e sustentam a demanda e implementação de uma série de políticas públicas que visam a promoção da igualdade étnico-racial. O livro revela uma forma diferenciada de apreender os movimentos sociais como educadores que forjam potencialidades emancipatórias em uma constante tensão com formas de regulação social.

Palavras-chave: movimentos sociais, movimento negro, educação, emancipação.

O entendimento de que os movimento sociais são educadores e que dispõem um caráter educativo, é uma discussão presente em parte da literatura sociológica. De acordo com Gohn (2011, p. 333) os movimentos sociais são "fontes de inovação e matrizes geradoras de saber", de tal forma que constroem uma relação de ensino-aprendizagem tanto com seus participantes, quanto com instituições educacionais e com a sociedade em geral.

A constatação da profunda relação entre o movimento negro brasileiro e a educação também é refletida em algumas pesquisas. Santos (2014), por exemplo, ao traçar um percurso histórico dos movimentos negros no Brasil desde a abolição da escravidão até o princípio do século XXI, concluiu que a educação foi uma das constantes demandas, reivindicações e prioridades das organizações negras. Segundo este autor, apesar da diversidade de ações e prismas ideológicos, os movimentos negros são unânimes na educação enquanto um bem primordial, no sentido de que "a busca por igualdade coincide com a busca por educação de qualidade para todos" (SANTOS, 2014, p. 275).

Em "O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação", Nilma Lino Gomes, pesquisadora e professora da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016), discute como o movimento negro brasileiro é responsável por sistematizar e produzir saberes, através de suas lutas por emancipação. Estes saberes reeducam a população brasileira, sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais, e sustentam a demanda e implementação de uma série de políticas públicas que visam a promoção da igualdade étnico-racial[1].

A autora parte da premissa de que os movimentos sociais são verdadeiros pedagogos nas relações sociais e políticas e que produzem e articulam saberes emancipatórios (GOMES, 2017, p. 16). No caso dos conhecimentos sobre relações étnico-raciais, em especial, sobre a história, cultura e situação social da população negra, Gomes demonstra como o movimento negro foi atuante ao difundi-los. Além disso, no âmbito educacional, o que o movimento negro produziu indaga a teoria educacional, isto é, a forma de pensar a educação.

A autora entrelaça a história do movimento negro junto aos conceitos e reflexões do seu orientador de pós-doutorado, o pesquisador Boaventura de Sousa Santos. Ao longo do livro critica-se as estruturas coloniais e violentas expostas principalmente pela ciência moderna e sugere-se pensar em epistemologias do sul, ecologia dos saberes e pensamentos pós-abissais.

Em seu primeiro capítulo, o livro traz uma reflexão sobre o que são os movimentos negros, que são entendidos pela autora como as diversas formas de organização de negros/as que apresentam uma postura política explícita de combate ao racismo (GOMES, 2017, p. 23). Ao assinalar o

[1] Podemos destacar a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, alterada pela Lei 11.645/08 ao incluir a história e cultura dos povos indígenas, assim como a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 (Lei 12.228); em 2012 a aprovação de cotas para estudantes de escola pública pretos, pardos e indígenas nas instituições de ensino superior (Lei 12.711) e em 2014 a aprovação de cotas para negros (pretos e pardos) nos concursos públicos (Lei 12.990).

movimento negro como produtor de diferentes experiências sociais que circundam as relações étnico-raciais, a autora reconhece este como sujeito de conhecimento.

Dentre as principais características desse movimento no território brasileiro, ao menos duas se destacam. Primeiro, o protagonismo de suas ações no sentido de politizar a raça como construção social. Ao politizar a raça o movimento negro passa a entendê-la como potência emancipatória e não como uma regulação conservadora que atua na inferiorização dos sujeitos. E segundo, um entendimento da educação como um espaço-tempo para emancipação. A trajetória histórica demonstra que as principais reivindicações do movimento negro se direcionam à educação, principalmente porque se trata de "um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiras" (GOMES, 2017, p. 24).

O segundo capítulo, apesar de breve, apoia-se na sociologia das ausências e emergências proposta por Boaventura de Sousa Santos que consiste em "demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente" e ao mesmo tempo realizar uma "investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas" (GOMES, 2011, p. 40-41). De modo análogo à essas concepções, a autora se dirige ao campo educacional para pensar em pedagogias das ausências – que denunciam e reivindicam mudança na situação de discriminação, desumanização e silenciamento - e das emergências de potencialidades de emancipação e libertação. Nesse caminhar, ela relembra o pensamento de Paulo Freire ao destacar a educação como humanização, e logo, como um projeto emancipatório possível, chave compreensiva que toma corpo ao longo do livro.

Já no terceiro capítulo, Gomes aprofunda as discussões sobre a relação entre o movimento negro e educação, compreendendo uma instabilidade e tensão, sobretudo com a pedagogia escolar que é constantemente indagada pela pedagogia do movimento negro. Esta tensão do conhecimento escolar-científico com outras formas de conhecer, segundo a autora, prejudica as instituições educacionais. As escolas e universidades acabam por desperdiçar os conhecimentos advindos das lutas por emancipação. Para que isso seja resolvido, ou ao menos evitado, Gomes sugere um diálogo horizontal entre conhecimentos e saberes, denominado pelo pesquisador Boaventura de Sousa Santos por ecologia de saberes. A partir disso é possível superar e se afastar do pensamento abissal, ou seja, o pensar que "despreza, desqualifica e separa saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo" e também do epistemicídio, isto é, "a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem" (GOMES, 2011, p. 54-55).

A noção de emancipação que circula em todo o livro é discutida no quarto capítulo. À luz das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, a autora explicita como a modernidade ocidental é constituída por uma tensão dialética entre a regulação e a emancipação social. A partir disso, vê-se duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Enquanto o primeiro diz respeito apenas à ciência moderna, o segundo se expressa através do ato de conhecer vinculado ao saber, onde teoria e experiência prática são duas formas diferentes de sistematizar conhecimento. Nesta última forma, o conhecimento científico é apenas uma das formas de saber.

Os saberes produzidos pela população negra e que são politicamente sistematizados pelo movimento negro são criações e recriações que significam, nas palavras da autora, "a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência" (GOMES, 2017, p. 67).

Gomes apresenta três tipos desses saberes, que são construídos de forma articulada, mas que para fins didáticos ela os apresenta separados em suas especificidades: os identitários, os políticos e os estético-corpóreos. Os saberes identitários referem-se à uma politização da raça e da identidade negra. Os políticos reportam-se à forma como as desigualdades e discriminações raciais, bem como o racismo e a raça são tematizados em diferentes espaços como universidades e órgãos governamentais. A autora chama atenção para o movimento de mulheres negras que também produz e sistematiza saberes políticos ao refletir sobre a condição social a qual as mulheres negras estão submetidas a partir da interseccionalidade da raça com gênero.

Já os saberes estético-corpóreos direcionam-se às corporeidades com uma politização da estética negra, onde corpo e cabelo se apresentam como "importantes símbolos de construção da identidade negra" (GOMES, 2017, p. 76). A autora argumenta que estes saberes conformam uma ecologia do corpo e do gosto estético, pautados na positivação da beleza negra em sentido simbólico e político. Os saberes estético-corpóreos do movimento negro, portanto, chocam-se com a monocultura do corpo e do gosto estético que define um padrão estético direcionado ao superior, belo e aceitável a partir da branquidade (GOMES, 2017, p. 81).

Estes saberes ganharam maior visibilidade no Brasil a partir dos anos 2000 devido a discussão e implementação de políticas de ação afirmativa, em especial as cotas para negros/as no ensino superior, demandadas pelo movimento negro. Segundo a autora, as organizações negras rebateram e superaram interpretações contrárias e preconceituosas sobre esse tipo de política,

tornando um aprendizado para o movimento, assim como para as universidades, dispositivos midiáticos, judiciário e para a sociedade em geral.

Uma reflexão sobre o corpo e a corporeidade negra é tecida ao longo do quinto capítulo através da tensão entre regulação e emancipação. No entendimento da autora, existe o corpo negro regulado por opressão e o corpo negro emancipado por libertação. Nesse sentido, há uma tensão regulação-emancipação dos corpos negros e é a educação escolar um dos principais espaços que enunciam discursos reguladores sobre estes corpos. Gomes demonstra que o movimento negro como um agente e sujeito de conhecimento procura transformar em emancipação o que o racismo sempre tornou regulação do corpo negro (GOMES, 2017, p. 99).

Mais a diante essa reflexão se fortifica quando a autora interpreta, no sexto capítulo, três exemplos dos entrelaçamentos das relações raciais com educação a partir das complexidades entre processos de regulação e emancipação.

A abolição da escravidão em 1888 é um dos temas exemplificados. É fato que a abolição representa uma libertação para a população negra escravizada, isto é, constitui-se uma potencialidade emancipatória frente a escravidão. Entretanto, esta revogação oficial da escravidão não foi realizada junto a medidas que buscassem a inserção social da população negra liberta, assim confirmando a sua dimensão reguladora.

Nesse caso, o movimento negro, sobretudo após os anos de 1970, passou a interpretar politicamente o 13 de maio, dia que ocorrera em 1888 a assinatura da Lei que extinguiu a escravidão, como o "Dia Nacional de Luta contra o Racismo". Em contraposição a essa data o movimento apresentou o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra", dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder do quilombo dos Palmares.

O segundo tema analisado pela autora é a estética negra, entendida como uma construção política da expressão "beleza negra" realizada pelo movimento negro. Tal estratégia emancipatória frente às dinâmicas racistas da associação entre "beleza e branquidade" e "fealdade e negritude" (GOMES, 2017, p. 110) também pode passar a ser reguladora. Em um contexto de globalização capitalista o mercado acaba por regular os símbolos relacionados a beleza negra ocorrendo, às vezes, um esvaziamento do seu sentido político, transformando estes símbolos em mercadorias (GOMES, 2017, p. 111).

Por fim, a autora exemplifica que as ações afirmativas são em si um dos saberes estético-corpóreos que o movimento negro conquistou nos 15 últimos anos e que vem alterando a paisagem das universidades e por conseguinte, propiciando mudanças no próprio conhecimento científico.

Isso se dá, pois, as juventudes negras que adentram as instituições de ensino superior a partir destas políticas são "sujeitos sociais concretos com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país" (GOMES, 2017, p. 114). Por esse ângulo, as ações afirmativas constroem um caráter e saber emancipatório que questiona estruturas reguladoras, brancas e coloniais das universidades brasileiras.

E são estas possibilidades emancipatórias advindas dos saberes acima relacionados que constroem subjetividades desestabilizadoras. No sétimo e último capítulo, Gomes (2017) discute como estas subjetividades desestabilizam o imaginário racista pois os saberes construídos são inconformistas e rebeldes com a realidade opressora.

A autora ainda aponta que umas das principais dificuldades desta luta está na articulação com outras ações emancipatórias. A sugestão é que os diversos movimentos sociais de caráter progressista (dos Trabalhadores Sem Terra; de Mulheres Negras; Indígena; LGBT; Feminista; Sindical e Negro) se unam, mantendo suas fronteiras, em trânsito livre com alta capacidade de comunicação e cumplicidade. Assim, é possível estar conectados, na construção de uma emancipação social conjunta, tendo em vista a existência de um "alvo comum contra o qual os movimentos sociais lutam para superar: o caráter violento do capitalismo global, alimentado pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder" (GOMES, 2017, p. 122).

A obra "O movimento negro educador" tem enorme importância no campo dos estudos sobre movimentos sociais pois nos chama atenção para a potencialidade epistemológica construída nos e pelos movimentos sociais. As reflexões tecidas por Gomes apontam para o que Hooks (1995, p. 466) denomina enquanto a teoria como uma prática de liberdade, na perspectiva que "o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes".

De modo geral, o livro revela uma forma diferenciada de compreender os movimentos sociais e as lutas por emancipação como educativas e, sobretudo, como sistematizadoras e construtoras de saberes que sustentam, por exemplo, tanto a demanda e implementação de políticas públicas quanto algumas mudanças e inovações para e no conhecimento científico.

A partir da experiência do movimento negro, a autora reflete como os confrontos políticos protagonizados por movimentos sociais emergem um arsenal de conhecimentos que reverberam no

tecido social. Gomes adverte ainda que a construção e difusão dos saberes emancipatórios podem ser apropriados por mecanismos de regulação social.

Todavia, a obra carece de um olhar mais cauteloso e sensível para a maneira como os conhecimentos forjados nas lutas empreendidas pelo movimento negro foram sendo alterados e moldados por outras forças sociais e políticas, principalmente para a implementação de políticas públicas.

Ademais, é uma leitura aconselhável para quem procura conhecer e refletir um pouco mais, a partir do exemplo do movimento negro brasileiro, como os "movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social" (GOMES, 2017, p. 28).

Referências bibliográficas

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-351, 2011. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em 07 jan. 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ & PPCCIS/UERJ. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em < https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em 25 nov. 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

Recebido em: *31 de janeiro de 2019*
Aceito em: *20 de julho de 2019*