

Revista

ISSN. 2317-0352



Café com SOCIOLOGIA

Volume 7 , Nº 1
Jan./Abr. de 2018

PAUL SINGER

Homenagem no
texto de André Singer
(Usp)



REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

ISSN: 2317-0352

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart - Editor Chefe

*Amurabi Oliveira
Antonio D'Agostino Filho
Beatriz Brandão Santos
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 e Leandro Leal de Freitas*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio Silva*

Capa e ilustrações: *Antonio D'Agostino Filho (Toni D'Agostino)*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

(v.7, n.1, jan./abr., 2018)

*Aline Michele Nascimento Augustinho
Ana Carla de Oliveira Pinheiro
Bianca de Moura Wild
Bruno Hammes
Carla Michele Rech
Cristiano das Neves Bodart
Eduardo Carvalho Ferreira
Edyr Batista de Oliveira Júnior
Ivana Aparecida Weissbach Moreira*

*João Roberto Bort Júnior
Joaquim Fialho
José Luiz de Oliveira Soares
Josefa Alexandrina Silva
Joyce Amâncio de Aquino Alves
Karinne Oliveira Coelho
Leandro Leal de Freitas
Leonardo Souza Silveira
Nicole Louise Macedo Teles de Pontes
Ramon Piretti Brandão*

Periodicidade: *quadrimestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Toni D'Agostino*

Diagramação: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

Site: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>

Facebook: <https://www.facebook.com/revistacafecomsociologia/>

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores, não implicando obrigatoriamente a concordância nem da Comissão Editorial nem do conselho Científico.

SUMÁRIO

EDITORIAL

Conselho Editorial e pareceristas01-02

APRESENTAÇÃO

Amurabi Oliveira.....03-05

HOMENAGEM

Paul Singer (1932-2018), um breve depoimento de despedida
André Vitor Singer.....06-10

ARTIGOS

Gênero, sexualidade e diversidade sexual no contexto das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo
Thiago Teixeira Sabatine, Sandra Maria Fodra.....11-29

O Movimento Negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação antirracismo no Brasil
Cinthia de Cassia Catoia,30-49

Análise da Teoria da Democracia Racial sob a perspectiva da literatura de Machado de Assis
Katia Aparecida Rodrigues50-61

Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973)
Calilo Fati62-72

Estados (quase) sociais: Desafios prospectivos para o modelo social europeu
Joaquim Fialho73-89

Las locas: as Mães da Praça de Maio e a Embaixada dos Estados Unidos em Buenos Aires na busca pelos desaparecidos da ditadura civil-militar argentina (1976-1983)
Gabriel Roberto Dauer90-109

Estado e políticas públicas: desafios contemporâneos no exercício profissional de assistentes sociais
André Monteiro Moraes.....110-119

O impacto da incomunicabilidade de experiências nas narrativas modernas
Felipe da Silva Mendonça, Luciana Brito.....120-130

O impacto da incomunicabilidade de experiências nas narrativas modernas
César Alessandro Sagrillo Figueiredo, Mauro Meirelles.....131-148

RESENHA

O PCdoB e a Guerrilha do Araguaia: a memória dos desaparecidos políticos
Jesus Marmanillo Pereira.....149-154



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA: apresentação de mais uma edição de caráter polifônico da produção acadêmica

A Revista Café com Sociologia¹ teve sua primeira edição publicada no ano de 2012 e, desde então, vem apresentando aos leitores artigos, resenhas, relatos de experiência docente, análises sociológicas de filmes e de músicas, além de diversas entrevistas. Até então, se somaram 16 edições, dentre elas dossiês temáticos e edições de caráter polifônico. Trata-se de um projeto autônomo que envolve voluntariamente diversos pesquisadores de variadas instituições de ensino e pesquisa. A revista é gerida por um conselho editorial composto por 18 membros e um Comitê científico com 19 integrantes. Soma-se a esses mais de uma centena de avaliadores *ad hoc* cadastrados na plataforma da revista.

No momento, temos o orgulho de trazer a público a 17ª edição (v.7, n.1), que formada por trabalhos que com enfoques distintos visam incrementar o debate no campo das Ciências Sociais no Brasil do meio de um amplo debate interdisciplinar com as áreas afins. Desse modo, a revista cumpre mais uma vez sua missão de dialogar não apenas com um público especializado, como também com aqueles que se interessam de modo mais geral pelas questões contemporâneas que são objeto de reflexão em nossa sociedade, especialmente aqueles que incidem sobre temas relacionados à desigualdade, diferença e equidade.

Amurabi de Oliveira

Doutor em Sociologia pela UFPE.
Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Membro do Conselho Editorial da Revista Café com Sociologia.
E-mail: amurabi_cs@hotmail.com

¹ Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php>

Na seção **Homenagens** André Singer realiza um depoimento tocante sobre Paul Singer (1923-2018), retomando sua biografia e sua trajetória intelectual e política no Brasil, com destaque para sua atuação no campo da economia solidária e seu desempenho como Secretário de Economia Solidária nos governos Lula e Dilma.

Abrindo a seção **Artigos**, que conta com nove trabalhos neste número, em “Gênero, sexualidade e diversidade sexual no contexto das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo”, Thiago Teixeira Sabatine e Sandra Maria Fodra, mapeiam e analisam as políticas educacionais fomentadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a partir de 2013, e ainda que reconhecendo os desafios postos, os autores reafirmam a relevância de tais políticas para a garantia do direito de acesso à educação, a uma educação de qualidade e ao respeito no ambiente de aprendizagem.

Cinthia de Cassia Catoia em “O movimento negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação antirracista no Brasil”, por outro lado, analisa as demandas e estratégias mobilizadas pelo movimento negro nas décadas de 1940 e 1950, indicando seu protagonismo no processo de elaboração da legislação antirracista no Brasil. O artigo seguinte dialoga claramente com o trabalho de Catoia, intitulado “Análise da teoria da democracia racial sob perspectiva da literatura de Machado de Assis”, de autoria de Katia Aparecida Rodrigues. Rodrigues analisa a questão da chamada “democracia racial” a partir de três obras de um dos autores mais clássicos da literatura brasileira: Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881); o conto Pai Contra Mãe (1906); e a crônica Bons dias (1888).

Em “Guiné-Bissau: a educação para a liberdade (1963-1973)” Calilo Fati busca analisar a educação básica criada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC) a partir do contexto da luta armada nas chamadas Zonas Libertadas da Guiné, durante o período de 1963 a 1973, indicando que o PAIGC conseguiu contrapor a ideologia do sistema da educação colonial portuguesa e implementou o seu próprio sistema educativo durante a ocupação colonial e pós-independência nacional.

Joaquim Fialho em “Estados (quase) sociais: desafios prospectivos para o modelo social europeu” analisa desde a gênese do Estado-Providência na Europa e a forma como se encontram os modelos sociais europeus até o debate sobre o conjunto de fatores e debilidades que apontam para as fragilidades dos estados sociais europeus.

“*Las locas*: as Mães da Praça de Maio e a Embaixada dos Estados Unidos em Buenos Aires na busca pelos desaparecidos da ditadura civil-militar argentina (1976-1983)”, de autoria de Gabriel

Dauer, analisa as estratégias transnacionais de denúncia das Mães da Praça de Maio na busca dos desaparecidos da ditadura civil-militar argentina de 1976-1983, cobrindo um período que vai até o governo do Ronald Reagan, no qual as táticas do grupo para obter auxílio do governo estadunidense foram barradas pela diplomacia silenciosa da nova administração.

André Monteiro Moraes em “Estado e Políticas Públicas: desafios contemporâneos no exercício profissional de assistentes sociais” realiza, a partir de uma pesquisa bibliográfica, um breve estudo sobre o Estado, a regulação das políticas públicas e os rebatimentos do exercício dos assistentes sociais. Em “O impacto da incomunicabilidade de experiências nas narrativas modernas” Felipe da Silva Mendonça e Luciana Brito analisam o narrador de *ContraVida*, romance do escritor paraguaio Augusto Roa Bastos (1917-2005, utilizando-se de Benjamin (1987), Santiago (2002), Lukács (2000), Bakhtin (1988), Rosenfeld (1973).

César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Mauro Meirelles analisam em “O PCdoB e a Guerra do Araguaia: a memória dos desaparecidos políticos”, o modo como os familiares dos desaparecidos políticos lidaram com a morte destes, uma vez que não puderam realizar a passagem fúnebre tradicional, partindo de trabalho de campo realizado junto a estes familiares, de relatos e histórias de vida ligadas a estes militantes políticos comunistas.

Na seção **Resenhas** Jesus Marmanillo Pereira analisa a obra *Trajetórias, espaços e repertórios de intervenção política: um estudo sobre militantes que lutaram contra a ditadura de autoria de Eliane Tavares dos Reis*, considerando-o um bom ponto de partida para o debate sobre vigilância epistemológica, autonomia da Sociologia, imparcialidade de ciência, e a produção de conhecimentos engajados.

A diversidade de autores, temas e perspectivas aqui presentes refletem o espírito plural e aberto que a Revista Café com Sociologia mantém, e esperamos que o/a leitor/a possa usufruir deste caráter polifônico da produção acadêmica que trazemos a público mais uma vez.



Paul Singer (1932-2018), um breve depoimento de despedida¹

André Vitor Singer

Filho de Paul Singer. Doutor e Livre Docente em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e da graduação em Ciências Sociais dessa mesma instituição.

Paul Israel Singer nasceu em Viena em 24 de março de 1932. O seu pai, Artur, morreu quando ele tinha apenas dois anos. Filho único e órfão de pai, Paul foi criado pela mãe, que fugiu do nazismo com ele para o Brasil em 1940, aonde chegou exatamente no dia em que meu pai completava o seu oitavo aniversário. Paul Singer tinha uma profunda gratidão pelo Brasil, a gratidão que talvez só conheçam os que perderam tudo e encontraram acolhida em outro lugar.

Por isso, começo esta oração de despedida² com um agradecimento. Em meu nome e no das minhas irmãs, Suzana e Helena, quero agradecer pelo meu pai aos que aqui vieram hoje, aos que mandaram mensagens desde ontem quando souberam da sua morte e aos que tiveram um bom pensamento por ele nesta hora dura. Tenho certeza de que o meu pai, onde quer que ele esteja, está contente de saber que o seu amor por esta terra foi correspondido por tanta gente.

¹ Esta carta despedida foi lida no sepultamento de Paul Singer e publicado, na ocasião, na Folha de São Paulo.

² Paul Singer faleceu no dia 16 de abril de 2018, aos 86 anos.





Paul Singer, estudante da Escola Técnica Getúlio Vargas, em São Paulo. 1951.

Fonte: Acervo da Família

Os primeiros anos no Brasil foram duros. Minha avó era costureira e a pequena família vivia com bem pouco. Meu pai começou a trabalhar por volta dos 14 anos para ajudar. Fez curso médio de eletrotécnico. Empregou-se na elevadores Atlas. Filiou-se ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Teve participação destacada na greve dos 300 mil em 1953.

Mas apesar das dificuldades das primeiras duas décadas no novo país, os relatos do meu pai sobre a vida aqui sempre foram cálidos. O aprendizado da nova língua, tão diferente, a descoberta de

novos colegas e amigos na escola, o prazer infinito da leitura, as andanças pela cidade como *office-boy*, o cotidiano da fábrica. Tudo era contado sem qualquer ressentimento. Pelo contrário, na visão dele sobressaía a maneira pela qual o Brasil era aberto e receptivo.

Em meados da década 1950, Paul Singer tomou uma das decisões cruciais da sua vida. Tinha se engajado em um movimento sionista de inclinação socialista. Os colegas da época dizem que ele tinha um papel de liderança no grupo, que preparava a migração para Israel. Pretendiam viver no kibutz e construir uma nova sociedade pela base. Porém, na última hora, meu pai resolveu ficar no Brasil. Escreveu uma carta, defendendo lutar pelo socialismo aqui, em lugar de partir para o Oriente Médio. Em casa, ele nos contava que a mãe se recusara a viajar com ele e ele não poderia deixar a mãe. Minha avó adotara o Brasil como morada definitiva e essas raízes seguraram o meu pai aqui.

Aí começa a transformação do metalúrgico em professor. Entra no curso de economia da Universidade de São Paulo, milita no Partido Socialista Brasileiro, onde se ligou ao grupo socialista democrático ao qual pertencia Antônio Candido, com quem reteve uma ligação para o resto da existência. Casa-se com a Melanie, mãe da Suzana e da Helena, sua companheira por 50 anos. Levado por Fernando Novais começa a frequentar as reuniões do seminário do Capital, fundado por Fernando Henrique Cardoso e José Artur Giannotti. O golpe de 1964 o apanha no início da

carreira docente. Junto com os amigos do seminário funda o Cebrap em 1969, centro que se revelaria capaz de levar adiante a reflexão iniciada na USP.

Esta não é a ocasião para discutir a obra de Paul Singer. Foram dezenas de livros, artigos, conferências e entrevistas em meio século de atividade ininterrupta. Cabe destacar, contudo, que toda a sua produção foi orientada por aquele compromisso fundamental assumido quando decidiu permanecer no Brasil: buscar os caminhos para que o socialismo democrático se tornasse uma opção para a sociedade brasileira. Uma das marcas do trabalho do meu pai foi a ligação entre teoria e prática. Sem nunca parar de escrever, Paul Singer foi um militante até o fim da vida. O engajamento na fundação do Partido dos Trabalhadores, em 1980, e na economia solidária, por volta de 1992, foram reflexo desse engajamento.



Paul Singer, na ocasião Secretário Municipal do Planejamento, com a então prefeita de São Paulo Luiza Erundina, em 1992, durante visita a Toronto.

Fonte: Acervo da Família.

Meu pai tinha verdadeira paixão pelo PT. Mas o seu modo de amar o partido era parecido com aquele por meio do qual torcia para o Corinthians: sem nunca perder a objetividade. Me lembro dele, já enfraquecido, me dizendo que era preciso reunir os companheiros para pensar o que fazer. Pensar e pensar coletivamente eram os traços fundamentais do Paulo Singer que eu conheci e acompanhei.

A economia solidária foi descoberta da maturidade. Quando se encerrou o ciclo de prosperidade que o país viveu entre 1930 e 1980, o desemprego se tornou estrutural. Meu pai juntou a ideia de que o socialismo precisava ser construído por baixo, dentro do capitalismo, e não como algo que vem de fora, com a situação de penúria dos trabalhadores. Passou a propor a auto-organização em cooperativas como saída que atendia, ao mesmo tempo, às duas necessidades.



Paul Singer, então Secretário Nacional de Economia Solidária com o ex-presidente Lula, no lançamento do programa de Microcrédito, em Brasília.

Fonte: Acervo da Família.

Por 25 anos, ele semeou ideias de autogestão e cooperativas pelo Brasil inteiro. Sentia-se completamente realizado com os avanços do que ele chamava “o movimento”. Dirigiu a Secretaria de Economia Solidária nos governos Lula e Dilma com imenso orgulho e alegria. Fechou o ciclo de sua vida por onde havia começado: implantando o princípio kibutzim da produção coletiva em solo brasileiro.

Por ter conseguido realizar o seu sonho, e vendo todos vocês aqui, tenho certeza que meu pai diria que, apesar de todas as dificuldades do momento, vai dar certo. Que se persistirmos e continuarmos a pensar juntos vai dar certo.



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

Gênero, sexualidade e diversidade sexual no contexto das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo

Gender, sexuality and sexual diversity in the context of public educational policies of the State of São Paulo

Thiago Teixeira Sabatine

Doutor em Antropologia Social (Ciência Social) pela Universidade de São Paulo (USP). É pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença - NUMAS (USP/CNPq). Atualmente integra a Assistência Técnica da Chefia de Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

E-mail: thiagosabatine@usp.br

Sandra Maria Fodra

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente integra a equipe técnica do Sistema de Proteção Escolar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

E-mail: sandra.fodra@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no que tange as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, mapeando as políticas públicas educacionais desenvolvidas a partir do ano de 2013. Essas políticas decorrem do “II Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia: metas e ações da Secretaria da Educação”, que definiu os eixos estratégicos relacionados à temática numa perspectiva de valorização da diferença, situando-a no terreno dos Direitos Humanos, bem como ações para o enfrentamento à discriminação em razão da orientação sexual e de gênero, visando garantir o pleno direito à educação. Cotejamos essas ações frente aos desafios do presente, com vistas à garantia de uma educação de qualidade para todas e todos, bem como a partir deste mapeamento, propomos o desenvolvimento de pesquisas especialmente focadas nos impactos dessas políticas e ressignificações no plano das escolas e seus sujeitos.

Palavras-Chave: Gênero. Sexualidade. Educação. Currículo. Formação de Servidores.

Abstract

This article analyzes the actions of the Secretary of Education of the State of São Paulo regarding issues of gender, sexuality and sexual diversity, mapping the educational public policies developed from the year 2013. These policies are derived from the "II State Plan to Confront Homophobia: goals and actions of the Secretariat of Education" that defined the strategic axes related to the issue in a perspective of valuing difference, placing it in the field of Human Rights, as well as actions to combat discrimination based on sexual orientation and gender, in order to guarantee the full right to education. We compare these actions to the challenges of the present, with a view to guaranteeing a quality education for all, and from this mapping we propose the development of research especially focused on the impacts of these policies and resignifications on the level of schools and their subjects.

Key words: Gender. Sexuality. Education. Curriculum. Server training.

Introdução – um contexto desafiante

O debate sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual no plano das políticas públicas educacionais tem se acirrado fortemente nos últimos anos. Esse debate deflagra distintas perspectivas para a reflexão sobre o tipo de educação a ser investido pelo Estado e sociedade, mas circulam muitos equívocos e ideias recrudescidas sobre o tema, colocando em ameaça importantes conquistas que caminham no sentido do reconhecimento das diferenças, da equalização e enfrentamento das desigualdades educacionais.

Como professores que atuam na área de gestão educacional, no contexto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, temos buscado superar essas questões com a definição negociada de variadas estratégias para promover políticas públicas na área, envolvendo um conjunto amplo de atores da militância de mulheres e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), da academia e do próprio Estado.

Para nos situarmos nesta discussão, nos inspiramos nas reflexões de Raphael de la Dehesa (2015), que discute, perspicazmente, o avanço das tecnologias de “governamentalidade no Brasil”, com enfoque nas populações LGBT. O autor nos auxilia a pensar no modo como também estamos, enquanto sujeitos, posicionados nesse processo, enredados pelo tipo de relacionamento que o Estado brasileiro tem construído com a expertise dos militantes e especialistas. Tal processo acena para o cultivo e a valorização em âmbito governamental do conhecimento técnico, intimamente ligado ao ativismo pelos direitos das mulheres e LGBT com base nos Direitos Humanos, que implica na elaboração das respostas públicas mais democráticas.

Consideramos que, em relação às práticas de governo, operam novas linhas de forças que produzem mudanças nas políticas públicas, que passam a envolver novos sujeitos políticos que demandam reconhecimento em torno de direitos sexuais e humanos (CARRARA, 2015). Assim, tomaremos essas estratégias como parte integrante do caráter dinâmico e heterogêneo do Estado (VIANNA; UNBEHAUM, 2016), sem a intenção de esgotá-las, buscando, por outro lado, explorar os relativos espriamentos, dinamicidade e heterogeneidade que o olhar para as questões de gênero e sexualidade têm provocado nas políticas educacionais.

Para tanto, propomos neste artigo um mapeamento das políticas públicas educacionais levadas a cabo no contexto do Estado de São Paulo, sugerindo que embora ocorra um flagrante déficit democrático nos discursos hegemônicos, há iniciativas nesta área que podem ser

potencializadas e também suscitar o interesse de novas pesquisas, especialmente no plano de seus impactos e ressignificações no cotidiano das escolas.

Os desafios às questões de gênero na área de educação foram problematizados por diversos estudos e contam com variadas proposições. Sem a intenção de esgotar esse debate, notamos a partir das recomendações do “Projeto Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais”, divulgadas na publicação (CARREIRA, *et al.*, 2016), alguns temas que nos permitem desconstruir ideias simplistas e claramente opostas à promoção de políticas públicas na área, que tem se materializado nos discursos políticos, contrários à chamada “ideologia de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

O conceito de gênero foi elaborado com forte influência do pensamento feminista para distinguir a dimensão biológica dos sexos dos processos culturais e históricos de construção das diferenças entre o masculino e o feminino. Nesta perspectiva, toda designação de gênero é produto da realidade social, de sistemas simbólicos meticulosos, que distinguem e atribuem significados à anatomia. Além disso, expressa relações de poder que posicionam os sujeitos no mundo social, definindo hierarquias, atitudes e comportamentos (PISCITELLI, 2002; CARVALHO, 2012). O conceito de gênero adquiriu enorme sofisticação no presente, sendo um instrumento para inúmeras investigações, que ressaltam a necessidade de pensarmos nas relações de poder, nas resistências e apropriações subjetivas das normas sociais que prescrevem modos de agir e ser. As perspectivas de várias autoras feministas, embora diferenciadas, acenam para uma atitude crítica frente a naturalização das concepções de diferença sexual. Butler (2003), por exemplo, propõe que o gênero não deveria ser pensado como uma inscrição cultural de significado sobre um sexo considerado “dado”. Gênero para esta autora designa a produção discursiva e cultural do sexo ou natureza sexuada como pré-discursivo.

Os adeptos das proposições sobre a “ideologia de gênero” consideram que a abordagem de gênero e sexualidade ensinaria o não pertencimento identitário de meninos e meninas e, supostamente, se oporia aos modelos de família heterossexual monogâmica, ensejando atitudes sexuais e performances de gênero dissidentes, consideradas desta perspectiva abjetas e poluidoras do modelo de ordem social hegemônico, que podemos denominar de heteronormativo (MISKOLCI, 2012; BUTLER, 2003).

Consideramos com base em Miskolci (2012) que o conceito de heteronormatividade nos permite problematizar a heterossexualidade como norma, que expressa em demandas e obrigações que afetam a todos, inclusive não heterossexuais. O conceito de heterossexualidade compulsória explica, por sua vez, o período em que essas obrigações eram vigiadas e controladas por meio de dispositivos criminais e médicos, os quais deixaram como legado o entendimento da sexualidade

por meio de um binarismo de gênero e da definição do casal heterossexual reprodutivo como modelo de normalidade¹.

Questionando esse regime de verdade, os estudos na área têm chamado atenção para os intrincados impactos, seja para meninos e meninas, heterossexuais ou não, para além de uma suposta defesa identitária ou mesmo a reificação de discursos vitimistas (CARVALHO, 2012). Os desafios são complexos e acenam para uma realidade ainda cindida por imensas desigualdades. Neste sentido, com base em Ação Educativa (2013), temos a destacar: a persistência das desigualdades educacionais entre as mulheres, a despeito de uma maior garantia de sucesso educacional entre elas. As diferenças como cor/raça e etnias as posicionam desigualmente, afetando as mulheres negras, indígenas e do campo. O pior desempenho e os maiores obstáculos para permanência na Educação Básica afetam meninos, especialmente negros; as exclusões, as violências e as discriminações ensejadas pela manutenção no campo educacional de perspectivas racistas, sexistas e LGBTfobias; a concentração das mulheres em carreiras ditas femininas², especialmente quando colocamos em perspectiva a Educação Básica, com a desvalorização das profissionais e o acesso desigual à educação infantil de qualidade.

Infelizmente, esse debate profícuo e amplo não se concretizou na definição das políticas educacionais definidas a partir do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014 (Lei Federal 13.005/14), onde foi suprimido o reconhecimento da perspectiva de gênero para a orientação das políticas públicas. Outros marcadores sociais da diferença como cor/raça também foram suprimidos, por uma linguagem mais genérica de “enfrentamento a todas as formas de discriminação”, que evidentemente não esgota todo o debate da área. O debate, por sua vez, produziu ressonâncias em vários estados e municípios, como no contexto do Estado de São Paulo, que seguiu a mesma direção do Plano Nacional. Em outros contextos, em flagrante oposição ao amplo repertório de leis, normas e regulamentos educacionais vigentes, legisladores passaram a adotar uma linguagem menos generosa e ambivalente, criando leis que estabelecem mordças, proibindo educadores de abordarem as questões de gênero e sexualidade.

¹ Em nossa sociedade é comum pensarmos que a sexualidade decorre de processos biológicos e forças inerentes aos organismos como os efeitos de hormônios, dos genes, dos “instintos”. Assim como enfatizamos que o gênero é socialmente construído, destacamos como ponto de partida a conceituação da sexualidade como produto histórico e cultural articulado as estratégias de regulação social (FOUCAULT, 1997; WEEKS, 2000).

² Levantamento realizado pela Secretaria da Educação em 2013 traçou o perfil dos docentes (cerca de 230 mil) revelando que as mulheres são maioria no quadro do magistério, a proporção de homens era de 26,2%. As professoras são maioria nos 3º e o 5º anos do Ensino Fundamental (97% dos docentes). Apesar dos homens serem minoria em quase todas as disciplinas, em física eles superam as mulheres na função e chegam a 53% entre os profissionais. Em química, eles também são numerosos, 45,8% do quadro. Já em língua portuguesa as professoras somam 89,1% (SÃO PAULO, 2016).

Isso tem gerado distintas reações, seja dos educadores, do ativismo, da academia e do próprio Estado, mobilizando os setores das políticas educacionais para reafirmarem os compromissos outrora concebidos para a área, ou mesmo a partir da judicialização e o questionamento da legalidade de tais medidas por meio de instâncias jurídicas, contando com apoio do Ministério Público e das Defensorias Públicas.

De todo modo, essas tensões já têm produzido ressonâncias diversas no chão das escolas. Informados por discursos religiosos e do próprio campo do direito, familiares têm utilizado modelos de “notificações extrajudiciais” para pressionar as escolas e os educadores a não abordarem o tema, propondo processos judiciais de indenização moral caso não atendam suas queixas para a exclusão do tema. Os atos consistem em um contorcionismo legal que aciona o poder pátrio, para o qual advoga o poder de conceder a autorização para o tratamento das questões de gênero e sexualidade, chamando a si a responsabilidade na educação em termos morais, estéticos e éticos, ignorando que a vida social impõe a todos e a todas o confronto com outros atores sociais, que expressam visões distintas sobre o tema em tela. Neste contexto, a escola pública mostra-se uma instituição privilegiada para explorar essas tensões para que as/os estudantes adotem posturas críticas, valores públicos de cidadania e da convivência democrática.

Temos a destacar que a despeito dessas ambivalências e acirramentos, não há legislação nacional no contexto brasileiro que desautorize o tratamento das questões de gênero e sexualidade, que podem ser entendidas como parte integrante do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania no contexto democrático, seguindo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Outras normas, diretrizes e leis fundamentam uma prática pedagógica que segue os Direitos Humanos como princípio norteador para promover os direitos e a convivência humana (SÃO PAULO, 2016):

Quadro 1 – Leis e Normas Educacionais

Lei/Norma	Descrição
Lei Maria da Penha (Lei nº11.340/2006)	No artigo 8º, incisos V, VIII e IX define a responsabilidade dos sistemas de ensino de difundir valores éticos de incondicional respeito à dignidade da pessoa humana na perspectiva de gênero e étnico-racial, bem como a inclusão nos currículos escolares, tanto para o público escolar, como para a sociedade em geral.
Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.
Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010	Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e afirma a adoção de princípios éticos,

Continua...

Continua...

	de liberdade, autonomia e a eliminação de quaisquer manifestações de preconceito e discriminação nas escolas.
Resolução CNE nº 2, de 30 de janeiro 2012	Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e estabelece que educar para os direitos humanos requer processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.
Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 e o parecer CNE/CP nº 8/2012	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015	Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino.
Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018	Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

Fonte: São Paulo, 2016.

No contexto das normas e regulamentos do Estado de São Paulo, temos a destacar que a partir da Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013, os perfis, competências e habilidades esperados dos profissionais da educação da rede estadual de ensino passaram a ser orientados por uma perspectiva de valorização das diferenças. A resolução assinala a necessidade do educador “compreender que vivemos em uma sociedade heterogênea e plural, onde se deve respeitar e valorizar as diferenças”, considerando as implicações éticas e políticas do trabalho do educador. A resolução tem a aplicação prática de nortear as políticas de recursos humanos, por exemplo, estipulando os temas a serem abordados nos concursos públicos para o ingresso na carreira do magistério, ou ainda nos exames de promoção relacionados a carreira dos quadros da Secretaria. Vê-se nos últimos anos a inclusão de questões sobre educação em sexualidade, perspectivas educacionais sobre as questões de gênero e uso do nome social. Mais adiante exploraremos esse tema, que também possui uma regulamentação própria. Antes disso, gostaríamos de apontar como a Secretaria da Educação tem organizado as demandas e questões de gênero, a partir da definição de equipes técnicas e planos de políticas públicas específicas.

A organização das iniciativas

Enquanto o debate sobre o plano estadual tornava-se mais acirrado, levando a supressão dos termos gênero e sexualidade, em sua aprovação, em 2016 (Lei Estadual nº 16.279, de 08 de julho

de 2016), já existia no contexto da Secretaria o planejamento de iniciativas para a área. No início de 2013, por meio do seu Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), estabeleceu-se um Grupo de Trabalho (GT) com representantes indicados de diversas coordenadorias (definidas a partir do Decreto Estadual nº 57.141, de 18/07/2011) e educadores da rede de ensino. Este GT elaborou as metas e ações a serem desenvolvidas na Rede Estadual de Ensino com vistas à promoção dos direitos das populações LGBT e o enfrentamento às práticas discriminatórias nos ambientes educacionais. A Secretaria da Educação de São Paulo, por meio do Comitê de Políticas Educacionais, aprovou em 03 de maio de 2013 o “II Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia: metas e ações da Secretaria da Educação” (SÃO PAULO, 2016). O Plano foi suscitado pelo debate em torno da elaboração dos Planos Estaduais de Enfrentamento à Homofobia, a partir do Comitê Intersecretarial de Políticas para Diversidade Sexual, órgão que congrega representação de 11 Secretarias de Estado, sob a coordenação da Coordenadoria de Políticas para a Diversidade Sexual da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania.

O Plano (SÃO PAULO, 2016) reconhece que as dificuldades enfrentadas em ambientes educacionais por discriminações às identidades de gênero e orientações sexuais podem redundar em graves quadros de desinteresse pelos processos de ensino - aprendizagem e inclusive corroborar para o incremento dos índices de evasão escolar e mesmo de desinteresse pela carreira do magistério. Consequentemente, alerta para a queda de qualidade da Educação Básica, uma vez que a evasão escolar, revela os processos de exclusão e os obstáculos para a efetividade da política educacional. Nesse sentido, reconhece que a proposição de políticas educacionais para as questões de gênero e sexualidade são importantes para a promoção de qualidade da educação, pois propiciam uma permanência mais justa e possível de crianças, jovens, adultos e profissionais da Educação Básica. O Plano definiu cinco eixos de ações, os quais sintetizam as solicitações expressas nas propostas da II Conferência Estadual LGBT (2011): 1- Formação dos servidores sobre diversidade sexual e gênero; 2- Atendimento pautado pelo reconhecimento dos direitos das populações LGBT; 3- Articulação com vistas à sensibilização da comunidade escolar; 4- Currículo, práticas e materiais pedagógicos com ampliação da temática; 5- Monitoramento das ações para implementação e execução do Plano.

Adiante, apresentaremos algumas iniciativas decorrentes do Plano, a partir de três temas: as políticas de currículo, as políticas de formação continuada de servidores e o reconhecimento de travestis, mulheres transexuais e homens trans.

Um currículo que contemple os direitos humanos

As transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas exigem que a escola reveja sua forma de agir e repense seu currículo.

Durante décadas, currículo foi visto em um enfoque tecnicista, em uma visão técnico-linear entendido como rol, elenco ou conjunto de disciplinas, enfatizando-se este aspecto estático enquanto grade curricular, grade no sentido de verdadeiro aprisionamento apontando para uma concepção de currículo como arranjo sistemático de disciplinas, de matérias, de conteúdos. Esta vertente privilegia o planejamento com ênfase em objetivos, controle, estratégias e avaliação caracterizando o currículo com uma única dimensão: a da racionalidade técnica (ABRAMOWICZ, 2006, p. 1-2).

A desconstrução desta visão de currículo é vital para que a escola passe a ter um sentido real para os estudantes, que necessitam de outros saberes, bem diferentes daqueles valorizados há algumas décadas. Além dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento das diversas dimensões humanas (física, emocional, intelectual, social e cultural), de habilidades para a resolução de problemas e para a convivência solidária e cidadã são fundamentais, pois contribuem para a autonomia dos nossos alunos, preparando-os para viver neste mundo tão complexo e cheio de incertezas.

Segundo Delors, “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89). O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO (DELORS, 1998) apresenta um novo conceito de educação, fundamentado nos Quatro Pilares da Educação (o aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver).

O pilar da convivência tem sido o mais desafiador para os educadores, pois além deles não terem recebido formação para tratar desta questão nas universidades, encontram as diferenças na escola, que deixou de ser destinada às elites econômicas e passou a ser cada vez mais plural. Após a democratização do ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a convivência com as diferenças se tornou mais evidente, sejam raciais, religiosas, de gênero, orientação sexual, políticas, sociais, dentre outras; e todas devem ser privilegiadas, pois a pluralidade de ideias, os comportamentos diversos e os interesses dos estudantes fazem parte do aprendizado.

Para Abramowicz (2006), um currículo que atenda às necessidades de aprendizagem deste século precisa contemplar a diversidade (em todos os sentidos) e contar com a participação de todos os envolvidos na sua construção: educadores, gestores, pais, alunos e comunidade.

Hoje, início do século XXI, a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo. Diferentes dimensões iluminam essa concepção: A cultural que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas. A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais. A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento. A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo/espaço. A política que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária (ABRAMOWICZ 2006, p. 2-3).

O currículo tem de ser multicultural, dialógico, interdisciplinar, além de propor a discussão de temas considerados emergentes, como propõe Abramowicz (2006, p.5): “[...]currículo e as novas tecnologias, currículo e gênero, currículo e etnias, currículo e exclusão social, currículo e identidade, além de outras questões emergentes como currículo e AIDS, currículo e drogas, etc.”.

Analisar as políticas de currículo é um ponto de partida para pensar no modo como os sistemas educacionais concebem a escola e o papel do educador (GATTI, 2011, p. 35). O currículo não só define o que deve ser ensinado pelos educadores como também norteia o exercício da profissão, incluindo as estratégias de formação continuada dos profissionais.

Em 2008, a Secretaria Estadual Paulista implantou um currículo concebido a partir do sociointeracionismo, que prevê aulas voltadas à problematização do cotidiano dos alunos com a sua participação na construção da aprendizagem. Seus princípios privilegiam a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. Os Quatro Pilares da Educação disseminado por Delors (1998) foi contemplado neste currículo, como indicado no texto de apresentação do Currículo do Estado de São Paulo:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (SÃO PAULO, 2008, p.10).

As reformas educacionais inauguradas na década de 1990 deram a possibilidade concreta de definição de políticas de currículo que passaram a incorporar os conhecimentos relativos às questões de gênero e educação em sexualidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL,

1998), desde 1997, incluíram essas questões nos temas transversais, que se articulam nas diversas disciplinas e a outros temas como ética, saúde e pluralidade cultural. Há vários estudos referentes a implementação e concepções de currículo ensejadas pelos PCN (VIANNA; UNBEHAUM, 2006; VIANNA; UNBEHAUM, 2016). No contexto da política de currículo adotada na educação pública paulista os temas aparecem nas áreas das:

a) Ciências da Natureza: com enfoque na saúde sexual, reprodutiva, adolescência, gravidez, prevenção de DST/HIV;

b) Ciências Humanas: debate focado nas dimensões éticas, culturais, históricas e políticas da construção da diferença de gênero, desigualdade de gênero, violência de gênero, movimento feminista e LGBT. Estes temas integram os materiais de apoio do estudante e do professor do Programa São Paulo faz Escola. Cabe destacar que atualmente encontra-se em discussão a revisão do currículo à luz da Base Curricular Nacional Comum e da Reforma do Ensino Médio, assunto que não contemplaremos neste artigo.

O sistema de educação conta também com o projeto Prevenção Também se Ensina FDE, 2009; FDE, 2012) coordenado e executado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), desde 1996, portanto, contemporâneo ao surgimento dos PCN, com um enfoque na promoção da cidadania e a redução da vulnerabilidade da comunidade escolar em relação à gravidez na adolescência, às DST/HIV/Aids, ao uso do álcool, tabaco e outras drogas, oferecendo vários materiais concernentes a temática de gênero e sexualidade (livros, DVDs, jogos educativos, etc.).

Além desses materiais, destaca-se, mais recentemente, a publicação dos Documentos Orientadores que oferecem metodologias de ensino para o trabalho nas escolas como o Documento Orientador CGEB nº 14 “Diversidades Sexuais e de Gênero: Guia de metodologias e atividades para o Programa Escola da Família” (SÃO PAULO, 2014) e o Documento Orientador CGEB nº 15 “Tratamento Nominal de Discentes Travestis e Transexuais” (SÃO PAULO, 2015), com subsídios legais, teóricos e práticos para implementação desta política educacional.

Formação dos servidores

Pesquisas sobre a formação de professores nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual têm catalisado um interesse renovado no campo acadêmico na última década, especialmente motivadas pelas iniciativas da política de currículo que apontamos anteriormente, bem como, o modo como elas são acionadas nas iniciativas do poder público para a formação continuada e inicial de professores (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Uma das mais interessantes iniciativas que visou suprir uma lacuna no tratamento dessas temáticas na formação docente, surgiu em 2005, no Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com o governo federal e o Conselho Britânico: o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) (CLAM, 2011). O GDE constituiu num projeto pioneiro de um curso de formação de professoras/es nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, que passou a ser oferecido por universidades públicas que participam da Rede de Educação para a Diversidade da Universidade Aberta do Brasil ³.

Essas iniciativas dialogam com um contexto de avanços e retrocessos no campo educacional, mas especialmente o flagrante déficit da formação inicial de professores com a exclusão dessas temáticas nas licenciaturas, exigindo respostas com a promoção de processos de formação em serviço ou continuada dos profissionais, buscando atender as múltiplas demandas de conhecimento dos educadores frente a uma realidade complexa que se deparam no dia a dia das atividades profissionais e mesmo a implementação das políticas educacionais, especialmente as políticas de currículo que, como vimos, vem aos poucos incorporando essas questões.

As iniciativas de formação de professores têm se expandido com o crescente espraiamento e interesse do campo acadêmico na área, mas ainda carecemos de pesquisas mais abrangentes sobre a incorporação desses temas na formação inicial. Há razões para pensar, a partir dos debates mais recentes como o Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, promovido pela Unesco (UNESCO, 2014), que esse cenário tem se alterado muito lentamente, nos parecendo atual um diagnóstico realizado pela ONG ECOS, intitulada “As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008” (ECOS, s.d.), que apontou a existência de 68 disciplinas em cursos de pedagogia em 41 universidades que continham alguma referência ao conjunto de palavras chaves “sexualidade, educação sexual, relações de gênero, diversidade sexual, HIV/AIDS, prevenção, corpo e corporeidade”. Número diminuto se considerarmos a existência de mais de 2000 cursos de pedagogia no Brasil no período da pesquisa. O estudo concluiu que as iniciativas de inclusão da temática nas licenciaturas são frágeis e localizadas, sobretudo, nas instituições de ensino superior públicas, a despeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos avanços normativos na área.

Considerando, portanto, esse contexto desafiante, parece-nos central garantir a formação continuada dos docentes. No contexto da Secretaria da Educação esse objetivo tem sido perseguido

³ Informações sobre a oferta do curso GDE pelas universidades podem ser obtidas no site: <http://uab.capes.gov.br>.

por meio de esforços de variados atores, em reuniões de formação, orientações técnicas e cursos por meio da Escola de Formação de Professores (EFAP).

No contexto das 91 Diretorias Regionais de Ensino, órgãos responsáveis pela administração do sistema de educação em âmbito regional, a partir de 2013, observa-se um conjunto de propostas diversas de formações dos professores atendendo temas atinentes à aplicação do currículo e projetos desenvolvidos pela pasta. Considerando o Relatório (SÃO PAULO, 2016) entre os anos 2013 e 2015 foram realizadas 32 orientações técnicas, que consistem em encontros presenciais que oferecem aos educadores participantes conhecimentos sobre diversidade, gênero e sexualidade de acordo com a política pedagógica da Secretaria da Educação e, muitas vezes, articulando em nível regional, atores como militantes, gestores de políticas públicas, e demais interessados no campo educacional. Essas formações ocorreram, em geral, durante um período limite de 8 horas e reuniram cerca de 3148 servidores, número ainda bastante restrito frente ao total de servidores da pasta.

Ainda que de modo localizado essas orientações têm se constituído em um importante instrumento para ampliar a visão dos educadores em relação às transformações políticas e culturais que requerem práticas pedagógicas baseadas no respeito à diversidade sociocultural, sexual e de gênero.

Outra estratégia mobilizada é a promoção de videoconferências com finalidade pedagógica a partir da Rede do Saber (criada em 2001 e atualmente uma das maiores redes públicas de videoconferências da América Latina). No que tange a Diversidade Sexual e Gênero destacamos a realização de 22 videoconferências, que se tornaram mais frequentes a partir da aprovação do Plano de Enfrentamento à Homofobia. Os temas, por sua vez, revelam as várias facetas e complexidades inerentes aos marcadores sociais de gênero e sexualidade para o campo educacional⁴.

Soma-se às medidas de formação tomadas no contexto da Secretaria da Educação, a oferta do curso “A Conquista da Cidadania LGBT: a Política da Diversidade Sexual em São Paulo”, desenvolvido pela Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e parceiros. O curso autoinstrucional contou com três módulos, um dedicado ao debate sobre educação e até sua 14ª edição (2015) cerca de 80% dos cursistas corresponderam ao quadro da Secretaria da Educação. Apesar de não ser um curso homologado pela EFAP, e, portanto, não oferecer pontos para a evolução funcional, tem sido uma alternativa buscada pelos educadores para suprir a crescente demanda pelo tratamento da questão.

⁴ Essas videoconferências encontram-se disponíveis na videoteca da Rede do Saber, por meio do sítio: <http://www.rededosaber.sp.gov.br>.

Há uma série de outros exemplos e ações desenvolvidas que poderiam ser apresentadas, como os cursos sobre Direitos Humanos, Gestão Democrática e Mediação Escolar oferecidos pela EFAP. Elas nos revelam que a trajetória de institucionalização das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais, ainda que recente, recobre diversas expectativas na prática docente e seu caráter transversal, e a crescente necessidade da formação continuada dos educadores e demais profissionais que atuam nas escolas. Em decorrência do Plano de Enfrentamento à Homofobia foi construído entre os anos de 2016 e 2017, o Curso “Gênero, sexualidade e diversidade sexual: desafios para a escola contemporânea”, que passou a ser oferecido a 6 mil servidores de todos os quadros da Secretaria no primeiro semestre de 2018. O curso é realizado a distância, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP, em formato de estudos autônomos (autoinstrucional) com carga horária de 90 horas, com conteúdo baseado em vídeo aulas com interprete de LIBRAS, textos de apoio, referências web e questões de avaliação.

O curso discute temas de diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais para aprimorar a aplicação do currículo, propiciar aos educadores conhecimentos e informações para trabalharem com seus alunos e alunas, famílias e comunidade escolar o tema da diversidade em suas variadas formas, de modo a garantir o respeito às diferenças e propiciar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e das escolas.

O curso foi organizado em três módulos que sintetizamos brevemente: o primeiro módulo do curso “Gênero e educação” aborda como as relações de gênero se manifestam no contexto das interações na escola e nos comportamentos de estudantes, bem como nos pressupostos das práticas pedagógicas e explora como os educadores podem contribuir para enfrentar as desigualdades e as relações violentas, a partir da inserção destes temas na prática pedagógica, cotejando com o Currículo do Estado de São Paulo. Para tanto, explora as seguintes temáticas: “O conceito de gênero e os processos de socialização”; “Gênero e desigualdades”; “Os movimentos feministas e a luta pela conquista de direitos”; “Educação e violência de gênero”; “Políticas Públicas para as Mulheres e Gênero na escola e no currículo”.

O Módulo II – “Sexualidade, diversidade sexual e educação” explora questões relativas à sexualidade colocando em perspectiva as imbricações mais amplas com os processos políticos e de reconhecimento social, entendendo estes processos em sua inserção histórica e cultural específica na sociedade moderna. Para tanto o módulo traz aulas sobre “A sexualidade na perspectiva histórica e social”; “Direitos humanos, sexualidade e juventude”; “Movimento social LGBT brasileiro e a visibilidade de novos sujeitos políticos”; “Travestis, Mulheres Transexuais e Homens Trans”; “Direitos da população LGBT e as políticas públicas do Estado de São Paulo”; “Sexualidade na escola e no currículo”.

O Módulo III – “Diversidades, diferenças e desigualdades” problematiza a construção das diferenças de gênero, sexualidade, raça/etnia, ressaltando o modo como são convertidas em processos de desigualdade que se sobrepõem, reforçam-se mutuamente e direcionam diversas práticas discriminatórias e preconceitos em nossa sociedade e na escola. O módulo fornece subsídios para a promoção de práticas pedagógicas e problematiza as questões relativas a qualidade da educação, especialmente os processos relacionados ao acesso, permanência e desempenho escolar apontando possíveis articulações entre os marcadores sociais das diferenças. Este módulo apresenta aulas sobre “A diversidade cultural e o aprendizado das diferenças nas escolas”; “Gênero e relações étnico-raciais”; “Estereótipos, sexualidade e discriminação racial”; “Gênero e qualidade da educação”; “Práticas pedagógicas: educação em sexualidade e saúde” e “As práticas pedagógicas e as diferenças”.

Assim, o curso enfatiza que a escola é, em conjunto com toda a sociedade e o Estado, um local de enfrentamento das discriminações, preconceitos, estereótipos e espaço para o aprendizado e valorização da diversidade. Olhar os diversos temas arrolados nos permite também pensar como as questões de gênero e sexualidade se espriam e constituem um campo de variados interesses educacionais e não podem ser subsumidos a categorias obscuras como a de “ideologia de gênero”.

Para finalizar, discorreremos a seguir sobre outro tema que tem catalisado importantes esforços na rede estadual de ensino, o uso do nome social e a inclusão de travestis, mulheres transexuais e homens trans.

Travestis, mulheres transexuais e homens trans

A situação educacional das travestis, das mulheres transexuais e dos homens trans representa um enorme desafio para as políticas educacionais contemporâneas (PERES, 2009; ANDRADE, 2016). O não reconhecimento das diferenças, as atitudes hostis e os processos normalizadores presentes nas relações cotidianas nas escolas, que se assentam na defesa da heteronormatividade, impõem contundentes obstáculos para o direito à escolarização formal dessas pessoas.

No plano normativo, o reconhecimento das experiências subjetivas e corporais de gênero dessas pessoas se materializa nas medidas que definem o uso do nome social nos registros escolares e no tratamento cotidiano. A partir do Decreto Estadual 55.588/2010, o Conselho Estadual da Educação (CEE) aprovou a Indicação 126/2014 e a Deliberação 125/2014, para o âmbito das instituições públicas e privadas do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, posteriormente regulamentada para as escolas estaduais por meio da Resolução SE nº 45/2014. Somente em 2018

o Conselho Nacional de Educação se posicionou sobre o tema definindo uma norma nacional sobre o uso do nome social (Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018).

Estes dispositivos reconhecem que travestis e transexuais vivenciam identidades de gênero em não conformidade com os nomes registrados nas certidões de nascimento. Entende-se por nome social aquele adotado pela pessoa, conhecido e identificado na comunidade ligado ao modo como a pessoa se sente e se expressa (feminina ou masculina) independente do corpo biológico, portanto se refere à experiência subjetiva que define o gênero com que cada pessoa se identifica. Ainda conforme as normas citadas, o nome social deverá ser usual na forma de tratamento das (os) alunas (os) e acompanhar os registros e os documentos escolares de circulação interna, excluindo-o no ato de expedição do histórico escolar, do certificado e do diploma, onde constará apenas o nome civil; bem como responsabiliza as instituições de ensino em viabilizar as condições necessárias de respeito às diferenças mantendo programas educativos de enfrentamento ao preconceito e a discriminação em razão da orientação sexual e de gênero.

As políticas específicas adotadas em relação a este tema se desdobraram na adequação dos sistemas de dados dos alunos, com a inclusão do nome social nos documentos de circulação internos como listas de chamada, gerados a partir do Sistema de Cadastro de Alunos⁵, e na carteirinha dos estudantes e boletim escolar do Sistema Secretaria Escolar Digital⁶. Além da definição de uma linha de trabalho por meio de manual pedagógico (SÃO PAULO, 2015) e a capacitação de recursos humanos (videoconferências, orientações técnicas de responsáveis pelos Centros de Informações Educacionais das Diretorias Regionais de Ensino) visando à qualificação do preenchimento de dados e também um melhor entendimento sobre as questões relativas às experiências dos sujeitos, desconstruindo os estereótipos e os preconceitos.

A Secretaria da Educação a partir de 2015 tem divulgado com uma frequência semestral estudos sobre o número de estudantes que requerem o uso do nome social nos termos acima mencionados. Nota-se, contudo, a inexistência de dados nacionais sobre a medida do uso do nome social, bem como a ausência no Censo Escolar. Em São Paulo na data base de 30 de setembro de 2016, constatou 358 registros de matrícula com nome social nas escolas estaduais. Em comparação com o período de setembro de 2015 observa-se um aumento de 51% das matrículas com nome social.

⁵ O Sistema de Cadastro de Alunos foi criado em 1995 (Decreto Estadual Nº. 40.290) para registrar dados de alunos, classes e matrículas da Educação Básica e Profissional das escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. Este cadastro é a principal fonte dos dados de matrícula para o Censo Escolar do INEP/MEC.

⁶ A Secretaria Escolar Digital é um programa criado para gerir as operações que envolvem a administração escolar de professores, alunos e seus responsáveis. Nela estão disponíveis o caderno do aluno, relatório de frequência, boletim e ocorrências registradas na escola. O espaço serve também para consultar as avaliações e o calendário de eventos durante o ano letivo, e permite que os responsáveis dos estudantes acompanhem a rotina escolar.

Destes 358 registros, 77% são mulheres transexuais/travestis e 23% homens trans. Com relação à modalidade de ensino, 66% das/dos estudantes estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 34% nos ensinos Fundamental e Médio Regular. Destaca-se ainda que 23% possuíam menos de 18 anos e 77% possuíam 18 anos ou mais.

Esses dados, embora não reflitam um processo consistente de equalização do direito à educação, mostram algumas dimensões do fenômeno recente da visibilidade e inclusão desses sujeitos no contexto educacional: como a presença mais visível dos homens trans, até pouco tempo, uma experiência bastante invisível. Os dados revelam a maior concentração de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que por sua vez, revela o retorno aos processos de escolarização formal de sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Um terceiro aspecto a destacar é correlacionado a maior expressão da EJA e o menor número de estudantes com idade inferior a 18 anos. Considerando que as normas vigentes implicam para menores a anuência de pais e responsáveis para o uso do nome social, podem estar operando outras questões na inclusão ou exclusão (não reconhecimento) dessas pessoas no contexto educacional, neste sentido vale destacar que várias pesquisas acenam para as dificuldades de reconhecimento e violências postas em jogo nas relações com os familiares de origem (DUQUE, 2011; PELÚCIO, 2009). Experiências de se tornar travesti e transexual, bem como aquelas relacionadas à identidade sexual, como de gays, lésbicas e bissexuais podem ser marcadas pelo abandono dos lares e da família, que se mostram muitas vezes hostis, violentos e insuportáveis.

A inclusão educacional de travestis, mulheres transexuais e homens trans ocorre em um contexto de variados obstáculos. Sem a intenção de esgotar esse debate nos parece fundamental aprofundar a visibilidade e a compreensão das desigualdades vivenciadas por essas pessoas, bem como uma qualificação dos profissionais para o entendimento das experiências de gênero.

Considerações finais

Ainda que os desafios sejam persistentes, consideramos que os investimentos com políticas educacionais nesta área são indispensáveis para assegurar três dimensões fundamentais do processo educativo:

- “O direito de acesso à educação” com base na equalização de oportunidades e livre de qualquer discriminação;

- “O direito a uma educação de qualidade” para que todas e todos alcancem o seu potencial, desenvolvam habilidades para a vida, construam um olhar crítico para as questões que afetam a vida cotidiana e as políticas contemporâneas;
- “O direito ao respeito no ambiente de aprendizagem”, um respeito que reconhece as diferenças, e que garanta a integridade, a participação livre de todas as formas de violência.

Vimos um cenário diversificado de iniciativas conduzidas no contexto da Secretaria de Estado da Educação que acena para os contundentes desafios do presente para garantir uma educação baseada nos direitos humanos e de qualidade, que implica o reconhecimento e valorização das diferenças, o direito de cada pessoa de frequentar a escola, de usufruir de ambientes escolares mais seguros e favoráveis à aprendizagem onde, juntos, professores e alunos aproveitem e se beneficiem plenamente do processo educacional, além de poderem tomar para si a responsabilidade de construir uma sociedade mais ética e solidária.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere (*et al.*). *Currículo e Avaliação: uma articulação necessária*. Textos e Contextos. Recife – PE. Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

AÇÃO EDUCATIVA. *Informe Brasil – Gênero e Educação*. Ação Educativa; Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Ed. rev. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais*. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.285-336. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, Racionalidades e Políticas Sexuais no Brasil Contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 323-345, Ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CARREIRA, Denise, *et al.* *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, set. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CLAM - *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões uma política pública inovadora*. Sérgio Carrara, et. all. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

DEHESA, Raphael de La. *Incursiones queer em la esfera pública. Movimientos por los derechos sexuales em México y Brasil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, Sexuality Policy Watch, 2015.

DELORS, Jacques. *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI. 1999 - Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2018.

DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescentes*. São Paulo: Annablume, 2011.

ECOS - Comunicação em Sexualidade. *As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008*. São Paulo: ECOS Comunicação em Sexualidade; The Ford Foundation, s.d. Disponível em: http://www.ecos.org.br/projetos/politica/as_politicas_de_educacao_em_sexualidade.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Preconceito e discriminação no contexto escolar*. Guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e sala de aula. São Paulo, FDE, 2009.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina, et. all. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Soc. estado*. Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 mar. 2018.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume, 2009.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. IN: Junqueira, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: Algranti, Leila Mezan. A prática feminista e o conceito de gênero. *Textos Didáticos* n. 48. Campinas: Unicamp, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Relatório técnico *Acompanhamento das ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para educação em sexualidade, diversidade sexual e gênero - ano 2013 até 2015*. São Paulo, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Documento Orientador CGEB nº 15. *Tratamento Nominal de Discentes Travestis e Transexuais*. Versão ampliada e atualizada. São Paulo, CGEB, novembro de 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Documento Orientador CGEB nº 14 de 2014. *Diversidades sexuais e de gênero: guia de metodologias e atividades para o Programa Escola da Família*. São Paulo, CGEB, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em 21 dez. 2017.

UNESCO. *Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior* - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 9 de outubro de 2013 – Relatório Final. Brasília: UNESCO, 2014.

VIANNA, CLAUDIA e UNBEHAUM, SANDRA. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: Carreira, Denise. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo : Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016. p.p.53 – 119.

VIANNA, CLAUDIA e UNBEHAUM, SANDRA. Gênero na educação básica: *quem se importa?* Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.* 2006, vol.27, n.95, p.407-428.

WEEKS, JEFFREY. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, GUACIRA LOPES. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 2ª Edição. Autêntica: Belo Horizonte. 2000.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2017

Aceito em: 10 de abril de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

O Movimento Negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação antirracismo no Brasil

Black Movement (1940-50) and the emergency of the political debate on anti-racism legislation in Brazil

Cinthia de Cassia Catoia

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bacharel em ciências sociais pela mesma universidade. Especialista em Direitos Humanos, pela Faculdade de Ribeirão Preto da Universidade São Paulo (FDRP/USP) e bacharel em Direito por essa mesma universidade.

E-mail: cinthia.c.catoia@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa as demandas e estratégias mobilizadas pelo movimento negro nas décadas de 1940 e 1950 e aponta como essa luta teve centralidade para a emergência de um debate político sobre a importância de uma legislação antirracismo no Brasil, tema ainda pouco explorado pela literatura. O artigo propõe, ainda, uma reflexão sobre como o movimento negro, ao problematizar as relações étnico-raciais brasileiras e denunciar o racismo apontou, já naquele momento, os limites do projeto político brasileiro, sintetizado na figura do 'mestiço', que afirmava a nação brasileira como uma democracia racial. Para as reflexões propostas, privilegiamos a revisão da literatura sobre o movimento negro brasileiro, a análise de periódicos da imprensa negra, das décadas de 1940-50, e a análise dos debates da Convenção Nacional do Negro (1945), da Conferência Nacional do Negro (1949) e I Congresso brasileiro do Negro (1950). Cabe apontar que, por meio de um amplo debate, o movimento negro trouxe para o espaço público demandas e propostas que, no diálogo com o Estado, explicitaram uma luta por conquista de direitos, assentada na criação de leis e políticas de caráter promocional, educativo-pedagógico e coercitivo, como estratégia para neutralizar os efeitos da desigualdade racial e desconstruir preconceitos, estereótipos e discursos que cotidianamente (re)produzem e legitimam o racismo. Uma luta política que possibilitou, ao mesmo tempo, tensionar o lugar subalterno da população negra e disputar os sentidos da nação e da identidade dos sujeitos negros.

Palavras-chave: Movimento Negro. Racismo. Democracia Racial. Legislação Antirracismo;

Abstract

This article analyses a subject that has not been given much of attention so far: the demands and the strategies mobilized by 40's and 50's Black Movement, pointing out the way the central place this political fight took part for the emergency of political

debate on the importance of Brazilian anti-racism laws. In addition, this article proposes a critical consideration about how the Black Movement pointed out the limits of the Brazilian political project, which was centered in the figure of the "mestizo" (mestizo), preached the so-called racial democracy by questioning the Brazilian ethnic-racial relationships and reporting racism. In order to promote these considerations, we gave priority to the reviewing literature about the Brazilian Black Movement, the analysis of 40's and 50's black press and the analysis of debates occurred in three events: National Convention of Black People (1945), National Conference of Black People (1949) and the First Brazilian Congress of Black People (1950). We highlight that, designed under a wide debate, the Black Movement brought some proposals and demands to the public arena. Considering the dialogue with the State, those requests were able to set out a battle seeking for rights based on the creation of laws and policies with promotional, educative and coercive characteristics. Their strategies were focused on neutralizing the effects of racial inequality and breaking down prejudices, stereotypes, and speeches that (re)produced and legitimated racism daily. This political struggle allowed to stress the subaltern place occupied by the black people as well as to put in dispute the senses of nation and the black people identity.

Keywords: Black Movement. Racism. Racial Democracy. Anti-racism legislation

1 Introdução

Este artigo analisa as demandas e estratégias mobilizadas pelo movimento negro, nas décadas de 1940 e 1950, e aponta como essa luta teve centralidade para a emergência de um debate político sobre a importância de uma legislação antirracismo no Brasil, tema ainda pouco explorado pela literatura. O artigo propõe, ainda, uma reflexão sobre como o movimento negro, ao problematizar as relações étnico-raciais brasileiras e denunciar o racismo, apontou, já naquele momento, os limites do projeto político brasileiro¹, sintetizado na figura do 'mestiço' como ideal de brasilidade, que afirmava a nação brasileira como uma democracia racial.

A partir das reflexões de Domingues (2007), Rufino (1994)² e Gonzalez (1982), compreendemos o movimento negro como um movimento social organizado por homens negros

¹ Conforme Santos (2000), o resgate do processo de elaboração das normas jurídicas como forma de compreender a maneira que as forças políticas atuaram nesse processo corresponde a uma orientação (presente nos estudos sobre construção de políticas públicas e movimentos sociais) que estabelece como foco de investigação os processos políticos e sociais responsáveis pela emergência de uma nova agenda política e as disputas em torno de sua definição, bem como de suas limitações.

² Joel Rufino (1994) apresenta dois conceitos de movimento negro, a saber: movimento negro, no sentido estrito, considera movimento negro exclusivamente o conjunto de entidades e ações consagradas de luta contra o racismo, que teria se constituído, a partir da criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. A segunda definição, em sentido amplo, seria toda entidade, de qualquer natureza, de qualquer tempo, compreendidas mesmo aquelas que visam à autodefesa física e cultural do negro, fundadas e promovidas pela população negra. Mesmo preferindo a

e mulheres negras que, ao longo do século XX, lutaram contra o racismo, compreendido, aqui, principalmente, como um processo desumanizador que, ao classificar os indivíduos, “afastando-os ou aproximando-os do sentido de humanidade de acordo com suas características raciais” (FLAUZINA, 2006, p. 12), subalterniza os povos negros. Embora existam distintos grupos, organizações, modos de articulação, estratégias e ações, movimento negro, no singular, como nos ensina Gonzalez, demarca o que diferencia este movimento social dos outros, ou seja, sua especificidade: “o significante negro” (GONZALEZ, 1982, p. 19). O movimento negro, como sujeito coletivo e político, desloca discursos, enunciados e sentidos sobre o sujeito negro, a partir da articulação política destes mesmos sujeitos. Essa articulação política caracteriza-se em distintos contextos históricos pelo dinamismo e elaboração de diversas estratégias e mobilizações.

No contexto de redemocratização política, a partir de 1945, o movimento negro organizado ressurgiu na cena política do país³. As décadas de 1940 e 1950 significaram importante momento de reorganização e discussão política deste movimento social. Este período foi marcado pela criação de novas organizações, como a União dos Homens de Cor (1943) Associação do Negro Brasileiro (1945), o Teatro Experimental do Negro (1944) e Teatro Popular Brasileiro (1950), bem como por novo impulso da imprensa negra, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Ao mesmo tempo, foram realizados eventos nacionais que deram maior visibilidade à luta política do movimento negro, com destaque para a Convenção Nacional do Negro (1945), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o I Congresso Brasileiro do Negro (1950).

Naquele momento, em que se consolidava no debate teórico e político um projeto de nação construída a partir de uma política de branqueamento e mestiçagem - e imaginada na síntese do “mestiço” como ideal de nacional - a atuação política do movimento negro foi central não apenas denunciando o racismo que atravessava as instituições sociais e políticas brasileiras e criticando, assim, o mito de democracia racial, mas, principalmente, produzindo outros discursos sobre o sujeito negro. Entre as estratégias e demandas do movimento negro destacaram-se maior proximidade e diálogo com o Estado e o início das disputas no campo jurídico-normativo brasileiro para a construção de uma legislação antirracismo, ou seja, de um conjunto de

segunda definição - que engloba o processo de luta dos povos negros desde o início do colonialismo no Brasil - em razão do recorte tema (e do tempo para desenvolver a pesquisa de mestrado) privilegiei a análise do movimento negro, no seu sentido estrito.

³Domingues (2007) aponta a interrupção total das atividades organizadas do associativismo negro, que vinha se organizando desde o início da década de 1930, durante o Estado Novo (1937-1945), período caracterizado por violenta repressão política e a perda de força política do movimento negro.

normas que ainda visaram à desconstrução do racismo e o combate ao preconceito e discriminação raciais.

No direito brasileiro, a atual legislação antirracismo pode ser caracterizada em três dimensões: a) promocional com recorte étnico-racial (as políticas de ação afirmativa) no campo da educação, saúde e mercado de trabalho; b) educativo-pedagógica, que visa à desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais presentes no imaginário social dos sujeitos, tendo destaque o campo educacional e cultural; c) coercitiva, normas proibitivas que visam coibir ou punir condutas e práticas de discriminação racial e racismo.

Cabe apontar que, apesar das especificidades, as estratégias e a atuação política desenvolvida pelo movimento negro, nas décadas de 1940-50, como a reivindicação por meio de normas e políticas públicas de uma série de direitos, continuaram presentes em momentos posteriores, em especial, após o surgimento do Movimento Negro Unificado (1978) e influenciaram a atual luta política deste movimento social.

Assim, para as reflexões propostas no artigo, privilegamos a revisão da literatura sobre a atuação política do movimento negro, a análise de periódicos da imprensa negra⁴ das décadas de 1940-50, e a análise da Convenção Nacional do Negro, da Conferência Nacional do Negro e do I Congresso Brasileiro do Negro. Nossa análise buscou observar, em especial, as denúncias de racismo e as principais reivindicações do movimento negro presentes nos periódicos e eventos em questão.

2 O mito da democracia racial e o “mestiço” como síntese da nação

No contexto do pós-Segunda Guerra, o racismo era um tema importante em nível mundial, mantido como tema atual em decorrência da persistência da segregação racial nos EUA e África do Sul, do contexto da Guerra Fria e do processo de descolonização africana e asiática. Naquele momento, em que racismo tornou-se sinônimo de segregação, o modelo brasileiro de relações raciais, visto como mestiço e democrático, contrariava a ordem segregacionista estabelecida no mundo moderno, ordem esta que corporificou o racismo e suas práticas. Deste

⁴Os seguintes periódicos foram analisados: o *Jornal Alvorada* (São Paulo), ano de 1945, quatro edições; ano de 1946, dez edições, ano de 1947; sete edições; ano de 1948; uma edição disponível. No total foram analisadas 22 (vinte e duas) edições; o *Jornal Novo Horizonte* (São Paulo), ano de 1946, seis edições; no ano 1947, sete edições; ano de 1948, seis edições; no ano de 1949, três edições; no ano de 1950, uma edição; no ano de 1954, quatro edições; no ano de 1958, uma edição; no ano de 1961, uma edição. No total foram analisadas 29 (vinte e nove) edições; *Revista Senzala* (São Paulo), ano de 1946, duas edições; *Jornal Redenção* (Rio de Janeiro), ano de 1950, duas edições; *Jornal Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* (Rio de Janeiro), ano de 1950, uma edição *Jornal A voz da negritude* (Rio de Janeiro), ano de 1953, uma edição.

modo, a formação social brasileira destacava-se como uma sociedade que se misturava, racial e culturalmente, portanto, como um país onde não existiria racismo, tornando-se um exemplo e um ideal para o restante dos países (MOYA, 2009).

Essa imagem da nação brasileira como uma democracia racial começou a se desenhar a partir da década de 1920, momento em que o projeto político de nação, como projeto de civilização, construiu-se como sinônimo de homogeneidade racial e de branquitude, e, se fortaleceu a partir da década de 1930, quando as teorias racialistas ainda influenciavam os novos contornos políticos e normativos brasileiros, e “a cultura mestiça” começava a ganhar centralidade (SCHWARCZ, 1999).

Cabe observar a importância dos trabalhos de Gilberto Freyre, em especial, duas de suas obras consideradas clássicas, *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936), para a exaltação da “cultura mestiça” brasileira. O teórico, ao propor descrever o processo de formação nacional do Brasil, não em uma base racial homogênea, mas sim a partir da constituição de uma cultura nacional homogênea e unitária ou uma brasilidade mestiça, inaugurou um movimento de negação das teorias raciais que criticavam a miscigenação da população brasileira, e de “(re)construção narrativa” (COSTA, 2001, p. 146) da nação brasileira, que marcou o pensamento social brasileiro a partir da década de 1930.

Na construção interpretativa de Freyre (2006), a nação brasileira era imaginada como uma nação mestiça, resultado do encontro efetivo de três grupos humanos – o português, o africano e o indígena - os quais se encontram em uma relação de complementaridade entre si. Nesta perspectiva, o africano e o indígena, juntos com o português, são pensados como elementos constituintes na formação da civilização brasileira; as relações entre colonizador e colonizado eram compreendidas a partir de relações afetivas íntimas, embora, por vezes, violentas. E, por fim, nossa estrutura social colonial era pensada de forma positiva, por ter possibilitado a democratização das relações raciais na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2011).

Esta narrativa sobre o modelo das relações raciais brasileiras, em que a miscigenação, resultante da violência sexual contra as mulheres negras e indígenas (lida como afetividade), partilhada na época por outros pensadores, ainda atravessa o modo como nós brasileiros(as), simbolicamente representamos e comunicamos acerca das mulheres negras vistas a partir de um padrão de sexualização de um corpo que, em nossas múltiplas formas de comunicar, refere-se a um tipo de mulher desenhada como uma pessoa que, “além de inspirar sexualidade, é condicionada às práticas servis e manuais, um corpo-trabalho” (MOREIRA, 2007, p. 15). A

novidade neste modelo interpretativo consistiu na defesa do processo de miscigenação - em que cada grupo teria sua contribuição cultural para a formação da identidade brasileira - como um fator a singularizar a nação, ao mesmo tempo, responsável pela diminuição de antagonismos sociais e por uma democracia racial.

No governo de Getúlio Vargas, em especial durante o Estado Novo (1937-1945), houve a integração cultural da população negra aos símbolos de uma nacionalidade imaginada como uma conformidade cultural. O “Dia da Raça” foi introduzido no calendário cívico nacional, a capoeira, até então duramente reprimida, foi transformada em modalidade esportiva. O Estado subvencionava os desfiles de escolas de samba e permitia que as religiosidades africanas e afrobrasileiras se manifestassem sem repressão policial, ao mesmo tempo, em que proibia a organização política do movimento negro.

O projeto político do Estado Novo marcou o que Machado (2002) denomina de “mestiçagem arqueológica”, na qual são valorizadas as contribuições de povos que aparentemente “se perderam” na história após terem colaborado para a formação do país, sem levar em conta sua continuidade com o presente, pois a mestiçagem arqueológica pressupõe que a mestiçagem já foi realizada no passado e os conflitos por ela gerados já foram resolvidos no presente. Assim, o sujeito negro fica restrito à cultura negra, entendida como folclórica, popular, brasileira, que tem que ser preservada, mas que, no entanto, não tem relação alguma com a vida e com as lutas históricas da população negra.

O ideal de mestiçagem que refletia o desejo de embranquecimento também estava subjacente a política imigratória do governo de Getúlio Vargas. A Constituição Federal de 1934 previa, em seu art. 121, parágrafo 6º, cota para imigrantes e restrições migratórias que visavam à “garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante”. O Decreto-Lei 406, de 4/5/1938, que, além de manter as cotas de entrada, fixadas pelo texto constitucional, trouxe, em seu artigo 2º, a reserva ao governo federal do direito de limitar a entrada de “indivíduos de determinadas raças ou origens, após ouvir o Conselho de Imigração e Colonização”.

Assim, o racismo teve papel importante na “ideação da sinonímia entre raça e nação” (SEYFERTH, 2008, p. 02) e, por meio dos movimentos eugenistas influenciou as políticas imigratórias não apenas no Brasil, como na maioria dos países ocidentais. A autora aponta, ainda, que no interior do processo de incentivo a imigração estavam presentes tanto a desqualificação da população negra e mestiça no país, bem como a preferência por uma ou outra nacionalidade europeia mais “apta” ao processo de assimilação. Foi no interior desse projeto político, que

ganharam importância teorias eugênicas sobre a necessidade do controle da hereditariedade humana e, principalmente, sobre suas supostas ameaças, como a violência e o perigo que a elite econômica e intelectual projetava nos negros.

Importante observar o mito fundacional, um dos aspectos de constituição da identidade das nações modernas, como uma estratégia que visava situar as origens de um povo por meio de narrativas sobre a cultura nacional, que construía sentidos para identidade nacional (HALL, 2003). E, conforme nos ensina Gonzalez (1984, p. 228), “todo mito, oculta algo para além daquilo que mostra”. Assim, nossa identidade nacional, construída a partir do mito de democracia racial, precisava aniquilar o corpo negro e indígena e, ao mesmo tempo, ocultar discursivamente os conflitos e as diferenças étnicas, culturais, religiosas e sociais existentes no interior do Estado brasileiro, nos projetando, assim, como uma nação harmônica e democrática.

Na próxima seção deste artigo apontaremos a importância da luta política do movimento negro, já nas décadas de 1940 e 1950, na crítica ao mito de democracia racial, bem como na discussão sobre os limites do projeto político brasileiro sintetizado na figura do ‘mestiço’.

3 Na luta política do Movimento Negro (1940-50) a crítica ao mito de democracia racial

“Você sabe, o preconceito
nesta terra é diminuto
Pra sentir seu efeito
Fique preto um só minuto”
(Jornal Novo Horizonte, 10ª edição de 1947)

O período de redemocratização, a partir de 1945, significou um momento em que a insatisfação da população negra diante do racismo, especialmente, de seus efeitos na educação e no mercado de trabalho, veio à tona por meio da reorganização do movimento negro, o que representou a criação de novas organizações e novos periódicos da imprensa negra e a realização de importantes eventos que deram maior visibilidade à luta política do movimento negro.

A União dos Homens de Cor, fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943 foi uma das principais organizações do movimento negro. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era possibilitar maior “nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p.108).

Em São Paulo foi criada a Associação do Negro Brasileiro (ANB), em 1945. Entre as atividades realizadas estavam a realização de palestras, debates e aulas noturnas. A associação dispunha, ainda, de um jornal – O Jornal Alvorada. Um dos marcos da ANB foi o documento intitulado “Manifesto em Defesa da Democracia”, lançado nos últimos meses do Estado Novo, e que estabelecia uma “relação direta entre o restabelecimento da ordem democrática e a mudança das condições de desigualdade a que estava submetida parcela significativa da população negra” (SILVA, 2010 p. 05).

Na cidade do Rio de Janeiro, foi criado, em 1949, o Teatro Folclórico Brasileiro. O grupo era formado por estudantes, operários, empregadas domésticas e outros profissionais. No mesmo período, surgiu o Teatro Popular Brasileiro (TPB), criado em 1950, pelo poeta, teatrólogo e pintor Solano Trindade, juntamente com sua esposa, a coreógrafa Margarida Trindade e o etnólogo Edson Carneiro. Também composto por domésticas, operários, estudantes e comerciários, o TPB se apresentou em diversas partes do país e no exterior. O teatro, a poesia e os vários ritmos afrobrasileiros (batuques, lundus, caboclinhos, maracatus, capoeiras, congadas, caxambus), eram os elementos aglutinadores em torno do qual as questões organizativas eram realizadas.

O Teatro Experimental do Negro (TEN)⁵, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, configurou um importante momento de reorganização e discussão política do movimento negro naquele momento. O grupo se articulava em torno do psicodrama, da valorização da tradição afrobrasileira e de propostas específicas para os debates políticos.

Nascimento (2004) pontua que a militância do TEN se centrava em duas frentes principais: na denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afrobrasileiros e na conscientização da população negra acerca da situação objetiva em que estava inserida. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, operários, empregados domésticos, pessoas sem profissão definida e funcionários públicos, com a finalidade de oferecer-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os possibilitasse ver o lugar subalterno que ocupava o grupo afrobrasileiro no contexto nacional.

O TEN desenvolvia cursos de teatro e interpretação, além de promover debates de temas a

⁵Além destes dois movimentos que tiveram maior destaque, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afrobrasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil (MOURA, 2008).

partir do interesse do próprio grupo. As peças de teatro do grupo visavam o resgate do legado cultural e artístico da África, valorizado e divulgado em termos de cultura afrobrasileira. Em 1945, apresentou seu primeiro espetáculo, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, e Nascimento (2004) destaca que esta foi a primeira vez que negros(as), como interpretes ou como público, entraram nesse teatro.

Nesse sentido, Moura (2008) destaca a importância do TEN na problematização da representação do(a) negro(a) na dramaturgia brasileira, que se limitava a caricaturas e estereótipos, marcado por personagens como “a criada alcoviteira e enxerida; o escravo bom e leal, e sempre submisso; a mãe preta; e o moleque corrompido pelos males da escravidão” (MOURA, 2008, p.11). Assim, problematizou não só a ausência de atores e atrizes negras, como também desenvolveu uma importante crítica sobre a maneira como os(as) negros(as) eram representados, sempre de forma caricatural e estereotipada pelo teatro brasileiro. Além disso, organizou eventos e manifestos em que foi discutida a possibilidade de construção de uma legislação antirracismo no Brasil.

As décadas de quarenta e cinquenta também marcaram a ocorrência de três importantes conferências nacionais organizadas pelo movimento negro, com a participação do TEN. A primeira foi a Convenção Nacional do Negro, que ocorreu em dois momentos, o primeiro na cidade de São Paulo, no final de 1945; o segundo, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, no ano seguinte.

O segundo evento nacional, marcante para a atividade política e cultural da organização do movimento negro brasileiro, foi a Conferência Nacional do Negro Brasileiro (1949), também na cidade do Rio. Entre os objetivos do encontro destacaram-se de discutir e reorganizar a programação e os temas que seriam abordados no I Congresso do Negro Brasileiro que ocorreria em 1950. Este objetivo, no entanto, foi extrapolado e permitiu uma vez mais o debate político entre as associações nacionais atuantes no interior do movimento negro.

A partir do I Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950, surgiram várias organizações negras em diferentes pontos do território nacional. O evento tinha como proposta aproximar cientistas sociais e intelectuais, de modo geral, do movimento negro, em busca da associação entre trabalho acadêmico e intervenção política, com a intenção de oferecer alternativas para a redução das desigualdades sociais existentes entre brancos e negros.

Neste período, a imprensa também era um meio importante de divulgação das insatisfações da população negra, bem como de suas ideias e reivindicações políticas. Os jornais

representavam, assim, pólos aglutinadores e estimularam a existência de uma comunidade política e de manifestos para a opinião pública nacional sobre as consequências do racismo para a população negra, com destaque para discussões e propostas contra a discriminação racial.

É importante destacar que a luta política do TEN, evidenciada no jornal *Quilombo*, bem como a luta da Associação do Negro Brasileiro, que ganhou destaque a partir do jornal *Alvorada*, eram, por vezes, atravessadas pelos discursos da mestiçagem, que afirmava “a base geral da população brasileira está constituída pela mistura inicial, no físico e na cultura, do elemento lusitano com o índio e o negro.” (*Quilombo*. Rio de Janeiro, 1949, p. 8). Naquele momento, como Rufino (1994) observa, o discurso do movimento negro ainda era atravessado pelo próprio mito de democracia racial: o preconceito racial era compreendido como “residual” e estranho à índole do brasileiro; a superação do racismo viria por meio da própria população negra quando esta superasse seu complexo de inferioridade; ou por meio da integração da população negra à nação “mestiça”.

A agência do movimento negro - podemos questionar se de forma estratégica ou não - se acomodou ao momento do debate teórico e político racial da mestiçagem, o que acabava por facilitar o enquadramento do “negro” à proposta de identidade nacional forjada durante os primeiros anos do governo de Getúlio Vargas e sustentada pelos grupos dominantes, com vistas a negar discursivamente as contradições e desigualdades raciais, num arranjo societário do país que deveria servir de modelo para o mundo.

Vale observar ainda, que a estratégia de luta política para melhoria das condições econômicas e sociais da população negra não negava o diálogo com o Estado, no entanto, era centrada na própria população negra: “Para seres bom negro sê culto, o futuro de nossa raça exige” (*Jornal Novo Horizonte*, 1ª edição, de 1946), ou seja, como a passagem sugere, são os(as) negros(as) que deveriam “se educar e se instruir” ou “se integrar”. Assim, não havia, por vezes, uma discussão que problematizasse a importância do racismo institucional na subalternização da população negra, evidenciando o atravessamento com o discurso do mito de democracia racial. Cabe ressaltar, no entanto, a centralidade do movimento negro que, ao denunciar o “preconceito de cor” e o racismo desestabilizaram o próprio mito⁶.

O TEN lançou o jornal *Quilombo*, em 1948, com o propósito de ter um espaço para

⁶A Associação José do Patrocínio, de São Paulo, por exemplo, apresentou, em 1941, ao presidente Getúlio Vargas, uma documentação solicitando a proibição dos anúncios discriminatórios contra os trabalhadores negros (ANDREWS, 1991).

divulgar suas peças teatrais, bem como utilizá-lo como meio de desenvolver as suas críticas sobre a relação entre a democracia racial e o preconceito racial na sociedade brasileira. O jornal trazia em todos seus números, uma declaração do programa político do TEN, como se pode observar no trecho a seguir, escrito por Abdias do Nascimento, no primeiro editorial do jornal

Nós saímos – vigorosa e altivamente – ao encontro de todos aqueles que acreditam – com ingenuidade ou malícia –, que pretendemos criar um problema no país. A discriminação de cor e de raça no Brasil é uma questão de fato. [...] nós recusamos o “gueto”, a “linha de cor”, que dia a dia vem se acentuando em nossas relações sociais tentando exilar-nos em nossa terra e em nosso espírito (Quilombo. Rio de Janeiro, dezembro de 1948, p. 1).

Neste trecho é possível observar a crítica ao racismo como um problema nacional, além de chamar a atenção para o processo de subalternização da população negra – o “gueto”-e a desigualdade étnico-racial - a “linha de cor” - que marcava a experiência socioeconômica e cultural entre brancos(as) e negros(as) no país. No trecho podemos ainda observar a problematização de discursos que persistiam em pensar o Brasil como uma democracia racial, bem como de discursos que - afirmavam a atuação política do movimento negro como um “racismo perpetrado pelo(a) próprio(a) negro(a)”.

Assim, o questionamento feito por Abdias evidenciava importante crítica à ideia de que o preconceito e a discriminação racial eram algo pontual ou esporádico no país, ao contrário, o teórico e militante chamava a atenção para a experiência cotidiana de racismo e segregação dos(as) negros(as). O TEN acreditava que este debate poderia colaborar na luta contra o racismo, além de auxiliar no combate a subalternização da população negra na sociedade brasileira.

De forma semelhante, o *Jornal Alvorada*, que teve sua primeira edição, em setembro de 1945, também era um espaço de divulgação de suas propostas e atividades do movimento negro, além de um espaço de mobilização da população negra na luta contra o preconceito racial. Em sua carta de princípios, o jornal destacava que seu objetivo era divulgar para a população negra os debates e ações realizadas pelo movimento negro, além de denunciar o preconceito e o racismo existentes na sociedade brasileira. No trecho abaixo, o jornal nega a ideia de democracia e de emancipação da população negra, a partir do fim do sistema escravista e denuncia os privilégios sociais da população branca na sociedade brasileira.

São passados agora 58 anos [da abolição da escravatura]; Liberdade – Democracia – e que liberdade? Que democracia? Liberdade mentirosa, vergonhosa onde a raça negra tem de enfrentar toda sorte de preconceitos de mil faces e feitios, num país que foi construído por nossos antepassados e onde somos espezinhados, preteridos pelos nossos irmãos de outras raças, pois o simples fato de um indivíduo ser branco fá-lo aristocrata ou de classe superior, segundo eles, brancos, dizem (Aristides A. Negreiros, *Jornal Alvorada*; 8ª edição, set. de 1946, p. 04).

Em sua segunda edição, além dos objetivos apontados, o jornal chamava a atenção, também, para a necessidade de mobilização da população negra e destacava os discursos da época que deslegitimavam a luta política do movimento negro por meio da negação da própria existência de um problema racial no país.

Toda vez que o negro começa a fugir da sonolência, contra ele se levantam as mais absurdas e descabidas objurgatórias. E – como já é da crônica antiga – reiniciam a saltitar os já batidos argumentos: ‘o negro não tem problema’, ‘somos um povo que não tem preconceito’, ‘não temos barreiras baseadas na cor’. Ou então, soltam-se os fantasmas dos epítetos do momento político, taxando-se o negro de todas as denominações (...) mas a questão que percebe como problema é que muitos dos negros não percebem os problemas que estão submetidos, sendo apáticos na luta. (Raul J. Amaral *Jornal Alvorada*; 2ª edição, out. 1945, p. 01)

De forma geral, os eventos organizados pelo movimento negro, assim como a imprensa negra problematizavam o racismo e o lugar de subalternização do(a) negro(a) na sociedade brasileira. E, para visualizar a potencialidade das críticas realizadas pelo movimento negro, nas décadas de 1940 e 1950, torna-se importante compreender os efeitos da política de mestiçagem e do mito de democracia racial, ou seja, as principais implicações sociais e políticas deste modelo interpretativo.

Hasenbalg (2008) nos chama a atenção para o fato de este mito, ao recorrer a uma negação dos processos de hierarquização racial, atribuir aos próprios negros a responsabilidade pelo lugar de subalternização ocupado. No plano discursivo, tal operação tem representado um aparente paradoxo: ou não se reconhece a população negra, quando se pretende negar a existência de desigualdade racial no país ou, quando a reconhece, é para atribuir aos(as) próprios(as) negros(as) a sua condição de subalternidade, negando, assim, o valor do racismo e da branquitude⁷ na alocação de posições-chave na sociedade brasileira, e banalizando o preconceito e a discriminação racial, recorrentes no cotidiano dessa sociedade.

A partir dessa consideração, no Brasil não seria possível falar em racismo como “eixos definidores das estruturas sociais, morais e econômicas” (LEWIS, 2014, p. 04), visto que, o país seria composto por uma população “mestiça”. Desta forma, a negação do racismo enquanto discurso que preconiza um padrão específico de convivência e harmonia racial dificultou, e por muito tempo, deslegitimou o debate sobre os efeitos do racismo, influenciando sobremaneira o campo jurídico-normativo brasileiro.

⁷Frankenberg (1995) entende branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais de privilégios raciais, um lugar, ou um conjunto de práticas culturais que são normalmente não marcadas e não nomeadas. Enquanto lugar, a branquitude articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades (FRANKENBERG, 1995 *apud* BENTO, 2002:175).

Assim, como buscaremos apontar na próxima seção, a organização política do movimento negro, ao deslocar o mito de democracia racial, teve centralidade para a emergência de um debate público sobre a importância de uma legislação antirracismo no Brasil.

3.1 Na crítica ao Mito de Democracia Racial a emergência do debate político sobre a Legislação Antirracismo

A década de 1940 foi marcada pela Constituição Federal de 1946, que trouxe em seu artigo 141 §5º a expressão “preconceitos de raça” ou “classe” como limitativa do direito à livre manifestação do pensamento e a de 1950 e pelo início da construção da legislação antirracista, em sua dimensão coercitiva, com a criação da Lei n.º 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos.

A CF/46 inovou ao trazer o referido artigo, mas, esse foi o único avanço, não houve qualquer previsão de medidas ou ações que remetesse à igualdade étnico-racial, nem mesmo que visasse à desconstrução do racismo. Assim, o texto constitucional não refletiu de forma sistemática e aberta o amplo debate político que vinha sendo realizado pelo movimento negro naquele período, quando os eventos organizados pelo movimento e imprensa negros elaboravam propostas que deveriam ser observadas pelo texto constitucional.

A Convenção Nacional do Negro trazia, em suas diretrizes, propostas de criminalização do preconceito de raça e de cor, além de medidas políticas no âmbito socioeconômico e cultural que refletissem uma atitude positiva do Estado, como destacado no jornal da época:

Que na Constituição Brasileira (...) seja considerado crime de lesa-pátria o preconceito de raça e de cor, considerando-se em lei a penalidade para aquele crime, quer praticado por indivíduos, quer praticado por instituições de ordem pública ou particular; (...) Considerar urgente a adoção de medidas governamentais visando a elevação do nível econômico, social e cultural dos brasileiros (Revista Senzala, 2ª edição, fev. 1946).

No mesmo período, o TEN lançou um manifesto, criado a partir da I Convenção do Negro, que continha uma série de reivindicações do movimento negro. Esse manifesto foi enviado a todos os partidos políticos da época e recebeu o apoio da União Democrática Nacional (UDN), do Partido Social Democrático (PSD) e do dirigente do Partido Comunista da época, Luís Carlos Prestes. O senador Hamilton Nogueira, com base no Manifesto, propôs na Assembleia Nacional Constituinte (1946) uma emenda que previa a disposição expressa no texto constitucional sobre a igualdade de todos perante a lei sem distinção de raça ou de cor, bem como o dispositivo constitucional que proibia a discriminação racial.

O jornal Alvorada, em um artigo intitulado Os negros e a democracia, fez menção à realização da Assembleia Nacional Constituinte, destacando a importância da participação dos(as)

negros(as) na política institucional, de forma consciente, para alcançar os objetivos do movimento negro (Jornal Alvorada, 2ª Edição, março. 1946, p.04). Em setembro de 1946, o jornal Novo Horizonte anunciava a notícia: “O senador Hamilton Nogueira condena o racismo que ainda subsiste no país, salientou o ingresso de negros na carreira diplomática. O orador assegurou levar o assunto para constituinte” (Jornal Novo Horizonte, 5ª edição, set. 1946, p. 01).

No entanto, quando a proposta foi colocada em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia”. Para o PCB, as reivindicações específicas para a população negra eram um equívoco, pois dividiriam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, prejudicaria o processo da “revolução socialista no país”. Assim, o PCB barrou a discussão sobre o racismo durante o processo constituinte e orientou a discussão que rejeitou a proposta de emenda que acrescentaria à redação art.141, § 1º a não discriminação racial (MEDEIROS, 2014).

Mesmo após a constituinte de 1946, o jornal Quilombo seguiu com importantes reivindicações, publicava seu programa, em 1948, contendo um conjunto de medidas, que dialogava com propostas elaboradas nos eventos organizados pelo movimento negro, e destacava a importância de se realizar um trabalho para “a valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico”. Para alcançar esses objetivos, o jornal chamava a atenção para a necessidade de

- 1 – Colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência;
(...)
- 3 – Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares;
(...)
- 5 – Pleitear para que seja previsto e definido o crime da discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados de Norte-América e na Constituição Cubana de 1940 (Quilombo. Rio de Janeiro, dezembro de 1948, p. 3).

O programa publicado no jornal Quilombo refletia estratégias e ações que estariam presentes na luta política do movimento negro, a partir da década de 1970. Além disso, seu programa político apontava necessário diálogo com o Estado para a construção de uma legislação antirracismo.

No ponto cinco do programa observa-se novamente a reivindicação por uma legislação que criminalizasse a discriminação racial. Essa reivindicação ganhou destaque, em 1949, quando TEN moveu uma campanha pública que mobilizou diversas organizações democráticas após

Abdias do Nascimento, Ruth de Sousa, Marina Gonçalves e Claudiano Filho terem sido impedidos de entrar no Baile dos Artistas que se realizava em um hotel. No Congresso Nacional, o senador Hamilton Nogueira fez um pronunciamento quatro dias depois, condenando a prática do racismo e propugnando a criação de uma lei antidiscriminatória no país, o que só viria a ocorrer em 1951, após episódio semelhante de racismo, quando um hotel de São Paulo se negou a hospedar a famosa dançarina norte-americana Katherine Dunham apenas pelo fato de ela ser negra, o caso gerou repercussão nacional e internacional (CAMPOS, 2013).

A Lei n.º 1.390/51, primeira legislação antirracista brasileira, tipificou como contravenções penais - e não como crime, como reivindicado pelo movimento negro - condutas relativas à recusa, à negação de atendimento ou ao acesso de pessoas a estabelecimentos públicos ou privados por preconceito de cor ou de raça. Além disso, o modo como essa lei foi elaborada, descrevendo, apenas, condutas flagrantemente discriminatórias, como dificultar, impedir ou obstar o acesso de alguém a algum lugar por motivo de cor ou de raça, pode ser revelador da influência do mito da democracia racial brasileira. A lei contemplou apenas condutas que, na visão de seus defensores, eram praticadas quase sempre por estrangeiros e constituíam episódios esporádicos.

A Lei Afonso Arinos tornou-se mais um gesto simbólico visto que não houve qualquer iniciativa oficial para investigar e punir casos de discriminação racial em hotéis e estabelecimentos comerciais. Nesse sentido, a lei penalque ainda hoje é suporte e aparato de institucionalização de subjugação e desumanização dos(as) negros(as) no Brasil, se tornou, a partir da década de 1950, um espaço de disputa no processo de luta contra o racismo.

Cabe observar que a Lei Afonso Arinos provocou, entre lideranças do movimento negro, reações distintas. Enquanto alguns comemoravam a aprovação da lei, outros se mostraram céticos por considerá-la insuficiente como resposta às demandas sociais e políticas do movimento. Na época, o jornal Quilombo, em matéria intitulada “Prossegue a cruzada para a Segunda Abolição”, reconheceu a importância da iniciativa legislativa, embora não como uma inovação, mas como o resultado de um processo que já estava em pleno andamento na dinâmica do ativismo negro (GRIN & MAIO, 2013).

Entre as pautas de luta política do movimento negro naquele período destacou-se, ainda, o direito à educação como se observa no ponto três do programa publicado no jornal Quilombo, que aponta a importância de políticas que garantam o acesso de estudantes negros em estabelecimentos de ensino secundário e superior. A educação sempre esteve presente na agenda

do movimento, embora concebida com significados distintos: por vezes, pensada como estratégia de igualdade entre negros e brancos, no acesso ao mercado de trabalho e como estratégia de ascensão e integração social; outras, como instrumento de conhecimento e valorização da história e cultura africana e, de conscientização e luta política.

O movimento negro ao reivindicar ações que garantissem o direito à educação, negado historicamente à maioria da população negra, trazia para o espaço público um debate sobre a importância da dimensão promocional da legislação antirracismo, como forma de possibilitar a criação de políticas de ação afirmativa de caráter étnico-racial, evidenciando a inadequação de políticas públicas de caráter universal como única estratégia na garantia da igualdade e outros direitos, numa sociedade em que o lugar social desigual entre os sujeitos é efeito do racismo e da consequente discriminação racial. Assim, no interior da luta política do movimento negro, a igualdade deixou de ser simplesmente um direito natural ou princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passou a ser um objetivo a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade por meio de políticas e ações concretas⁸.

O programa do jornal Quilombo apontava outra particularidade presente na luta política do movimento negro, qual seja, a preocupação com a desconstrução de saberes que legitimavam e (re)produziam discursos que afirmavam a inferioridade étnica e cultural das populações africanas e afrobrasileiras. Nesse mesmo sentido, a criação do TEM também teve como um de seus objetivos “resgatar os valores da história e da cultura negro-africana, violentados, negados e desfigurados pela cultura hegemônica” (NASCIMENTO, 1978, p. 37).

Assim, entre as propostas do grupo estava o resgate dos valores da cultura negro-africana que, desde o período da colonização, foram apagados, representados como expressões culturais inferiores e estereotipadas. O grupo problematizava, ainda, o ambiente artístico e cultural da época, que negava pensar sobre as relações raciais desiguais e que mantinha a cultura afrobrasileira à margem das expressões culturais do país.

O movimento negro teve centralidade no debate que influenciou a construção da dimensão educativo-pedagógica da legislação antirracismo, que busca redefinir, por meio de políticas no campo da educação e da cultura, o sentido da pluralidade da sociedade brasileira,

⁸Embora as discussões sobre políticas específicas de educação tenham marcado o cenário político do movimento negro, desde as décadas de 1940 e 1950 até o final da década de 1990 nenhum projeto de lei referente às ações afirmativas fora implantado. Somente na década de 2000, no contexto da Conferência Regional das Américas, em Santiago no Chile e da Conferência Nacional contra o Racismo, Xenofobia e Outras Formas de Discriminações, no Rio de Janeiro (2001) ocorreu a implementação das chamadas “cotas” étnico-raciais, que visavam garantir maior acesso de estudantes de negros(as) e indígenas no ensino superior.

desconstruir preconceitos e estereótipos étnico-raciais e reconhecer a contribuição histórica e cultural de África e da população afrobrasileira. Tal reconhecimento visa possibilitar não apenas o deslocamento de nossa representação de nação, imaginada a partir de ideias de unidade e homogeneidade cultural, como fornecer, ainda, a possibilidade de uma contranarrativa sobre as identidades étnico-raciais. Nesse sentido, a dimensão educativo-pedagógica da legislação antirracismo ganhou centralidade, ainda, como estratégia de produção de novos discursos sobre os sujeitos negros.

Cabe observar, ainda, que a partir dos anos setenta e oitenta, essa ênfase na dimensão educativo-pedagógica da legislação antirracismo situou-se, principalmente, na denúncia do eurocentrismo e do ideal de branqueamento implícito veiculados em diferentes espaços sociais, em especial, nos espaços do ensino formal, da escola. Assim, a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil inseria-se em um projeto amplo de resgate e valorização da história e cultura africana e afrobrasileira e de conhecimento dos processos históricos de resistência das populações escravizadas. Nessa perspectiva, a Lei n.º 10639/03 e a Lei n.º 11654/08 são significativas da inflexão que ocorreu nos sistemas de ensino e na educação brasileira, a partir da luta do movimento negro, que começou a se desenhar ainda nas décadas de 1940 e 1950.

4 Considerações Finais

O artigo buscou observar como nas décadas de 1940-50, a nação brasileira, de forma contraditória, foi imaginada a partir de princípios igualitários e democráticos, ao mesmo tempo em que o Estado, atravessado por um racismo institucional, se sustentava por meio de normas e políticas que privilegiavam uma dimensão eugênica de saúde, educação e migração como forma de realização de um processo civilizatório. Naquele momento, no interior de um projeto político marcado pelo ideal de brasilidade e por uma política de mestiçagem e branqueamento, símbolos e elementos da cultura africana e afrobrasileira tornaram-se “mestiço”, assimilados na identidade cultural do brasileiro, a partir de um ideal de unidade e homogeneidade nacional.

Em tal processo, a convivência cultural miscigenada traduzia-se, discursivamente, em harmonia social e de igualdade racial. Essa construção discursiva da nação produziu sentidos e concepções de nós mesmos, ou seja, a nação imaginada como uma democracia racial construiu também a identidade do brasileiro como avessa a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial. Assim, não faria sentido refletir sobre como o racismo - sinônimo de

segregação e característico de países estrangeiros - estruturava as instituições políticas e constituía nossas relações sociais. Entre os efeitos dessa construção discursiva estava a crença de que a desigualdade social era resultado apenas de uma desigualdade de classe e a recusa de reconhecer o lugar do Estado na configuração dos processos de subalternização da população negra, o que em certa medida, justificou, por muito tempo, a ausência de qualquer legislação antirracismo.

A luta política do movimento negro teve, portanto, centralidade para explicitar a confluência entre desigualdade socioeconômica e desigualdade racial, bem como para evidenciar que a dimensão econômica explica apenas parte da desigualdade histórica entre brancos e negros no Brasil, denunciando, assim, a outra parte explicada pelo racismo, pela discriminação racial e pelo racismo institucional legitimado historicamente pelo Estado brasileiro.

Desde as décadas de 1940-50, o movimento negro redimensionou o debate político étnico-racial, ao denunciar o processo de subalternização da população negra e chamar atenção para a importância do racismo como fator gerador de desigualdades sociais, políticas e culturais, que alocava, de forma desigual, brancos e negros na sociedade brasileira. O que possibilitou, ao mesmo tempo, no interior dessa luta política, a emergência de um debate político sobre a importância de criação de uma legislação antirracismo.

Assim, por meio da organização de eventos, debates e, em especial, de uma imprensa atuante, o movimento negro problematizou os discursos que negavam a desigualdade racial e trouxe para o espaço público demandas e propostas que, no diálogo com o Estado, explicitaram uma luta por conquista de direitos, assentada na criação de legislação e políticas públicas de caráter promocional, educativo-pedagógico e coercitivo, como estratégia para neutralizar os efeitos da desigualdade racial e desconstruir preconceitos, estereótipos e discursos que cotidianamente legitimam, sustentam e (re)produzem o racismo, uma luta política que, historicamente, possibilitou, ao mesmo tempo, tensionar o lugar subalterno da população negra e disputar os sentidos da nação e da identidade dos sujeitos negros.

Referências

- ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). *Estudos Afro- Asiáticos*, n. 21, Rio de Janeiro, 1991.
- BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil In: *Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMPOS, W. O Direito, ideologia e política: o processo de elaboração da Lei Afonso Arinos (1951), VI Congresso Internacional de História, setembro, 2013.

COSTA, S. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social Revista de Sociologia da USP*, S. Paulo, 13(1): 143-158, 2001.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Niterói: *Revista Tempo*. vol.12. nº. 23, 2007.

FLAUZINA, A. L. *O corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*, 145p. Dissertação (mestrado) – Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília, 2006.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.

GONZALEZ, L.O movimento negro na última década. In: *Lugar de negro*, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (orgs.), Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982.

GRIN, M; MAIO, C. M. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. *Topoi* (Rio J.) vol.14 no.26 Rio de Janeiro Jan./Jun., 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2013000100033. Acessado em 10/09/2015.

GUIMARÃES, A.S. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade branca e a fraternidade, mestiça). *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2011, n. 2, p. 17-36.

HALL, S. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. SP: DP&A Editora, 2003.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 1ª ed. Brasília, 2008.

LEWIS, L. Raça e uma nova forma de analisar o imaginário da nossa comunidade nação: Da miscigenação freyreana ao dualismo fanoniano. Dossiê Diálogos do Sul. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. e1-e10, jan.-abr. 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16939/10963>. Acesso em: 10/10/2015.

MACHADO, I.J.R. Mestiçagem arqueológica. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 2, 2002.

MEDEIROS, P. M. *O descentramento e a desracialização do nacional: Estado, relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil*. 233p. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MOREIRA, N. R. *O Feminismo Negro Brasileiro: Um Estudo do Movimento de Mulheres Negras no Rio de Janeiro e São Paulo*, 2007. (Dissertação) Programa de Pós-graduação do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

MOURA, C. F. S. *O Teatro Experimental do Negro – Estudo da personagem negra em duas peças encenadas (1947-1951)*, 2008, p.183 (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

MOYA, T. S. *Ação Afirmativa e Raça no Brasil: Uma análise de Enquadramento Midiático do Debate Político Contemporâneo sobre a redefinição Simbólica da Nação*, 199p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. (prefácio de Florestan Fernandes; prefácio à edição nigeriana de Wole Soyinka). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____ Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões; *Estudos avançados*. vol.18 n.º50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142004000100019&script=sci_arttext. Acesso em: 09/11/2015.

RUFINO, J. S. *Movimento negro e crise brasileira, Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, H. Uma Avaliação do combate às desigualdades Raciais no Brasil. In: GUIMARÃES A. S. HUNTLEY. (Org) *Tirando as máscaras: Ensaios sobre o Racismo no Brasil*: São Paulo Paz e Terra, 2000.

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/, 2002.

SCHWARCZ, L. *Questão racial e etnicidade. O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, vol. 1 antropologia. Editora Sumaré, 1999.

SILVA, J. Vozes Soantes no Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis: mulheres negras no pós 1945. *Revista da ABPN* v. 1, n. 1 - mar-jun de 2010.

Recebido em: 24 de junho de 2017
Aceito em: 02 de abril de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

Análise da Teoria da Democracia Racial sob a perspectiva da literatura de Machado de Assis
Analysis of the Theory of Racial Democracy under the perspective of the Machado de Assis literature

Katia Aparecida Rodrigues

Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Chapecó). Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Chapecó).

E-mail: rodrigues.katia.ap@gmail.com

Resumo

Este artigo busca relacionar a teoria da democracia racial criada a partir da análise da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, com o contexto brasileiro no período escravocrata. Para a realização da análise, além de dados históricos sobre o período, foram utilizadas obras da literatura de Machado de Assis, um dos maiores autores do realismo brasileiro, que escreveu sobre a escravidão em diversas de suas obras. As literaturas utilizadas são: o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicado em 1881; o conto *Pai Contra Mãe*, de 1906; e a crônica *Bons dias*, publicada em 19 de maio de 1888. Estas três obras relatam situações que demonstram a relação entre senhor e indivíduos escravizados no Brasil escravocrata, que fazem questionar o mito da democracia racial, que ainda hoje permeia muitas das discussões sobre a escravidão no Brasil e suas consequências para a atualidade.

Palavras-chave: Teorias raciais e eugênicas; Escravidão; Democracia racial; Literatura.

Abstract

This article seeks to relate the theory of racial democracy created from the analysis of the work of Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, with the Brazilian context in the enslaved period. Machado de Assis, one of the greatest authors of Brazilian realism, wrote about slavery in several of his works, in addition to historical data on the period. The literatures used are: the book *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, published in 1881; the *Pai contra Mãe* tale of 1906; and the *Bons dias* chronicle published on May 19, 1888. These three works relate situations that demonstrate the relationship between lord and individuals enslaved in slave-owning Brazil, which call into question the myth of

racial democracy that still pervades many of the discussions about slavery in the Brazil and its consequences for the present.

Keywords: Racial and eugenic theories; Slavery; Racial democracy; Literature.

1 Introdução

A atual conjuntura política e social do nosso país nos faz refletir sobre as questões raciais e como a história da nossa colonização interfere na forma como percebemos as relações sociais atualmente. Os séculos XIX e XX são marcados por discussões sobre a questão racial no Brasil. De um lado, as teorias raciais e eugênicas que viam na miscigenação um problema a ser resolvido; de outro, superando esta visão, a discussão trazida por Gilberto Freyre, de que a miscigenação seria a grande vantagem brasileira.

Ao escrever o livro *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre prioriza a análise cultural e não racial e pretende combater as teorias raciais que viam a miscigenação como a degradação das raças. Publicado no início da década de 1930, a análise proposta por Freyre oferece uma nova perspectiva de análise da colonização portuguesa no Brasil. O autor utiliza de fatos do cotidiano para entender as relações que formaram a sociedade brasileira.

Nesta obra analisa as relações entre os atores sociais, senhores, índios e pessoas escravizadas e como esta miscigenação resultou na formação do Brasil. Na perspectiva de Gilberto Freyre esta formação se deu pela relação de equilíbrio entre estes atores, o principal equilíbrio estava representado na relação de senhores e indivíduos escravizados. Esta visão desenvolveu o mito da democracia racial, ou seja, a ideia de que no Brasil a colonização foi pacífica e a estrutura familiar possibilitou a transição da pessoa escravizada entre a casa grande e a senzala. Entender a colonização desta forma fez com que se acreditasse que o Brasil não sofreria com o racismo e o preconceito.

No entanto, quando buscamos outras fontes de pesquisa, nos deparamos com relatos que contradizem o equilíbrio proposto por Gilberto Freyre. É o caso da literatura, que em diversos momentos relatou, mesmo que de forma ficcional, as relações de poder entre senhores e indivíduos escravizados. Machado de Assis é um dos autores brasileiros que inaugura o realismo no país e que relata de forma crítica esta relação.

2 Democracia racial e escravidão no Brasil

A questão racial gerou diversas discussões ao longo do tempo. No final do século XIX e início do século XX, teorias raciais tiveram mais espaço, acreditava-se que haviam raças superiores umas às outras e que as características físicas estavam relacionadas com as características morais e intelectuais. Esta ideia foi preconizada por vários teóricos e, neste contexto, surge o chamado racismo científico e a tese da eugenia. No Brasil, esta tese foi fortemente influenciada pelo ensaísta francês Arthur de Gobineau (1816-1882) e pelo médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909).

Para Gobineau, existiriam apenas três raças consideradas puras: branca, negra e amarela. As variações seriam resultado da miscigenação entre essas raças. Como cada raça possui, segundo ele, características próprias, a miscigenação resultaria na degeneração da raça branca, considerada mais evoluída, embora contribuísse para a evolução das raças inferiores, negra e amarela (SILVA et al., 2013).

Nesta perspectiva, quanto mais um país fosse miscigenado, maior o nível de degeneração. Muitos autores, como João Baptista de Lacerda, a partir desta teoria, começaram a defender o “branqueamento” da população brasileira, acreditando que o problema do Brasil era a miscigenação e que só seria possível desenvolver o país através deste método. Sendo assim, foram criados mecanismos de favorecimento à imigração de europeus com o objetivo de “branquear” a população brasileira (SILVA et al., 2013).

No entanto, partir de 1930, um novo contexto é estabelecido. Com o fracasso das teorias eugênicas, buscou-se a construção de uma identidade nacional que valorizasse as diferenças étnicas que formam a sociedade brasileira. Ao escrever o livro *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre busca contribuir com essa ideia através da discussão cultural, muito mais do que racial. Tendo a cultura como ponto de partida, o autor traça as diferenças que resultariam na sociedade brasileira, uma sociedade nova, híbrida e singular.

Nesta análise, Freyre salienta também as características do nosso colonizador, um português que já havia tido contato com outros povos e que tinha como característica uma colonização por proximidade. Esta prática se dava por conta das características geográficas de Portugal, que era pequeno e com exército reduzido, logo, a estratégia de conquista não poderia se dar apenas por conta da força. A aproximação era também uma estratégia de guerra. Esta aproximação culminava no que foi chamado de família estendida. Neste sentido, no Brasil, houve a possibilidade do negro escravizado fazer parte desta família estendida, já que Portugal permitia o registro dos filhos ilegítimos. A família estendida permitiu o hibridismo, ou seja, a possibilidade de transição do indivíduo escravizado entre a casa grande e a senzala.

Esta perspectiva culmina na crença freyriana de que há um “equilíbrio de antagonismos”.

Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREYRE, 20013, p. 116).

Ou seja, para Freyre, senhor e escravo, na formação da sociedade brasileira, são atores com o mesmo peso social, são opostos em equilíbrio. Esta visão de Gilberto Freyre desenvolveu uma tese que ficou conhecida como “democracia racial”, que foi desenvolvida por autores que se apropriaram das análises de Freyre para propagar a ideia de que no Brasil não há problemas referentes à discriminação por raça e cor e que a miscigenação no Brasil proporcionou uma relação democrática entre as raças, reforçando a ideia de que não há preconceito no país.

Para compreender as teorias desenvolvidas a partir do fim do século XIX e durante o século XX, as teorias raciais e eugênicas e também a teoria da democracia racial, é importante conhecer brevemente algumas características do Brasil nesse contexto. A escravidão teve início na metade do século XVI com a produção de açúcar. Os escravos, que eram trazidos das colônias portuguesas em África, eram vendidos como mercadorias. O transporte dos escravos era feito com os navios negreiros, onde muitos deles morriam, tendo seus corpos jogados ao mar (SOUSA, 2015)

Nas fazendas, os escravos eram tratados da pior maneira possível, recebiam constantes castigos e torturas. As mulheres, em sua maioria, eram utilizadas em trabalhos domésticos nas “casas grandes”

A escravidão foi uma instituição nacional. Penetrou toda a sociedade, condicionando seu modo de agir e de pensar. O desejo de ser dono de escravos, o esforço por obtê-los ia da classe dominante ao modesto artesão branco das cidades. Houve senhores de engenho e proprietários de minas com centenas de escravos, pequenos lavradores com dois ou três, lares domésticos, nas cidades, com apenas um escravo (FAUSTO, 1996, p. 41)

No século XVIII, muitos escravos conseguiram sua liberdade com a carta de alforria, que poderia ser gratuita ou comprada. No entanto, a gratuidade é relativa, já que, “apesar de não haver dispêndio financeiro ou de trabalho neste tipo de carta, é evidente que a maioria dos escravos a pagou com anos de trabalho árduo” (ALMEIDA, 2009, p. 166). A maioria das cartas era conseguida a partir do pagamento aos senhores, geralmente valores muito altos, o que fazia com que mesmo depois de livres, os indivíduos escravizados contraíssem dívidas com terceiros e trabalhassem sobre condições precárias, muito semelhantes às anteriores à sua liberdade (ARIZA, 2013).

A partir do século XIX, as pressões internas e externas para o fim da escravidão começam a ser mais fortes. Em 1850, o Brasil aprovou a Lei Eusébio de Queiróz, que pôs fim ao tráfico negreiro,

fazendo com que o número de cartas de alforrias diminuísse, já que conseguir um escravo se tornou mais difícil. Em 28 de setembro de 1871 é aprovada a Lei do Ventre Livre, dando liberdade para os filhos dos escravos nascidos posteriormente à promulgação da lei, que deveriam ficar com suas mães até os oito anos, quando então o senhor poderia entregá-lo ao Estado, mediante indenização de 600 mil réis em título de renda, ou então deveria ficar com ele, utilizando de seus serviços, até que ele completasse vinte e um anos de idade. Essa lei foi muito criticada pelos abolicionistas, já que o “liberto” trabalharia para o senhor durante o seu período de vida mais produtivo, não alterando de forma significativa as relações entre senhor e escravo (REZENDE, 2011). No ano de 1885 é promulgada a Lei dos Sexagenários, garantindo a liberdade para os escravos maiores de sessenta anos de idade. No entanto, esta lei também foi pouco efetiva, já que a maioria das pessoas escravizadas não chegava a essa idade.

No século fim do século XIX, com o capitalismo em ascensão, o modelo escravocrata começa a ser considerado ultrapassado e, mesmo com a resistência da elite brasileira, o movimento abolicionista começa a ganhar força. Em 13 de maio de 1888, após um longo período de lutas e resistências das pessoas escravizadas e de outras pessoas engajadas com a causa, a escravidão no Brasil chegou ao fim. No entanto, mesmo após o fim da escravidão, a situação de exploração continuou. Muitos indivíduos escravizados foram expulsos das fazendas onde trabalhavam, ficando sem trabalho, moradia ou qualquer condição digna de vida, às margens da sociedade brasileira.

O fim da escravidão não significou o fim da exploração. Os indivíduos antes escravizados não conseguiam uma colocação digna na sociedade, eram considerados inaptos para os trabalhos que começam a surgir com a industrialização do país, e inferiores aos demais em todos os sentidos. Esse contexto explica porque a elite brasileira (conservadora desde então) e alguns intelectuais defendiam as teorias eugênicas e também porque, mais tarde, teorias como a de Gilberto Freyre ganham espaço na tentativa de conciliar passado e presente, mostrando que a “mestiçagem e o hibridismo [...] não são apenas uma característica, mas uma vantagem do Brasil” (CARDOSO, 2003 apud FREYRE, 2003).

3 Relatos da escravidão na literatura de Machado de Assis

Além dos dados históricos sobre o período, a relação entre senhor e indivíduos escravizados foi abordada sob diferentes perspectivas. Para analisar estas relações a partir de outro ponto de vista, a literatura pode contribuir de forma muito significativa ao relatar fatos do cotidiano. Ao longo dos anos, foram vários os autores que em suas obras mostraram como se dão as relações deste período da nossa história.

Machado de Assis é um dos autores mais lembrados quando se trata da descrição da relação entre senhores e pessoas escravizadas. O autor nasceu em 21 de junho de 1839, na cidade do Rio de Janeiro. Filho de um operário mestiço de português e negro, sua mãe morreu quando ele ainda era muito novo, sendo então criado por sua madrasta, também mulata (NOGUEIRA JUNIOR, 2015), falecendo em 29 de setembro de 1908. As obras utilizadas para este artigo são o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o conto *Pai contra mãe* e o conto *Bons dias*.

Memórias Póstumas de Brás Cubas, publicado em 1881, foi considerado um dos marcos do realismo na literatura brasileira. A obra é inovadora em vários aspectos, já que o personagem narra a história tendo como início a sua morte. A narrativa busca entender os conflitos psicológicos dos personagens, bem como retrata as características do Brasil da época. “Nessa discussão, travada em todo romance, percebe-se claramente as relações entre capitalismo, classes sociais, cientificismo, positivismo e escravidão. O enredo da obra sustenta-se na história brasileira, de modo a dar significado a ela por meio de referências implícitas ou explícitas” (CARVALHO; COSENTINO, 2015, p. 2).

Brás Cubas foi desde pequeno tratado de forma muito mimada pelo seu pai, ao crescer se tornou funcionário público, estudou em Portugal e, por influência do pai, almejava ser deputado.

Esta narrativa relata em diversos momentos as condições e a posição dos negros no Brasil Imperial. Durante a narrativa, as classes sociais são representadas, a elite agrária, por Brás Cubas; os escravos livres e não livres por Prudêncio e a classe livre trabalhadora por Dona Plácida (CARVALHO; COSENTINO, 2015).

A relação entre as duas primeiras classes, elite agrária e escravos, é relatada já no início da narrativa, quando Brás Cubas narra uma experiência de sua infância com o então menino Prudêncio.

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquina e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia – algumas vezes gemendo –, mas obedecia sem dizer palavra, ou quando muito, um “ai, nhonhô!”, ao que eu retorquia: – Cala a boca, besta! – (...) (ASSIS, 2010, p. 34).

Nesse trecho do livro, além do caráter realístico da obra, pode-se observar a condição do negro neste contexto, bem como a relação hierárquica que se estabelece. A transformação do sujeito em objeto é notável, o menino escravo se transformou em brinquedo do seu senhor.

Outro momento de “coisificação” e “animalização” é quando Brás Cubas, ainda menino, acompanha o pai em um jantar, em que membros da elite falavam do comércio de escravos.

Um sujeito, ao pé de mim, dava a outro a notícia recente dos negros novos, que estavam a vir, segundo cartas que recebera de Loanda, uma carta em que o sobrinho lhe dizia ter já negociado cerca de quarenta cabeças, e outra carta em que...Trazia-as justamente na algibeira, mas não as podia ler naquela ocasião. O que afiançava é que podíamos contar, só nessa viagem, uns cento e vinte negros, pelo menos (ASSIS, 2010, p. 39).

No decorrer do livro, várias referências são feitas aos escravos, como numa passagem em que, ao visitar uma amiga, relata: “Achei-a a repreender um preto jardineiro, mas deixou tudo para vir falar-me (...)” (ASSIS, 2010, p. 67).

O pai de Brás Cubas morre logo que o filho volta ao Brasil e tem a primeira tentativa de se tornar deputado frustrada. Ao discutir a separação dos bens com sua irmã Sabina e o Cunhado (esposo de Sabina) Cotrim, mais uma vez aparece a relação de posse e a posição dos escravos, Sabina fala: “(...) podemos arranjar tudo em boa amizade, e com lisura. Por exemplo, Cotrim não aceita os pretos, quer só o boleeiro de papai e o Paulo...” (ASSIS, 2010, p. 84). Na sequência, quando Cotrim decide ficar com os dois escravos, Brás Cubas informa que Prudêncio, o escravo que na infância fora feito de brinquedo por Cubas, havia sido liberto. Exacerbado Cotrim diz: “Livre? Como seu pai arranja estas coisas cá por casa, sem dar parte a ninguém! Está direito. Quanto à prata... creio que não libertou a prata?” (ASSIS, 2010, p. 84).

A propriedade e a visão do escravo como instrumento de trabalho doméstico é percebido quando o mesmo é comparado com a prata da casa, logo não é um ser humano, não tem emoções, sentimentos, direitos ou qualquer outra característica humana, e não merece ser livre.

Alguns escravos, depois de libertos, tinham como ofício pegar escravos fugidos para devolver aos senhores, que prometiam recompensas pelo escravo fujão, ou então acabavam possuindo escravos. Foi o que aconteceu com Prudêncio. Algum tempo depois, Brás Cubas se depara com a seguinte situação

Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: - Não, perdão, meu senhor; meu senhor, perdão! - Mas o primeiro não fazia caso, e, a cada súplica, respondia com uma vergalhada nova.

- Toma, diabo! - dizia ele; toma mais perdão, bêbado!

- Meu senhor! - gemia o outro.

- Cala a boca, besta! - replicava o vergalho.

Parei, olhei...Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio - o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele deteve-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.

- É, sim, nhonhô.

- Fez-te alguma coisa?

É um vadio e um bêbado muito grande. Ainda hoje deixei ele na quitanda, enquanto eu ia lá embaixo na cidade, e ele deixou a quitanda para ir na venda beber.

- Está bom, perdoa-lhe – disse eu.

- Pois, não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede. Entra pra casa, bêbado! (ASSIS, 2010, p. 110)

Ao refletir sobre o assunto, depois de não estar mais atordoado, Cubas chega à conclusão de que

Era um modo que o Prudêncio tinha de se desfazer das pancadas recebidas – transmitindo-as a outro. Eu, em criança, montava-o, punha-lhe um freio na boca, e desancava-o sem compaixão; ele gemia e sofria. Agora, porém, que era livre, dispunha de si mesmo, dos braços, das pernas, podia trabalhar, folgar, dormir, desagrilhoado da antiga condição, agora é que ele se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera. Vejam as sutilezas do maroto! (ASSIS, 2010, p. 110).

Este trecho do texto nos leva a outra obra de Machado de Assis, o conto *Pai contra Mãe*, que foi publicado em 1906. O conto tem como ambiente o Brasil antes da abolição e relata a miséria que envolvia grande parte da população da época, principalmente os ex-escravos, aqueles que com muito custo conseguiam sua liberdade. Com o teor realista das obras do autor, relata a escravidão e as relações que se formam a partir desta condição.

Ao iniciar o texto, o autor já sinaliza como entende a escravidão: uma instituição social, “a escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais” (ASSIS, 1998, p. 90).

O conto relata a história de Cândido, um jovem pobre que depois de tentar várias profissões começou a procurar e prender escravos fugitivos. Essa prática se tornou muito comum, principalmente após as leis que começaram a libertar escravos. Os escravos fugitivos procuravam se misturar aos escravos livres para que a localização se tornasse mais difícil. (PIMENTA; ALENCASTRO, 2015) De forma irônica, Machado de Assis relata esta prática, “há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada” (ASSIS, 1998, p. 91).

É neste contexto que Cândido começa a procurar e prender os escravos que fugiam, pois precisava sustentar sua mulher, com quem acabara de casar, e seu filho que estava à caminho. Todos os dias Cândido pegava o jornal e lia os anúncios dos escravos fugitivos, os anúncios eram bem detalhistas, cicatrizes, marcas de nascença, tudo que pudesse ajudar na captura do escravo era colocado no jornal. Com as informações necessárias, Cândido saía de casa para tentar capturar um escravo e ganhar dinheiro para poder sustentar sua família.

A tia da esposa de Cândido, que os ajudava, acreditava que o nascimento do bebê pioraria a situação familiar, já que teria mais uma pessoa para ser alimentada. A solução ofertada pela tia era de dar a criança para ser criada por outra família, o que não era aceito por Cândido e sua esposa.

No dia do nascimento da criança, a decisão estava tomada: seria ela colocada para adoção. Neste desespero, alguns dias depois, Cândido pega seu filho para entregá-lo, antes olha mais uma vez para o jornal para ver os escravos fugidos e as recompensas. “As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido” (ASSIS, 1998, p. 101).

No caminho, Cândido encontra a escrava fugitiva, pede ajuda ao farmacêutico para que fique com a criança um instante e sai para capturar a escrava. Ao encontrá-la, chama-a,

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algebeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus (ASSIS, 1998, p. 103).

Para surpresa de Cândido, Arminda estava grávida e implorava para ficar livre ou até mesmo para tornar-se sua escrava, qualquer coisa, menos voltar para o antigo senhor. Durante o caminho, houve muita resistência da escrava, o que apenas prolongou sua chegada à casa do senhor. Chegando lá, Cândido anuncia que encontrou a escrava fugitiva e é neste momento que Cândido e os leitores se deparam com a cena mais marcante do conto,

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou (ASSIS, 1998, p. 104).

Sem querer presenciar o decorrer da história, Cândido volta com pressa para pegar o seu bebê novamente, já que agora ele tinha dinheiro para convencer a tia para que ficassem com a criança. Ao chegar em casa, explicou o que havia acontecido e se justificou por ter voltado com a criança. A tia não se mostrou muito contente, mas concordou, já que agora tinham o dinheiro, “Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto” (ASSIS, 1998, p. 105). Assim termina o conto, mostrando a luta pela sobrevivência e os medos que marcaram o período escravocrata do nosso país.

Machado de Assis, nestas duas obras e em tantas outras que escreveu, consegue expressar as condições vividas pelos indivíduos escravizados, condições de castigos e maus tratos. Mostra também a relação de poder, poder este exercido pelos senhores de escravos, que viam nestes uma propriedade, uma coisa, um objeto de trabalho.

Em 19 de maio de 1988, no mesmo mês do fim da escravidão, Machado de Assis, publica um conto onde ironiza este fato. *Bons dias* é de tamanha genialidade que continua sendo atual e nos faz pensar até que ponto “libertar” as pessoas escravizadas contribuiu para sua efetiva liberdade. No texto, Machado de Assis cria um personagem que pretendia ser deputado e que liberta seu escravo antes da lei ser promulgada, já que, como um bom cristão, entendia que a liberdade deveria ser para todos e pretendia que outros tomassem a mesma atitude. Em um jantar, anuncia a liberdade de seu escravo Pancrácio, que fica extremamente agradecido, ao que o futuro deputado escreve: “Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo” (ASSIS, 1973, p. 490).

No dia seguinte, chama o escravo e propõe-lhe trabalho remunerado, ao passo que o escravo aceita esta condição. Aceita também um “peteleco” no dia seguinte

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre (ASSIS, 1973, p. 491).

Tudo corria bem para o futuro deputado, já que mandaria uma carta aos seus eleitores e nesta carta diria que “(...) antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, (...), que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras” (ASSIS, 1973, p. 491).

Neste momento, assim como em outros desta obra e das demais, é possível problematizar a tese de Gilberto Freyre, de que senhores e escravos eram “opostos em equilíbrio”. Não há equilíbrio em uma relação de poder. Machado de Assis, ao escrever estas obras, mostra que mesmo depois do fim da escravidão o escravo continuou subjugado aos mandos da sociedade escravocrata. O escravo foi “liberto” sem nenhum respaldo social e econômico sendo, muitas vezes, obrigado à continuar na mesma situação de exploração.

Este comportamento pode ser associado às características patriarcais da sociedade brasileira, uma vez que o senhor era visto como aquele que ensinava e o castigo era tido como um cuidado, mesmo que causasse dor e humilhação. O papel do “pai” é educar, podendo assim usar de uma

violência hierárquica, atitude que, como vimos através da obra analisada, repercutiu mesmo depois do fim da escravidão.

As consequências deste período histórico estão presentes até os dias atuais, as situações de desigualdades e preconceitos são heranças desse período e do fim ilusório que foi proposto na época para algo que precisava de engajamento social e político para se ter soluções efetivas.

4 Considerações finais

A literatura sempre se mostra importante, ainda mais quando ela se torna crítica e questionadora. Em relação à escravidão e ao seu fim, muitos foram os escritores que utilizaram a literatura para denunciar os abusos da época e reivindicar as leis abolicionistas. Muitos pesquisadores buscam entender o papel destes escritores e suas contribuições para a causa dos negros no Brasil. A historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto, da Universidade de Brasília, pesquisa como literatos negros ou descendentes atuaram na imprensa de São Paulo e Rio de Janeiro e como tiveram papel importante nos debates públicos acerca da defesa dos direitos dos brasileiros. Ao criticar a escravidão, estes autores lutaram contra a ordem estabelecida na época (ALVES FILHO, 2015).

Estas análises permitem entender como a sociedade em que vivemos se constituiu. Embora haja uma cidadania formal, com leis que criminalizam o preconceito e a discriminação, há um longo caminho a se percorrer para se alcançar a cidadania real, onde de fato haja igualdade. Casos de preconceitos raciais e discriminação continuam acontecendo, fruto de uma sociedade escravocrata que nunca se preocupou na resolução efetiva do problema da escravidão.

Referências

ALMEIDA, Kátia Lorena Novais. *Da prática costumeira à alforria legal*. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/227/245>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

ARIZA, Marília Bueno de Araújo. *Trabalho e alforria: libertandos locadores de serviços em São Paulo e Campinas (1830-1888)*. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364702054_ARQUIVO_anpuh2013-trabalhoalforria.pdf>. Acesso em 02 abr. 2018.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de. *Contos*. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 90-105.

_____. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. Bons dias. In: ASSIS, Machado de. *Obra Completa*, Vol III. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973. p. 489-491.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. 47ª ed. São Paulo: Global, 20013.

CARVALHO, Rafaela Rodrigues da Silva; COSENTINO, Daniel do Val. *Escravidão em Machado De Assis: uma análise da obra “Memórias póstumas de Brás Cubas”*. 2015. Disponível em: <http://cihe.fffch.usp.br/sites/cihe.fffch.usp.br/files/Rafaela_Carvalho.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias*. 1996. Disponível em: <[http://www.argumento.com.br/cpd/downloads/material_didatico/C3ME/História do Brasil \(Boris Fausto\).pdf](http://www.argumento.com.br/cpd/downloads/material_didatico/C3ME/História_do_Brasil_(Boris_Fausto).pdf)>. Acesso em: 02 de abr. 2018.

ALVES FILHO, Manuela Alves. *Tese analisa a conexão entre literatos negros abolicionistas*. 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/tese-analisa-a-conexao-entre-literatos-negros-abolicionistas/-gs.BQmunMg>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. 47. ed. São Paulo: Global, 20013.

NOGUEIRA JUNIOR, Arnaldo. *Machado de Assis*. 2015. Disponível em: <http://www.releituras.com/machadodeassis_bio.asp>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PIMENTA, Denisia Gomes; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Pai contra Mãe (Conto), de Machado de Assis*. 2015. Disponível em: <http://www.passeiweb.com/estudos/livros/pai_contra_mae_conto>. Acesso em: 22 nov. 2015.

REZENDE, Rodrigo Castro. Paternalismo e liberdade no norte de Minas Gerais oitocentistas. In: ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (Orgs). *Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil*. Niterói: PPGHistória-UFF, 2011. p. 143-163.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

SOUSA, Rainer Gonçalves. *Escravidão no Brasil*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/escravidao-no-brasil.htm>>. Acesso em 22 de novembro de 2015.

Recebido em: 25 de julho de 2017

Aceito em: 16 de maio de 2018



Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973)

Guiné-Bissau: Education for freedom (1963-1973)

Calilo Fati

Bacharel em Humanidades,
Licenciando em Sociologia pela
Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira – Unilab/CE
E-mail: faticalilo@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo compreender a educação básica criada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), a partir do contexto da luta armada nas chamadas Zonas Libertadas da Guiné durante o período de 1963-1973. O procedimento teórico e metodológico utilizado para a redação deste artigo se deu por meio da pesquisa bibliográfica, na qual levei em consideração várias abordagens de autores e de pesquisas que vêm debatendo a questão da educação na Guiné, fundamentando-se em autores como Freire (1978), Cá (2008; 2010), Fanda (2013), Habte e Wagaw (2010) e Fanon (1980). Concluiu-se que o projeto educativo do PAIGC nas Zonas Libertadas com ênfase na educação básica foi de suma importância para o país durante a luta armada pela independência nacional, uma vez que, com a experiência educativa da escola-piloto, o PAIGC conseguiu se contrapor à ideologia do sistema da educação colonial portuguesa e implementou o seu próprio sistema educativo durante a ocupação colonial e pós-independência nacional.

Palavras-chave: Educação Básica. Luta Armada. Zonas Libertadas. Escola-Piloto. Guiné-Bissau.

Abstract

This paper aims to understand the basic education created by the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC), from the context of the armed struggle in the so-called Liberated Zones of Guinea during the period 1963-1973. The theoretical and methodological procedure used for the writing of this article was carried out through a bibliographical research, in which I took into account several approaches of authors and research that have been debating the issue of education in Guinea, based on authors such as Freire (1978), Cá (2008; 2010), Fanda (2013), Habte & Wagaw (2010); and Fanon (1980). It was concluded that the PAIGC educational project in the Liberalized Zones with emphasis on basic education was of great importance for the country during the armed struggle for national independence, since, with the educational experience of the pilot school, PAIGC was able to counter ideology of the Portuguese colonial education system and implemented its own educational system during colonial and post-national independence.

Key-words: Basic Education. Armed struggle. Liberated Zones. Pilot School.

Introdução

O presente trabalho tem como proposta compreender a noção de educação básica construída pelo Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC) no período pré-independência e como tal projeto buscava se apresentar como um contraponto à escolarização colonial portuguesa. A República da Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental da África, possui uma superfície de 36.125 km², ao norte faz fronteira com a República do Senegal, a leste e ao sul com a República da Guiné Conakry. A então “Guiné Portuguesa”, segundo Teixeira (2015, p. 142), é o nome dado à atual Guiné-Bissau pelo colonialismo português antes da sua independência. Guiné viveu durante cinco séculos sob a ocupação colonial portuguesa e fez onze anos de luta armada pela libertação nacional de 1963 a 1973. No dia 24 de setembro de 1973 o PAIGC proclamou de forma unilateral a independência deste país.

Segundo os dados do último recenseamento populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) no ano de 2009, a Guiné-Bissau conta com 1.520.830 habitantes. Administrativamente o território guineense é composto por oito regiões: Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Tombali, Quinara, Biombo e Bolama Bijagós (zona insular) e setor autônomo de Bissau, capital do país, e trinta e seis setores. É um Estado democrático, laico, heterogêneo constituído por diversidades culturais, étnicas e religiosas. Tem como língua oficial o português e a língua nacional o crioulo, dentre outras línguas étnicas.

De acordo com Lourenço Ocuni Cá (2008), o PAIGC desempenhou papel importante nas zonas libertadas da Guiné, principalmente no setor da educação. Esse partido trabalhava desde 1963 (período de início da luta armada) até 1973 (fim da luta armada) com intuito de criar escolas nessas zonas para minimizar o problema da educação escolar na Guiné. Nesse sentido, para problematizar a questão da educação em Guiné-Bissau e a compreensão sobre a mesma, este artigo delimitou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, pela qual dialogam diferentes abordagens teóricas e de pesquisas que vêm tratando da questão da educação na Guiné-Bissau, fundamentando-se principalmente em autores como Furtado (2005), Freire (1978), Cá (2008; 2010), Fanda (2013), Habte e Wagaw (2010) e Fanon (1980).

A escolha desta pesquisa se deu a partir do meu interesse de estudo em compreender o percurso histórico do sistema educativo guineense frente tanto às transformações como à permanência das desigualdades. Assim sendo, optei por fazer este trabalho a partir do contexto da luta de libertação nacional da atual Guiné-Bissau. Essa pesquisa tem o intuito de contribuir na compreensão do sistema educativo da Guiné-Bissau em diferentes momentos da sua construção. A

relevância desse trabalho está relacionada ao papel que o PAIGC desempenhou enquanto formação política que organizou a luta durante uma década lutando contra a ocupação colonial portuguesa que culminou com a conquista da independência em 1973. De 1973 em diante o PAIGC assumiu diversas vezes o governo do país, no entanto não assegurou o desenvolvimento esperado em diversos setores, como da educação, tendo em conta o antagonismo político no seio do partido. Dessa forma, considerando o papel da educação para a libertação ou o desenvolvimento de um povo, questiona-se: que papel a educação nas zonas libertadas cumpriu para a independência da Guiné-Bissau?

Em termos de estrutura, além da introdução, o presente artigo está dividido em três partes. A seção intitulada PAIGC e a educação básica como instrumento de resistência ao colonialismo português, trata de entender a educação como um mecanismo de resistência contra a ocupação colonial portuguesa. Na seção seguinte, com a temática da educação básica nas zonas libertadas pelo PAIGC, procura-se analisar os motivos e objetivos da criação da Escola-Piloto. Nas considerações finais trago a minha compreensão acerca do que foi debatido ao longo do texto como um todo, pontuando que o projeto político da educação básica implementada pelo partido supracitado contribuiu de forma significativa no que tange à liberdade apesar de no período pós-colonial ainda persistirem as dificuldades neste setor.

1. PAIGC e a educação básica como instrumento de resistência ao colonialismo português

O projeto educativo criado pelo partido PAIGC nas Zonas Libertadas visava à expansão da educação básica como forma de dar a instrução escolar de base para as crianças e os jovens. De acordo com Fanda (2013), o já citado projeto teve início nas regiões libertadas através do Primeiro Congresso do PAIGC, realizado em Cassacá, Sul da Guiné-Bissau, de 13 a 17 de fevereiro de 1964. Nesse Congresso, foram debatidos vários assuntos, mas “[...] a educação tornava-se prioridade para o PAIGC, sobretudo o ensino básico” (FANDA, 2013, p. 53).

As regiões libertadas, de acordo com Furtado (2005, p. 314), estavam fora do “domínio político administrativo português”, eram algumas regiões e aldeias no território guineense controladas pelo PAIGC. Ainda segundo esse autor, a nova organização do sistema educativo guineense ganhou espaço a partir de 1965/1966, a fim de organizar e sensibilizar a população para combater o colonialismo português. Por isso, autores como Davidson (1975), Cabral (1976) e Villen (2013), ressaltaram que, antes do início da luta armada em 23 de janeiro de 1963, foi fundado na clandestinidade o Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC) em setembro de 1956, visando à unidade e luta entre os dois países contra a invasão colonial portuguesa.

O PAIGC interessava-se em construir um novo sistema educativo que não se limitava ao processo da luta pela independência, mas também considerando o pós-independência. Portanto, o partido criou e desenvolveu o modelo da educação inclusiva e não de exclusão, como tinha ocorrido na educação escolar do período colonial português. Com base na observação de Freire (1978, p. 20),

A escola colonial [...] [era] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era [...] uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinha acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva [...].

Mediante a citação acima descrita e segundo Semedo (2006), nota-se que apenas um número muito reduzido da população guineense tinha acesso à educação colonial, isto é, eram pessoas que colaboravam com o regime. Mas vale ressaltar a importância do projeto educativo criado pelo PAIGC nas regiões libertadas, que contrariava a ideologia e a alienação do ensino colonial português.

Entretanto, já nas palavras de Cá (2008, p. 93), o PAIGC pretendia ter escola “[...] mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior e cujo objetivo principal não era mais produzir uma situação [...] de estagnação e sim apoiar e favorecer o processo geral da Luta em que se inseria”. Sendo assim, compreende-se que a educação escolar nesse período na Guiné encontrava-se em processo de construção.

Mas isso não significa que não existia a educação escolar. Embora, de acordo com este autor, o que existia talvez foi de caráter não “formal” em termos de infraestrutura escolar, devido à intensificação da luta armada. O contexto impossibilitava o tempo para a construção da infraestrutura mais adequada para ministrar as aulas. É por isso que as aulas eram dadas nas barracas, ou seja, nos lugares improvisados, exceto na Escola-Piloto que estava fora do palco de conflito armado. À luz dessa exposição geral, compreende-se que a educação escolar do PAIGC nas Zona Libertadas de modo geral produzia o conhecimento. Era uma educação para libertação e emancipação. Por isso, no Congresso do PAIGC realizado em Cassacá, sul da Guiné-Bissau, a questão da educação tornou-se prioridade para o partido como elemento primordial para levar à frente a unidade e luta e a reconstrução nacional da Guiné (FANDA, 2013).

De acordo com Amílcar Cabral (1976), o projeto educativo do partido PAIGC visava se contrapor ao sistema educativo implementado no país pelo colonialismo português, que na época dava acesso à escola somente aos ditos ‘assimilados’. Nesse sentido, conforme Cá (2015), os assimilados segundo a concepção portuguesa daquela época seriam pessoas que de certa forma, possuem no mínimo um nível básico das condições materiais (objetos) e têm pelo menos quarta classe (ano ou série). Porém, mediante essa situação o PAIGC

[...] pensava numa transformação total do antigo sistema educativo colonial para um novo sistema educacional. Um sistema que pudesse promover a educação de todos e que ensinasse à população a sua tradição, os valores culturais (usos e costumes), que não fosse o ensinamento mecânico e sim uma educação pensada para formação de um *'novo homem'* (FANDA, 2013, p. 49, grifos do autor).

Com efeito, compreende-se que o Homem novo é aquele homem ou aquela mulher que está ciente da sua realidade e que pensa na sua transformação ao nível social, cultural, político e econômico. Portanto, nota-se que o PAIGC concebia a educação escolar como elemento crucial para a transformação da realidade social, política e econômica da Guiné. Nesse contexto, o sistema da educação escolar, herdado do regime colonial português, nas palavras de Freire (1978, p. 87), “[...] deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado”.

Nessa perspectiva, e de acordo com Cá (2000, p. 11) o partido PAIGC “deu florescimento a uma nova realidade educativa”, colocando na teoria e na prática todas as suas sinergias para expansão da educação nas zonas libertadas da Guiné como forma de dar acesso à instrução escolar de base para as crianças e os jovens, a fim destes poderem ter o conhecimento e a compreensão do mundo e da realidade em que viviam. Além disso, desenvolver nas novas gerações capacidades intelectuais, reflexivas e críticas para contribuírem com o desenvolvimento da Guiné após a independência nacional.

Por isso,

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção ligada às tarefas das comunidades. [...] o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraia as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal (CÁ, 2008, p. 93-94).

Foi nessa linha de análise que:

[...] a educação básica, é, de fato, importante, pois sedimenta qualquer outro tipo ou nível de educação ou formação profissional que o sistema oferece, principalmente a partir desse limiar, que é a conclusão da educação básica para todos os cidadãos. (CÁ, 2010, p. 44).

Considerando o papel da educação para a libertação ou o desenvolvimento de um povo, pode-se questionar: que papel a educação nas zonas libertadas cumpriu para a independência da Guiné-Bissau? Para responder a esta pergunta, de forma objetiva, é certo dizer que o sistema educativo do PAIGC, nas zonas libertadas, teve papel imprescindível na conquista da independência

da Guiné e de Cabo Verde, pois era um sistema de educação que se pautava na e para a “descolonização das mentes” e a “reafricanização das mentalidades” conforme dizia Cabral (1976 *apud* FREIRE, 1978, p. 20). Ainda, este autor ressaltou que o sucesso da luta armada era para gerações vindouras, por isso, a luta para libertação mental era e é extremamente importante durante e pós-independência.

Portanto, além da libertação do território, a descolonização das mentalidades face ao sistema colonial português também figurava como uma das preocupações do partido. Apesar das dificuldades em termos de professores e de infraestrutura o PAIGC lutava para desconstruir a mentalidade colonial através do seu projeto educativo que tinha como principal objetivo se contrapor às estratégias e ideologias do colonialismo no plano micro e macro das relações sociais.

De acordo com Habte e Wagaw (2010), tendo a educação como instrumento que pode ser utilizado para a mudança social no sentido do progresso, o PAIGC procurou instituir um modelo educativo que permitiria as pessoas terem autonomia reflexiva e crítica diante dos fenômenos, como forma de poder contribuir para o bem-estar social do país no período pós-independência. A concepção de educação é tida como “[...] a mais eficaz arma para se construir uma nação e favorecer a mudança social, com vistas a descolonizar os espíritos e assegurar o desenvolvimento econômico”, sociopolítico e cultural (HABTE; WAGAW, 2010, p. 821).

Nesse sentido, é importante realçar a ideia da resistência cultural que, na visão de Cabral (1976) é acima de tudo ‘um fato cultural e um fator de cultura’. Por isso, é necessário criar um modelo de educação cultural dinâmico e não uma educação cultural mecânica que ele denominava de ‘fraquezas de cultura’. Ainda, na perspectiva de Cabral (1976) os professores eram a vanguarda da luta de libertação nacional contra o jugo colonial português.

Frantz Fanon (1980) na sua obra intitulada *Em Defesa da Revolução Africana* ressaltou que o sistema colonial por mais poderoso que seja não consegue eliminar a cultura dos colonos. Ademais, “a libertação é a condenação à morte do sistema colonial, [...]” (FANON, 1980, p. 127). O valor da cultura para estes autores é de grande importância no sistema educativo.

Segundo a ordem do PAIGC, os professores, além de ensinarem a ler e escrever ensinavam a política, a formação militante com intuito de compreensão da luta em que se inseriam.

Ensinava-se lhes [as crianças e os jovens] a ler, escrever e a contar, sem se preocupar, naquele momento, com questões de ordem pedagógica, pois os professores não possuíam uma formação abrangente nessa área do ensino – aprendizagem. No entanto, foram implementadas algumas alternativas: estes professores davam cursos de formação militante, noções de política que abriam horizontes de reflexão sobre as razões da luta do país, da África e do mundo. (ANDRADE, 1981 *apud* LARANJEIRO, 2014, p. 19).

Tendo a educação como instrumento de mudança social o PAIGC está ciente da importância dela como processo de conscientização e como instrumento para a liberdade do momento presente e assegurando a formação crítica das novas gerações. Feitas essas considerações, a seguir tratar-se-á sobre a educação básica nas zonas libertadas da Guiné pelo PAIGC, focalizando na análise da Escola-Piloto, que, segundo Tavares (2009), é uma escola criada através da relação de amizade entre o PAIGC e o governo da República da Guiné Conakry.

1 A educação básica nas zonas libertadas pelo PAIGC: uma análise da Escola-Piloto

A Escola-Piloto foi uma experiência educativa protagonizada pelo expoente da luta de libertação da África Lusófona, especialmente da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, a saber, Amílcar Cabral, que teve apoio de demais camaradas da direção do partido PAIGC e a população como um todo. Considera-se a citada escola como o ponto de partida da sistematização e institucionalização da educação escolar na Guiné-Bissau. E, nessa ordem de ideias, ver-se-ão em seguida os motivos e os objetivos da sua criação.

Segundo Tavares (2009) e Cá (2008) a Escola-Piloto foi criada em 23 de janeiro de 1965 e inaugurada no mesmo ano, em Retoma, República da Guiné Conakry, país vizinho da República da Guiné-Bissau. Aquele país francófono, através dos laços de amizade que manteve com o PAIGC, concedeu uma zona com alguns edifícios a esse partido para instrução das crianças e formação de alguns militantes do partido, tendo em conta a intensificação da luta armada no território nacional da Guiné-Bissau. A referida escola era reservada para os filhos dos combatentes e demais crianças guineenses.

1.1 Objetivos da Escola-Piloto

A implementação da Escola-Piloto, de acordo com Tavares (2009), tem como proposta preparar jovens como futuros quadros, para assumir o destino do país após a independência. Por isso, essa escola “tinha a ambição de criar um homem novo e uma mulher nova para melhor servirem o povo da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, sob direção do PAIGC” (TAVARES, 2009, p. 17). Ainda segundo este autor, o principal objetivo da criação da Escola-Piloto era:

Combater o analfabetismo que era bastante elevado em Cabo Verde, [o qual era de] 85% e principalmente na Guiné-Bissau [...], que atingia 99%. A escola foi organizada também com o objetivo de acolher os filhos de combatentes e crianças órfãs de guerra a fim de os proteger e os educar fazendo delas homens responsáveis (TAVARES, 2009, p. 18).

Compreende-se que o PAIGC desde os primeiros momentos da luta sempre se preocupava com a instrução das crianças e dos jovens assim como a formação dos quadros para que no período pós-luta estes pudessem contribuir para a (re)construção e desenvolvimento da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Por isso, Cabral (1976) enfatizou a importância e qualidade da escola piloto:

[...] que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militantes como políticos, tanto eletricitistas como operários de qualquer ramo, como doutores ou engenheiros ou enfermeiros ou radistas ou outra especialidade qualquer (que ninguém pensa que ir para a Escola-Piloto quer dizer que vai ser só doutor ou engenheiro, porque engana-se). A Escola-Piloto tem que ser cada dia mais exigente em relação aos alunos que recebe (CABRAL, 1976, p. 187).

Portanto, compreende-se que o acesso e a permanência na Escola-Piloto também dependem do esforço e desempenho dos/as aluno/as. Naquela altura Cabral tinha também como preocupação a formação contínua dos professores sendo esse um dos elementos importantes para levar em frente o processo do ensino e da aprendizagem, por isso, foi criado o centro de formação na Escola-Piloto para os docentes como forma de produção dos materiais escolares (TAVARES, 2009).

Por isso, surge a

[...] necessidade de criar um sistema de ensino em que se formulasse uma nova mentalidade purgada de todos os vestígios do colonialismo. Assim, foi instituído um sistema de ensino que permitisse que os educandos se apropriassem de sua história, de sua cultura e de sua língua; sistema de ensino no qual fosse imprescindível reformular os programas de geografia, de língua portuguesa, mudando todos os textos de leitura que estavam visceralmente impregnados da ideologia colonialista (CÁ, 2008, p. 101- 102).

Porém, segundo Furtado (2005), o projeto educativo criado pelo PAIGC nas regiões libertadas tornou-se cada vez mais dinâmico a partir dos anos 1965/1966. Após o Congresso desse partido, ainda na fase embrionária de desenvolvimento do setor do ensino, em termos estruturais e diretivos, para expansão da rede escolar Cabral (*apud* DAVIDSON, 1975, p. 153) afirmava que o foco da educação nas zonas libertadas era:

[...] criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas. Escolham jovens entre 14 e 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe [série], para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se, sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural.

Compreende-se que as palavras proferidas por Cabral são exortadoras, segundo as quais todos os militantes do partido devem se educar e educar também outros como forma de erradicar o analfabetismo e a ignorância. Assim sendo, “aprendamos da vida, aprendamos dos outros,

aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender” (CABRAL, *apud* DAVIDSON, 1975, p. 155).

Conforme Furtado (2005), o apelo de Cabral era no sentido de que a educação é um processo contínuo, que se faz durante toda a vida, portanto, todos devem aprender uns com os outros. Diante disso, Cabral estava bastante preocupado no que concerne à questão do ensino durante e pós-independência, mas mesmo assim, este líder revolucionário salientava que:

[...] aumentar as nossas escolas não chega para melhorar o nosso ensino, às vezes até pode prejudicar, porque se aumentarmos muito as escolas, depois não temos material suficiente para dar aos alunos, não temos bons professores para fazer os alunos aprender de facto. É melhor ter um certo número de escolas, mesmo poucas, garantindo um bom ensino aos nossos alunos, em todos os níveis que fôr preciso. E, a pouco e pouco então, à medida que o partido vai tendo meios, podemos aumentar o número de escolas, sobretudo meios humanos, quer dizer, professores bons. Porque ter professores para não ensinarem nada, só para passar tempo, isso não vale a pena. Temos que fazer as nossas escolas cumprirem o dever que o partido lhes deu – ensino, mas também trabalho. Trabalho para manter a escola como deve ser, trabalho de produzir na agricultura para manter o alimento dos alunos e dos nossos combatentes, [...] (CABRAL, 1976, p. 186).

Conforme a citação acima, não é somente ter maior número de rede escolar, mas o importante é a qualidade no que se refere à infraestrutura escolar, materiais e, principalmente, recursos humanos qualificados que possam contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens.

De acordo com Furtado (2005) e Tavares (2009), a Escola-Piloto desempenhou papel imprescindível na estruturação e sistematização do sistema educativo a partir do contexto da luta pela independência nacional. É a partir deste momento que a educação começa a ganhar estrutura e diretrizes em termos formais e institucionais. Na escola acima descrita, o nível escolar era de 1^a a 5^a classe (ano ou série). O projeto educativo do PAIGC, em termos de programas e conteúdos nessa escola, não se resumia apenas ao âmbito nacional da Guiné e de Cabo Verde ou do continente africano, apesar de este ser o seu principal foco, levava em consideração o contexto internacional (FURTADO, 2005).

É importante ressaltar neste artigo o apoio dado pelos países amigos da Guiné no que diz respeito à melhoria de condições da educação nas zonas libertadas, principalmente na Escola-Piloto, como, por exemplo, o caso da Guiné Conakry, que concedeu à Guiné-Bissau o espaço para instrução das crianças (CÁ, 2008).

Além da república vizinha Guiné Conakry, “O PAIGC contava também com o apoio do antigo Bloco Soviético, tanto na formação de quadros do partido quanto no fornecimento de material bélico para a luta armada, cuja estratégia fundamental foi a guerrilha” (TEIXEIRA, 2015, p.

182). Esse, entre outros países, prestou apoio significativo à população e ao povo da Guiné-Bissau sobretudo na formação dos recursos humanos durante quase todo o processo da luta pela conquista e emancipação da independência política. A independência foi conquistada no dia 24 de setembro de 1973 pelo PAIGC, data a partir do qual o país passou a ser chamado oficialmente República da Guiné-Bissau.

Considerações finais

Levando em consideração as circunstâncias da luta pela independência nacional, o projeto educativo do PAIGC foi de suma importância para o país no que diz respeito à desconstrução da ideologia colonial. Esse partido, mesmo com escassos meios, mostrou-se empenhado no que tange à alfabetização/escolarização das crianças e da população em geral.

No período pós-colonial, em termos das políticas públicas que visavam ao desenvolvimento do país, tendo em conta as demandas da democratização do acesso ao ensino, pontua-se que esse setor sempre esteve no centro dos debates das políticas públicas para o desenvolvimento sociopolítico, cultural, econômico, ou seja, do desenvolvimento da nação. No que se refere às políticas públicas, o Estado guineense e os sucessivos governos do PAIGC e outros têm definido como prioridade de governação a ser trabalhado o setor do ensino (CÁ, 2008; 2010).

Mas é de se salientar que os conflitos políticos internos que têm assolado o país nos últimos tempos constituem-se obstáculos na efetivação das políticas públicas voltadas ao sistema educativo do país. Apesar do PAIGC e de outras formações políticas terem assumido a administração (governação) do país, não se conseguiu suprir as necessidades básicas deste setor face ao aumento quantitativo do acesso à educação escolar, o que torna necessária a permanência da conscientização e da luta por uma educação democrática e de qualidade.

Referências bibliográficas

CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria: unidade e luta*. Seara Nova, vol. I. 1976.

CÁ, Lourenço Ocuni. *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: EdUFMT/CAPEL, 2008.

_____. *Estado: políticas públicas e gestão educacional*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

DAVIDSON, Basil. *A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana*. NôPintcha, 1975.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

TAVARES, Lopes, Ivo Adilson. *A escola piloto do tempo da luta da libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde e filosofia educativa de Amílcar Cabral*. 73 f. (Monografia) – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Cidade da Praia, Santiago, 2009.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. *Cabo Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o estado*. Recife: ed. do Autor, 2015.

VILLEN, Patrícia. *A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição*. 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FANDA, Juvinal Manuel. *O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)*. 124 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS, 2013.

HABTE, Aklilu e WAGAW, Teshome. Educação e Mudança Social. In: *A História Geral da África*, Vol. VIII. Cap. 22: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília: UNESCO, 2010.

FANON, Frantz. *Em Defesa da Revolução Africana*. Portugal: Sá da Costa Editora, 1980.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades**. 2005. 719 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, 2005.

CÀ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Revista Online Professor Joel Martins*, Campinas, SP, V. 2, n. 1, out, 2000.

_____ e CÀ, Cristina Mandu Ocuni. Políticas Públicas em Educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico. *EDT – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, V. 17, n. 1, p. 88 – 106, jan./abr. 2015.

LARANJEIRO, Catarina. *Amílcar Cabral: o que foi e o que dele faremos*. Trabalho final do Seminário Conhecimentos, Sustentabilidade e Justiça Cognitiva. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2014/03/Mestres_do_Mundo_Amilcar_Cabral2.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2015.

SEMEDO, Costa Odete Maria. *Educação como Direito*. Artigo. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2015.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA, DO PLANO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL: Instituto Nacional de Estatística. *Recenseamento geral da população e habitação (2009)*. Disponível em: <<http://countryoffice.unfpa.org/guinea-bissau/drive/NUPCIALIDADERGPH2009.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2017.

Recebido em: 13 de outubro de 2017

Aceito em: 10 de março de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

Estados (quase) sociais: Desafios prospetivos para o modelo social europeu Social (almost) States: Prospecting challenges for the European social model

Joaquim Fialho

Doutor em Sociologia. Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Sociologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora (Portugal). Investigador integrado do Cics. Nova- Centro interdisciplinar de ciências sociais.

E-mail: jfialho@uevora.pt.

Resumo

Este artigo faz uma incursão sobre a constituição e os modelos de Estado Social dos países da Europa. É realizada uma incursão pela gênese do Estado-Providência na Europa e a forma como se encontram os modelos sociais europeus. No seguimento desta incursão é realizada uma reflexão sobre o Estado-Providência na lógica do Bem-estar, refletindo sobre os conceitos de universalismo e de desmercadorização. No segundo ponto são equacionados alguns dos desafios que se colocam aos estados sociais europeus. As notas finais trazem para o debate um conjunto de fatores e debilidades que nos permitem discutir as fragilidades dos estados sociais europeus e, no caso concreto, para o tão desejado modelo social europeu.

Palavras-chave: Estado Social. Modelo social europeu. Desafios e fragilidades.

Abstract

This article makes a foray into the constitution the Social State models of the countries of Europe. There is an incursion into the genesis of the welfare state in Europe and the way European social models are found. Following this incursion is a reflection on the welfare state in the logic of welfare, reflecting on the concepts of universalism and de-equalization. In the second point, some of the challenges facing the European social states are addressed. The final notes bring to the debate a set of factors and weaknesses that allow us to discuss the weaknesses of European social states and, in this case, the much-desired European social model.

Key-words: Social State. European social model. Challenges and weaknesses.

Introdução

Os avanços civilizacionais trouxeram-nos uma panóplia de conquistas e reconquistas. A história é pródiga em relatos de factos que refletem os avanços e recuos. O bem-estar-social das populações é, hoje, inequivocamente uma panaceia para todos os discursos políticos. Contudo, da ação às práticas, o fosso ainda é grande (apesar dos avanços) e importa definir estratégias de ação coletivas para o dirimir. O projeto comum europeu tem a ambição de caminhar para um Estado Social europeu. A ambição é legítima, mas a realidade é cruel e assenta nas heterogeneidades territoriais e nas políticas dos diferentes países. Este artigo pretende contribuir para o debate necessário em torno dos desafios que se colocam aos estados sociais e ao Estado Social europeu.

O mundo em mudança impôs à Europa uma diversidade de desafios. A tentativa de criar um modelo social europeu é cada vez mais uma utopia. As vicissitudes e heterogeneidades decorrentes do alargamento a novos países, o envelhecimento demográfico, a inventável liberalização da economia, entre outros fatores, colocam a Europa perante desafios futuros ímpares para o projeto comum, não só a nível social, mas também económico e político.

Igualmente, o mundo global deixou de ser eurocêntrico. A Europa e o projeto comum europeu é cada vez mais uma manta de retalhos. A fragilidade social dos cidadãos europeus está mais acentuada: o pleno emprego é uma miragem e a proteção dos cidadãos assenta em pilares frágeis. Sendo os Estados Sociais uma conquista civilizacional, importa pensar a (re)organização dos Estados Sociais europeus e os desafios que se colocam ao putativo modelo social europeu.

Este artigo tem como enquadramento a gênese do Estado-Providência na Europa e a forma como se estruturam os modelos sociais europeus. Posteriormente é feita uma análise do Estado-Providência na lógica do Bem-estar, refletindo sobre os conceitos de universalismo e de desmercadorização. No segundo ponto, são equacionados alguns dos desafios que se colocam aos Estados Sociais europeus. Por último, as notas finais trazem para o debate um conjunto de fatores e debilidades que nos permitem falar sobre um cenário alarmante para os Estados Sociais europeus e, em particular, para o tão almejado modelo social europeu.

1 Estado-Providência: gênese e desafios para a Europa

O estudo sobre os regimes de assistência social conheceu um desenvolvimento tardio face à ênfase colocada pelos investigadores das políticas sociais nas macro regulações dos sistemas de “*welfare*” e nos modelos de “*welfare state*”. Contudo, nos últimos anos, tem-se verificado um crescente interesse

por uma abordagem dos regimes de assistência social, enquanto forma de regulação da pobreza e da exclusão social por parte dos diferentes Estados. É neste sentido que se revela pertinente apresentar a evolução dos regimes de assistência social na Europa e discutir os desafios que se colocam ao modelo social europeu face aos efeitos colocados pela rápida e inevitável mudança social.

O Estado moderno legitima-se através da transferência, cada vez com maior ênfase, do exercício da cidadania para os indivíduos. Assim, cidadania política consiste no direito de participação e de exercício do poder político, quer como eleitor, quer como eleito. Quanto ao elemento social da cidadania, este materializa-se no conjunto de direitos associados ao bem-estar econômico e social, e ao direito a um nível de vida de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. Deste modo, o conceito de cidadania inclui, para além dos direitos cívicos e políticos, também os direitos sociais. Estes direitos garantem a proteção universal a certos serviços, como os cuidados de saúde e a educação, assumindo a cidadania uma dimensão explícita de bem-estar material, que anteriormente estava condicionada pelas leis de mercado.

Nos nossos dias é ponto assente que:

os direitos sociais surgem como o último *degrau* do *edifício* da cidadania, e pelas suas próprias características levam a que o Estado moderno seja necessariamente definido pelas intervenções que faz, no sentido de os assegurar. Deste modo, é através das políticas sociais que garante os direitos da cidadania (ADÃO; SILVA, 1997, p.39).

O trabalho realizado por Esping-Andersen (1990) é um dos mais referenciados e ocupa um papel central no conjunto da bibliografia sobre o tema do Estado-Providência. Segundo este autor, o surgimento do Estado-Providência deve-se sobretudo a três fatores: à natureza da mobilização de classe; à estrutura de alianças políticas e de classe; e ao legado histórico da institucionalização do regime. A formação do Estado-Providência teve dois momentos: um primeiro que corresponde à implementação, e um segundo que corresponde à consolidação, tendo esta emergido na era da industrialização.

Na fase de implementação, ocuparam um papel central as classes sociais rurais, que possuindo um peso considerável no total da população, formavam um grupo eleitoral muito vasto. Daqui resultou que as alianças que se estabeleceram entre os agricultores e as outras classes vieram a ter um papel muito importante no desenvolvimento de cada um dos modelos de Estado-Providência (ESPING-ANDERSEN, 1990).

Numa segunda etapa, após a II Guerra Mundial, na fase da consolidação dos diferentes tipos de Estado-Providência, são as novas classes médias que passam a ocupar o lugar que antes tinha sido desempenhado pelos agricultores. Estas novas classes médias desempenhavam uma posição privilegiada no mercado de trabalho, tinham acedido a um elevado nível de bem-estar e não enfrentavam dificuldades em encontrar trabalho (daí resultava que a questão do pleno emprego não fosse uma

preocupação central nos seus objetivos). Por fim, opunham-se a qualquer programa que visasse uma igualização radical no que concerne à distribuição do rendimento (ESPING-ANDERSEN, 1990).

O autor definiu três modelos tipo: o nórdico, o modelo anglo-saxônico ou liberal, e o conservador ou corporativista. Para ele, o modelo nórdico conseguiu integrar as novas classes médias através da capacidade dos social-democratas para as “incorporar num novo tipo de Estado-Providência: aquele em que eram fornecidos benefícios feitos à medida dos gostos e expectativas das classes médias, mas conservando a universalidade dos direitos” (ESPING-ANDERSEN, 1990, p.31). Expandindo os serviços sociais e o emprego público, o Estado-Providência interveio diretamente no sentido de tornar as classes médias aderentes à social-democracia.

De acordo com Esping-Andersen, a característica fundamental do tipo de modelo social nórdico é a universalização dos direitos sociais. Neste, para além de satisfazer as necessidades das novas classes médias, os trabalhadores manuais e os “colarinhos brancos” também são abrangidos por generosos sistemas de proteção social. Por outro lado, baseia-se em impostos elevados e em largas oportunidades de trabalho no seio do próprio Estado-Providência (isto é, na administração pública).

Ao invés, no caso do modelo anglo-saxônico ou liberal, as classes médias não foram persuadidas pelo Estado. Este modelo assentou numa ética de trabalho, assente em normas de índole liberal. Nestes países, o Estado-Providência dirigiu-se essencialmente para a classe operária e para os pobres. As classes médias suportaram-se em seguros privados (ESPING-ANDERSEN, 1990).

Segundo Esping-Andersen (1990), o que predomina no tipo liberal ou anglo-saxônico são as políticas mais direcionadas, isto é, os benefícios estão associados aos grupos mais vulneráveis. Na verdade, o Estado encoraja o mercado a assumir responsabilidades no âmbito da proteção social, pelo que tende a ter uma base de impostos mais limitada.

O modelo conservador ou corporativista também foi moldado pelo papel desempenhado pelas novas classes médias. No entanto, neste caso a causa é histórica. Tal como referido anteriormente, estes regimes foram desenvolvidos por forças políticas conservadoras. Todavia, para conseguirem a lealdade das novas classes médias, criaram programas de proteção social segregadores e hierárquicos, isto é, em que predominava a preservação de estatutos diferentes; os direitos eram dependentes da classe e do *status* (ESPING-ANDERSEN, 1990).

1.1 O universalismo, a lógica do bem-estar e a desmercadorização

Durante a época dourada do desenvolvimento do Capitalismo de Bem-Estar (*Golden Age* ou *Trente Glorieuses*: 1945-1975), os sistemas de proteção social da Europa Ocidental basearam a sua expansão no pleno emprego, na ação complementar da família e, em particular, no trabalho não

remunerado das mulheres (trabalho doméstico). A conjugação destes fatores cristalizou-se em dois grandes tipos de Estado de Bem-Estar: o *Keynesiano-beveridgeano* e o *Keynesiano-bismarckiano*. Em ambos os casos os governos dirigem as economias nacionais com um grande nível de autonomia relativa e são capazes de prover políticas sociais para atender às necessidades que o mercado e a família não podiam cobrir (MORENO; PASCUAL, 2007).

O regime *Beveridge* assenta, por um lado, num sistema universal, que abrange todos os indivíduos, independentemente da sua condição económica, e por outro lado, é um sistema unificado, isto é, traduz-se numa quotização única que protege os indivíduos dos diferentes riscos. Desde as suas origens que o Estado-Providência teve como preocupação fundamental a socialização do risco, ou seja, os riscos que os indivíduos possam correr em qualquer altura da sua vida são partilhados por toda a sociedade. O surgimento do conceito de Segurança Social reflete precisamente, não só a intolerabilidade moderna face à existência de indivíduos a viverem em situação de risco, como também a ideia de que estas situações são controláveis através da ação humana (ADÃO; SILVA, 1997).

Em matéria de direitos sociais, aponta-se para a criação prioritária de condições universais para que ninguém possa estar abaixo de um certo nível de bem-estar mínimo, isto é, que todos os cidadãos e as suas famílias disponham de um rendimento mínimo de inserção social, a par de um conjunto básico de serviços sociais, e ao mesmo tempo impondo maior contenção em matéria de taxas de substituição de rendimentos do trabalho.

A “desmercadorização” surge como um conceito central, sendo que Esping Andersen (2000, p.64) explica que este conceito “aspira a captar o nível em que os Estados do Bem-Estar enfraquecem o elo monetário ao garantir os direitos sociais, independentemente da participação dos indivíduos no mercado”. A desmercadorização pode ser entendida como um conjunto de restrições económicas, políticas e culturais que limitam a entrada de bens na esfera mercantil, ou seja, trata-se da extração de uma relação social do circuito mercantil e da sua imputação à regulação estatal.

Na perspetiva de Adão e Silva (1997), o processo de desmercadorização no quadro do Estado-Providência assenta na articulação entre o capitalismo, na esfera económica, e a democracia, na esfera política, isto é, numa correspondência pacífica entre crescimento económico e equidade social (sob a forma de direitos sociais), significando isto que os direitos sociais podem funcionar como um fator de legitimação do capitalismo, desde que os direitos sociais estejam assegurados, independentemente das variações conjunturais da economia. Este fato tem implicações naturais, ou seja, em períodos de recessão, não só os direitos sociais, por princípio, não são postos em causa, como contrariam as disfuncionalidades da esfera económica, apoiando os mais necessitados nesses períodos.

Para Heller (1996), a diferença entre as sociedades pré-modernas e a sociedade moderna é que esta última não admite uma distribuição qualitativa (diferenciada) de necessidades entre os distintos grupos sociais, aceitando apenas que exista uma distribuição desigual e assimétrica em quantidade. A distribuição moderna das necessidades é totalmente quantitativa e, por sua vez, convertível em valores monetários. Daqui entende-se que o mercado seja a instituição típica para a distribuição dos objetos de satisfação dessas mesmas necessidades.

Nesta perspectiva de que todas as necessidades podem ser compradas e vendidas, a garantia de acesso a estas necessidades reduz-se ao afetar um poder de consumo a quem não pode assumir o custo dessa mesma necessidade, ou seja, reconhece-se essa necessidade como um direito social. Por outras palavras, “desmercantiliza-se” o acesso a essa necessidade.

A fronteira entre a esfera do mercado e a do Estado como produtores e distribuidores de necessidades é determinada mediante a proteção legal que assegura o acesso aos bens considerados como básicos. O processo de “desmercantilização” implica colocar sob a responsabilidade do Estado a prestação de determinados bens ou recursos, normalmente definidos como direitos sociais.

A evolução histórica do Estado-Providência diz respeito ao alcance dos direitos sociais, quer em termos das necessidades cobertas, quer em termos dos indivíduos protegidos, associando-se a intensidade da disputa política e da luta social em torno do nível de proteção, e aludindo-se ao tipo de riscos sociais aos quais se vê exposta a população (velhice, doença, desemprego, etc.) e aos indivíduos aos quais são atribuídos esses direitos (pobres e indigentes, trabalhadores, minorias étnicas, etc.).

Assim, a intervenção Estatal tenta dar resposta aos grupos de exposição a riscos sociais, constituindo-se, esta população, como o alvo de medidas seletivas de solidariedade, orientadas para erradicar fenômenos extremos de pobreza e de exclusão social. Impõe-se assim a tutela pública sobre o nível de consumo individual de certos bens, julgados indispensáveis à promoção da igualdade de oportunidades, nomeadamente, a educação, os cuidados de saúde e a prevenção dos principais riscos sociais.

Os riscos sociais incorporam uma gama muito ampla de contingências sociais que vão desde o desemprego à maternidade, da incapacidade de trabalho à doença e à velhice, cobrindo virtualmente a totalidade das situações de incapacidade de gerar rendimentos. O Estado assegura aos cidadãos a Segurança Social, baseada no conceito de garantia de recursos, e inclui nos seus mecanismos, quer o *previdencialismo* do seguro social, quer a solidariedade nacional assistencial.

A conjugação do seguro social com a assistência social veio a ser, aliás, o elemento central da configuração dos modernos sistemas *beveridgianos* de segurança social, e em consequência, dos diversos modelos históricos de Estado Providência, por duas considerações importantes:

- Permitiu a transição sem ruturas dos seguros sociais *bismarckianos* para os sistemas *beveridgianos*, através da universalização daqueles. A inclusão do seguro social no contrato social *beveridgiano* permitiu a redistribuição do custo dos riscos à sociedade, no seu conjunto, tomando como prioritários os grupos de maior risco social;
- Viabilizou a adoção do regime de financiamento por repartição, em substituição da capitalização, permitindo transações e partilhas de riscos inter-geracionais, que podem trazer vantagens coletivas em certas condições demográficas e económicas bem conhecidas.

Os efeitos da crise petrolífera (1974-1979) colocaram em evidência uma maior abertura e interdependência das economias europeias, tendo levado a alterações nos cenários de prosperidade e de pleno emprego. Durante os anos 80 e 90 surgiu uma ofensiva ideológica neoliberal que veio questionar os fundamentos e a legitimidade sobre as quais se tinha desenvolvido o Estado de Bem-Estar depois da Segunda Guerra Mundial. Nos últimos anos, os processos de mudanças e de reformas dos Estado-Providência europeus foram condicionados pelas características distintas das suas heranças históricas.

As mudanças sociais, económicas e demográficas da nossa época alteraram os padrões de exposição dos indivíduos aos riscos sociais, tendo-se modificado também a própria definição destes. Assistiu-se à pulverização do ciclo clássico de exposição aos riscos sociais, que se desenvolvia como função linear da idade, segundo as três fases da vida, isto é, antes, durante e após o período de participação na atividade económica. De fato, o prolongamento substancial da esperança média de vida institucionalizou a velhice como a “terceira idade” e neste momento, com o seu prolongamento, já se fala em “quarta idade” (que outrora era residual) e que a lei das probabilidades reservava somente a uma pequena fração de indivíduos; são as diversas formas de incapacidade funcional crônica de velhice que emergem agora, cada vez mais como riscos sociais.

Assim, em vez do anterior padrão uniforme que fundamentava a universalidade *beveridgiana*, os padrões multiformes de exposição e de risco social que hoje se verificam, implicam cada vez mais a seletividade orientada da intervenção social do Estado. Os níveis de bem-estar assegurados pelas prestações dos sistemas de Segurança Social são postos em causa nas atuais condições demográficas e de emprego.

Durante o século XX, período de auge e de consolidação do Estado de Bem-Estar, considerado como uma invenção europeia, foi possível a cobertura das necessidades básicas dos cidadãos, mediante a provisão de rendimentos, de cuidados de saúde, de habitação social, de educação e de serviços sociais.

A atuação do Estado desenvolveu-se de três modos: (i) o Estado de Bem-Estar que garante aos seus cidadãos um rendimento mínimo à margem do valor de mercado do seu trabalho; (ii) o Estado que minimiza a insegurança e que apoia os cidadãos e as suas famílias perante certas contingências sociais, tais como a doença, o desemprego ou a pobreza; e (iii) o Estado que disponibiliza um conjunto de serviços aos quais todos os cidadãos têm igual direito, sem distinção de estatuto ou de classe social.

Podemos distinguir três efeitos que resultam dos direitos sociais: (i) a *desmercadorização* do estatuto dos indivíduos; (ii) o fator de coesão e de integração social no seio do Estado nação; (iii) o produtor de formas particulares de estratificação social (ADÃO; SILVA, 1997)

Deste modo, e de acordo com lógicas diferentes, surgem “lógicas do bem-estar” distintas em toda a Europa, que são possíveis de agrupar em modelos de proteção social, designadamente:

Continental/corporativista: organizado de acordo com um sistema de segurança social que obedece a determinadas categorias ocupacionais com vista a garantir a manutenção de rendimentos e o estatuto dos assalariados contributivos. Existe uma provisão subsidiária de serviços sociais por parte dos agentes sociais (sindicatos, igrejas, associações de profissionais).

Anglo-saxónico/liberal: inicialmente de vocação universalista, baseia-se na transferência de prestações públicas homogêneas. É habitual aceder-se aos serviços e aos subsídios de carácter residual, mediante comprovativo dos recursos económicos dos beneficiários.

Nórdico/escandinavo: baseia-se na combinação de ideias de solidariedade com crescimento económico e com pleno emprego, e na minimização da dependência familiar. Financiado através dos impostos gerais, caracteriza-se por um alto nível de prestação universal de serviços sociais assistenciais e pessoais, assim como de prestações económicas avultadas.

Mediterrânico/sul da Europa: organizado de acordo com um estilo de vida onde a família se constitui como fator essencial de micro-solidariedade e de bem-estar coletivo. A ação da família complementa substancialmente a oferta estatal e de serviços oferecidos por organização privadas com e sem fins lucrativos. Existe uma clara diferença entre o sector contributivo, que presta serviços de melhor nível, outorgados a trabalhadores “formais”, e o não contributivo, que diz respeito a trabalhadores informais e cidadãos precários (MORENO; PASCUAL, 2007).

2. Os desafios dos Estados Sociais europeus

A nova orientação das políticas sociais é geralmente apresentada como uma forma de enfrentar um conjunto de desafios com que a Europa se confronta. Dentre os desafios podemos distinguir dois grupos, designadamente os que têm origem externa e os que têm origem interna.

Os primeiros dizem respeito à globalização (FERRARA; HEMERICK; RHODES, 2001; RODRIGUES, 2009; SOETE, 2009; GOETSCHY, 2006) e à atuação da Europa (e de cada um dos países que a compõem) em comparação com a dos seus concorrentes diretos (GIDDENS, 2007).

Os segundos referem-se a aspetos como os novos modelos familiares (ESPING-ANDERSEN, 2000; GIDDENS, 2007; RODRIGUES, 2009); a tendência para o envelhecimento da população e a quebra acentuada da natalidade (RODRIGUES, 2009; GIDDENS, 2007; ESPING-ANDERSEN, 2000; GOETSCHY, 2006; COMISSÃO EUROPEIA, 2006); as novas necessidades sociais (ESPING-ANDERSEN, 2000; FERRARA; HEMERICK; RHODES, 2001); as mudanças operadas nos mercados de trabalho (CASTELLS; HIMANEN, 2007; ESPING-ANDERSEN, 2000); e a mudança tecnológica (FERRARA; HEMERICK; RHODES, 2001; GIDDENS, 2007; CASTELLS; HIMANEN, 2007; GOETSCHY, 2006).

Qualquer análise sobre as políticas sociais tem necessariamente de refletir sobre a globalização. Existem três dimensões que comprovam essa realidade. Em primeiro, existe o problema associado à competição no âmbito dos impostos (provocada pelo fato de a mobilidade internacional dos capitais fazer com que os estados concorram entre si para atrair capitais). Tendo em conta que as políticas sociais são “alimentadas” pelos impostos (das famílias e das empresas) tal constitui um problema com o qual os países se confrontam (FERRERA; HEMERICK; RHODES, 2001).

Em segundo, a crescente integração financeira global reforça o poder político e social do capital. Na verdade, o peso que algumas multinacionais têm na economia dos vários países faz com que seja enfraquecido o poder dos sindicatos, e força a existência de concessões negociais. “Ao mesmo tempo, a liberalização do comércio e do mercado de capitais também contribui para reforçar a oposição ideológica aos generosos sistemas de proteção social” (FERRERA; HEMERICK; RHODES, 2001, p.169). Surge em *terceiro* um novo fator, que interage com o bem-estar da Europa (e por consequência de Portugal) a longo prazo, nomeadamente a existência de um conjunto de problemas (energéticos, ambientais, de segurança alimentar, de saúde e de epidemiologia, entre outros) que não podem ser encarados apenas de um ponto de vista nacional ou continental. Assim, face à crescente integração mundial, não será possível manter os atuais níveis de bem-estar se os restantes dos países e continentes avançarem no sentido contrário (SOETE, 2009).

Relativamente à atuação da Europa (e de cada um dos países que a compõem) em comparação com a dos seus concorrentes diretos, existem muitos sinais de que a Europa está em declínio, estando a ficar para trás (relativamente a uma comparação com os EUA), e não estando a conseguir acompanhar a dinâmica dos países emergentes (Índia e China). Neste sentido, Giddens considera que

a União Europeia ficou para trás dos EUA segundo os padrões do sucesso económico. A Europa (ocidental) estava outrora na vanguarda da mudança social e económica; a União Europeia corre hoje o risco de ser esquecida pela história (GIDDENS, 2007, p.21).

Quanto aos novos modelos familiares, existe um amplo consenso de que a “família e os novos percursos de vida colocam (...) um enorme desafio, já que a maior instabilidade familiar e o aumento de agregados familiares «atípicos» também significam uma polarização potencial” (ESPING-ANDERSEN, 2000, p.80). Por outro lado, as taxas de divórcio são mais elevadas; as taxas de casamento mais baixas; as famílias tornaram-se mais móveis e carecem de relações de parentesco alargado (GIDDENS, 2007).

Quanto à tendência para o envelhecimento da população existem vários estudos que indicam para uma mudança preocupante no que diz respeito ao perfil etário (as pessoas têm vidas mais longas e a taxa de mortalidade é mais baixa). Para além destas transformações, as taxas de fecundidade têm também vindo a diminuir. Na verdade, “o número médio de filhos por mulher (índice conjuntural de fecundidade) é fraco, sendo de 1,5 na UE, o que está abaixo do índice de substituição de 2,1” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, p.3).

No plano económico, as implicações destas tendências são óbvias. A população ativa diminuirá abruptamente na Europa a curto prazo. Até 2050 perspectiva-se que

a taxa de dependência: número de pessoas com menos de 65 anos relativamente às que têm entre 15 e 64 anos) deverá duplicar para chegar a 51%, o que significa que a União Europeia passará de quatro para apenas duas pessoas em idade ativa por cada cidadão com mais de 65 anos (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, p.4).

Sobre as "novas necessidades sociais", ESPING-ANDERSEN (2000, p.80) considera que “as revoluções na estrutura do emprego e da família atualmente em curso estão a criar novas oportunidades, mas também novos riscos e necessidades sociais” (ESPING-ANDERSEN, 2000, p.80). Neste sentido,

embora pareça evidente que os serviços mais qualificados irão exercer uma influência dominante sobre as tendências do emprego, as novas necessidades da família e as perspectivas de pleno emprego vão exigir a existência de um segmento considerável de empregos menos qualificados e de baixa produtividade no sector dos serviços sociais e pessoais (ESPING-ANDERSEN, 2000, p.80).

Todavia, na Europa, ao contrário do que sucedeu nos EUA, este tipo de emprego não cresceu (FERRERA; HAMERICK; RHODES, 2001). O problema é que, no essencial, este tipo de emprego

(nos EUA) tende a ser mal remunerado. Ferrara, Hamerick e Rhodes (2001) consideram ser necessário reconhecer que os empregos pouco qualificados têm de crescer, suportando essas formas de emprego mal remuneradas através de uma apropriada reforma da segurança social e dos sistemas fiscais, para prevenir a proliferação de uma massa de trabalhadores pobres.

Quanto às mudanças nos mercados de trabalho, destacamos aquilo a que Castells e Himanen denominaram como a emergência da «"mão-de-obra informacional"». Este conceito

não se refere apenas à qualificação em tecnologias da informação e à importância central do processamento da informação (símbolos), mas também à organização do trabalho em rede, realizada em torno das empresas como uma rede a que as pessoas são ligadas e desligadas, de acordo com as diversas necessidades dos projetos, participando de forma temporária, a tempo parcial e por conta própria. Isto tem como consequência contratos individuais e, globalmente, níveis muito reduzidos de sindicalização (CASTELLS; HIMANEN, 2007, p.114).

Neste sentido, como reconhece Esping-Andersen, “no momento atual, (...) os mercados de trabalho (...) são, de forma generalizada, fontes geradoras de insegurança, de precariedade e, muitas vezes, de exclusão social (...)” (2000, p.81).

Quanto ao processo de mudança tecnológica (ou se preferirmos, de transição para uma economia intensiva em conhecimento), o seu impacto é óbvio. Este é talvez o desafio mais relevante. Em resultado da reflexão de Freeman e Soete (1994) – que defendem que as economias avançadas estão a vivenciar uma passagem de um paradigma tecno-económico fordista, baseado na utilização intensiva de energia, para um novo paradigma tecno-económico baseado na utilização intensiva de informação – inúmeros autores sublinham o impacto destas transformações na estrutura do emprego e, em consequência, nas políticas sociais.

Perante estes desafios, as políticas sociais são apresentadas como um mecanismo que, para além de garantir uma redistribuição do rendimento, deve contribuir para enfrentar estes desafios.

As propostas de modernização do Estado-Providência sublinham a importância de melhorar o “acesso à educação e à formação” (RODRIGUES, 2009, pp.50-56; GIDDENS, 2007, p.41); a introdução de maior “flexibilidade nos mercados de trabalho” (RODRIGUES, 2009, pp.50-56; FERRARA; HAMERICK; RHODES, 2001, pp.184-187; GIDDENS, 2007, p.39); a “estimulação do aumento dos níveis de emprego” (FERRARA; HAMERICK; RHODES, 2001, p.183; GIDDENS, 2007, pp.38-39); a “reforma dos sistemas de pensões” (ESPING-ANDERSEN, 2000, p.111; RODRIGUES, 2009, pp.50-56; GIDDENS, 2007, p.43); o “investimento na educação durante a primeira infância e cuidados infantis” (GIDDENS, 2007, p.42; ESPING-ANDERSEN, 2000, p.110; RODRIGUES, 2009, pp.50-56); e a “reforma do próprio Estado” (GIDDENS, 2007, p.43; CASTELLS; HIMANEN, 2007, p.115).

A melhoria do acesso à educação e à formação tem como objetivo generalizar o acesso à aprendizagem ao longo da vida, nas escolas, nas empresas, na administração pública e nos demais locais de residência. Por outro lado, no quadro da transição para uma economia intensiva em conhecimento, a educação e a formação ocupam um lugar central ao permitir antecipar as necessidades de competências. Em terceiro lugar, constitui também um objetivo a redução do abandono escolar. Em suma, “o investimento na educação, a expansão das universidades e a difusão das TIC são partes cruciais da modernização do Modelo Social Europeu” (GIDDENS, 2007, p.41). No entanto, alguns autores alertam para os perigos de uma abordagem excessivamente unidimensional, nomeadamente aquela que postula que uma qualquer vaga de educação possa fazer navegar todos os navios (ESPING-ANDERSEN, 2000).

A flexibilidade dos mercados de trabalho constitui outro elemento-chave daquilo que é apresentado como a "modernização" do Estado-Providência. Neste quadro, assume uma crescente relevância o conceito de "flexigurança", o qual se encontra associado “às diferentes formas de combinar flexibilidade e segurança, através da regulação do mercado de trabalho, de políticas ativas do mercado de trabalho, de aprendizagem ao longo da vida e de proteção social” (RODRIGUES, 2009b, p.59). A “flexigurança” é apresentada como uma fórmula para um emprego seguro, mas relativamente flexível. É normalmente ligada a um conjunto de outras estratégias, nomeadamente: aumentar a procura por empregos pouco qualificados; expandir o emprego em *part-time* tornando os tempos de trabalho mais flexíveis; acabar com a segmentação do mercado de trabalho; aumentar o uso de políticas de ativação e melhor controlar a elegibilidade dos benefícios de desemprego; e reconciliar trabalho e família (FERRARA; HAMERICK; RHODES, 2001). No quadro da “flexigurança” são também propostas medidas que contribuem para aumentar a segurança em relação aos diferentes tipos de flexibilidade. No entanto, outros autores reconhecem que a “flexigurança” também tem contribuído para criar sentimentos de insegurança entre os países com elevados índices de desemprego (especialmente no grupo dos desempregados de longa duração, grupo onde se destaca Portugal). Na verdade, nos países com menos sucesso os cidadãos tendem a sentir-se ainda mais desesperados (GOETSCHY, 2009).

O aumento dos níveis de emprego também é apresentado como um elemento importante. Nesta linha, consideram que um modelo social eficaz tem de colocar o crescimento e o emprego na linha da frente, "(...), um alto nível de emprego, mais que um salário mínimo decente, é desejável. (...) [Neste panorama,] não pode ser acidental que todos os países com taxas de emprego acima dos 70 por cento na Europa tenham políticas ativas do mercado laboral” (GIDDENS, 2007, pp.38-39). Esta perspetiva é transversal a um amplo conjunto de autores. Na sua base está o pressuposto de que “os conflitos sobre direitos e as questões da equidade podem ser facilmente controlados se o bolo

aumentar” (ESPING-ANDERSEN, 2000, p.109). Aliás, o enfoque no emprego é o elemento estruturador da mudança de paradigma.

Quanto à reforma dos sistemas de pensões, a tendência é para encorajar os trabalhadores mais velhos a adiar a reforma. Por outro lado, em jeito de articulação com o primeiro pilar (melhorar o acesso à educação e à formação), Esping-Andersen (2000) defende a redefinição do equilíbrio entre trabalho e lazer ao longo do ciclo de vida (o autor avança com a possibilidade de os beneficiários dos sistemas de pensões poderem «gozar» de anos de reforma durante a sua vida ativa, podendo utilizar o tempo como aprendizagem ou lazer). Em suma, o que se defende neste quadro é que é

[...] essencial reformar os sistemas de pensões (...). Há que convencer os mais jovens a economizar mais. O Estado deveria ajudar a fornecer às pessoas incentivos para ter mais filhos e assegurar a implementação do tipo correto de medidas para a previdência social. (...). Há que persuadir ou motivar os mais velhos a permanecer mais tempo a trabalhar (GIDDENS, 2007, p.43).

Relativamente ao investimento na educação durante a primeira infância e nos cuidados infantis há uma tendência para dar cada vez maior importância a esta dimensão. Na base dessa perspetiva está o pressuposto de que as crianças são o potencial produtivo do futuro. Defendem assim a universalização da educação pré-escolar e o forte investimento na educação nos primeiros anos, tendo em conta que grande parte das competências são construídas nesse período.

Por fim, é defendida a reforma do próprio Estado, através da sua informacionalização, que significa a aplicação de

tecnologias para fins associados ao bem-estar social e à renovação das estruturas do Estado-Providência, através de uma organização em rede mais dinâmica, que aumente a produtividade dos serviços públicos e alivia a pressão financeira (CASTELLS; HIMANEN, 2007, p.115).

Em suma, a reforma das políticas sociais vai no sentido daquilo que Esping-Andersen designou como transformação social de riscos e necessidades, isto é, “as necessidades de bem-estar principais dos agregados familiares (...) relacionam-se menos com as transferências de rendimentos e mais com o acesso aos serviços” (2000, p.89). Giddens preferiu chamar-lhe bem-estar positivo, isto é, uma mudança positiva do estilo de vida, porque, segundo ele, o Estado-Providência não está apenas relacionado com o evitar dos riscos (2007, p.47). Rodrigues denomina esta mudança de paradigma como a reinterpretação dos valores que sustentam o modelo social europeu, isto é, “a segurança deverá ser a favor da mudança, e não contra ela, e o foco não deve estar só na garantia de rendimento mas também em habilitar e construir capacidades” (2009, p.57). No entanto, podemos resumir estas três abordagens numa palavra – ativação. O conceito de ativação constitui a base, ou se preferirmos, o tronco comum que passa a estruturar as políticas sociais e de emprego. O processo de ativação altera a

ESTADOS (QUASE) SOCIAIS: DESAFIOS PROSPETIVOS PARA O MODELO SOCIAL... | Joaquim Fialho 85

forma como a assistência é concebida, isto é, passa a ser como que um processo de (re)construção das competências do “indivíduo”, apoiado nas qualidades das pessoas e inscrito numa lógica de (re)construção dos laços sociais. O que subentende um conjunto de recursos materiais, relacionais e discursivos para remover a pessoa à condição de indivíduo, ou seja, capaz de realizar escolhas por si próprio, de estabelecer compromissos, de gerir as exigências que lhe são colocadas pelo novo paradigma de ativação (SOULET, 2006; ASTIER, 2007; CASTRO; GUERRA, 2010).

É neste sentido que o novo modelo das políticas de assistência social, na relação dos cidadãos beneficiários com o Estado, é pautado pela exigência da demonstração ativa de capacidade e responsabilidade como condição para o desenvolvimento de políticas públicas de ação social (VALTRINI, 1999; CANTELI, 2006; CASTRO; GUERRA, 2010). É ainda sobre o processo de ativação que vamos refletir no próximo ponto.

Notas finais

O Estado Social da generalidade dos países europeus e o modelo social europeu encontram-se numa encruzilhada. A realidade política, econômica e social, da qual destaco os fatores demográficos decorrentes do envelhecimento da população, os desafios da globalização e a ausência de lideranças políticas que nos coloquem face a objetivos comuns e convergentes, colocam os Sistemas de Segurança Social sobre uma pressão sem antecedentes.

A justiça social, chavão dos países desenvolvidos, deve ser um elemento central no debate. A redução dos níveis de pobreza e da exclusão social, as políticas de distribuição de rendimentos, a proteção social dos mais desfavorecidos e as políticas de igualdade de oportunidades no acesso ao trabalho, educação e saúde devem voltar ao debate político de forma intensa e eficaz.

Um modelo social europeu, pela heterogeneidade das nações que o incorporam, é uma miragem. Todavia, o sonho comanda a vida e, por esta razão, um caminho deve ser feito caminhando. Parece-me, ainda que com algumas hesitações derivadas do contexto de incerteza mundial, que o modelo social europeu se deve ancorar nos pilares da solidariedade e da inclusão social. Apesar das diferenças e semelhanças, os sistemas de segurança social de cada estado-membro devem reconfigurar-se face às novas realidades.

Há um enorme desafio que se estrutura em prol da necessidade reconfiguração modelo social: modernizá-lo e conceber reformas que sejam sustentáveis. Os processos de formulação de estratégias e políticas integradas para um modelo social sustentável devem ter em conta os valores e os princípios que estiveram na base da criação do modelo social europeu.

Em suma, podemos sublinhar nos nossos discursos que o modelo social europeu está perante vários desafios estruturantes: por um lado, importa saber se consegue resistir à pressão desregulamentadora imposta pelo neoliberalismo e pelo mundo globalizado e, a partir daí, tentar consolidar/criar equilíbrios no mercado de trabalho. Por outro lado, importa também perceber os desafios resultantes do alargamento a outros países e as debilidades decorrentes da ausência de coesão económica e social. Um último desafio, reside no combate a fragilização das solidariedades entre gerações, desempregados/empregados, pensionistas e reformados, homens e mulheres, pobres e ricos e, não menos importantes, países que compõem a união. Os desafios estão lançados porque, nós, cidadãos europeus, temos um sonho: uma europa justa, coesa e assente nos pilares da competitividade e emprego, inclusão social e luta contra a pobreza.

Referências bibliográficas

ASTIER, Isabelle. *Les Nouvelles Règles du Social*, Presses Universitaires de France, 2007.

CANTELI, Frabrizio. *From Welfare State to Reflexive State? About Capacity, Autonomy and Responsibility in Social Policy*, Paper presented at “The Transformation of Welfare State: Political Regulation and Social Inequality”, 4th Annual ESPAnet Conference, Bremen, 2006.

CASTELLS, Manuel (3^aed.). “A Transformação do Trabalho e do Emprego: Trabalhadores da Rede, Flexíveis e Desempregados”. In: *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (volume 1), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.265-430, 2000.

CASTELLS, Manuel; HIMANEN, Pekka. “O Bem-Estar da Nação. A Sociedade da Informação e o Estado-Providência”. In: *A Sociedade da Informação e o Estado-Providência – O Modelo Finlandês*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.111-148, 2007.

CASTRO, Alexandra; GUERRA, Isabel (coord.). *Os caminhos da pobreza: perfis e políticas sociais na cidade de Lisboa*, Centro Editorial da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. *O Futuro Demográfico da Europa: Transformar um desafio em oportunidade*, 2006.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. “The Three Welfare-State Regimes”, in *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press, pp.9-143, 1990.

_____. “Um Estado-Providência para o Século XXI”. In: Maria João Rodrigues (coordenadora), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta, pp.79-125, 2000.

FERRARA, Maurizio; HAMERICK, Anton; RHODES, Martin. “The Future of the European «Social Model» in the Global Economy”, *Journal of Comparative Policy Analysis*, 3(2), pp.163-190, 2001.

FREEMAN, Chris.; SOETE, Luc. *Work for All or Mass Unemployment? Computerised Technical Change into the 21st Century*. Pinter, London, 1994.

GIDDENS, Anthony. “Modelo Social”. *In: A Europa na Era Global*, Lisboa, Editorial Presença, pp.17-48, 2007.

GOETSCHY, Janine. “The Lisbon Strategy and social Europe: two closely linked destinies”. *In: Maria João Rodrigues, Europe, Globalization and the Lisbon Agenda*, Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp.74-90, 2009.

_____. “Tacking stock of social Europe: is there such a thing as a community social model?”. *In: Maria Jepsen e Amparo Serrano Pascual, Unwrapping the European Social Model*, Bristol, Polity Press, pp.47-72, 2006.

HELLER, Agnès. “Una revisión de la teoría de las necesidades en Marx”, Barcelona: Paidós, 1996.

MORENO E PASCUAL. “Europeización del Bienestar y activación”, *Política y Sociedad*, 44(2), pp. 31-44, 2007.

RODRIGUES, E. *et al.* (1999), “Políticas sociais e exclusão em Portugal”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº31, pp.39-67.

_____. *A Agenda Económica e Social da União Europeia*, Lisboa, Dom Quixote, 2004.

_____. “On the European innovation policy: key issues for policy-making”. *In: Rodrigues, M. J., (2009) Europe, Globalization and the Lisbon Agenda*, Edward Elgar Publishing, pp. 23-37, 2009a.

_____. “Towards a sustainable European Social Model: key issues for policy-making”. *In: Europe, Globalization and the Lisbon Agenda*, Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp.50-73, 2009b.

_____. “The influence of the European socio-economic model in the global economy”. *In: Mario Telò, The European Union and Global Governance*, Routledge, pp.104-127, 2009c.

_____. “On the EU2020, from Lisbon”, in *On the EU2020 Strategy: contributions after the Lisbon Agenda experience*, pp.4-29, 2010.

SILVA, Pedro Adão e. “Estado-Providência: o modelo político do Estado Moderno”, *Finisterra*, nº24/25, pp. 37-59, 1997.

_____. *O Modelo de Welfare da Europa do Sul: reflexões sobre a utilidade do conceito*. Comunicação apresentada na conferência: “O modelo latino de protecção social”, ISEG, 21 e 22 de setembro de 2001.

SOETE, Luc. “Some reflections on innovation policy” in Maria João Rodrigues. *Europe, Globalization and the Lisbon Agenda*, Edward Elgar Publishing, pp. 38-49, 2009.

SOULET, Marc-Henry. “Confiança e capacidade de acção. Agir em contexto de inquietude”. *In: Casimiro Balsa (org.), Confiança e Laço Social*, Edições Colibri, Lisboa, pp.25-47, 2006.

VALTRINI, Patrick. *Les Politiques Sociales en France*, Editions Hachette, Paris, 1999.

Recebido em: 18 de outubro de 2017

Aceito em: 17 de abril de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

Las locas: as Mães da Praça de Maio e a Embaixada dos Estados Unidos em Buenos Aires na busca pelos desaparecidos da ditadura civil-militar argentina (1976-1983)

Las locas: The Mothers of the Plaza de Mayo and the U.S. Embassy in Argentina in the search for the disappeared of the Argentinian civil-military dictatorship (1976-1983)

Resumo

Este artigo busca verificar quais foram as estratégias transnacionais de denúncia das Mães da Praça de Maio na busca dos desaparecidos da ditadura civil-militar argentina de 1976-1983. Dentre os diversos contatos estabelecidos pelo grupo, a pesquisa foca-se na sua relação com a Embaixada dos Estados Unidos da América em Buenos Aires para obter apoio desse país. Conclui-se que as estratégias transnacionais das Mães da Praça de Maio para chamar a atenção dos Estados Unidos da América ao caso dos desaparecidos obtiveram maiores resultados durante a administração de Jimmy Carter, apesar do redirecionamento de sua política externa devido a pressões internas. Entretanto, após a eleição de Ronald Reagan, as táticas do grupo para obter auxílio do governo estadunidense foram barradas pela diplomacia silenciosa da nova administração.

Palavras-chave: Argentina. Estados Unidos da América. Ditadura. Mães da Praça de Maio. Desaparecidos.

Gabriel Roberto Dauer

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Universidade de Brasília.

E-mail: gabrielrdauer@gmail.com.

Abstract

This article studies the transnational strategies used by the Mothers of the Plaza de Mayo to denounce the case of the disappeared during the Argentinian civil-military dictatorship of 1976-1983. Among the great number of worldwide contacts of the group, this work focuses on its relationship with the United States of America Embassy in Buenos Aires. General conclusions show that the transnational strategies of the Mothers of the Plaza de Mayo used to draw the attention of the United States of America to the case of the disappeared, which obtained greater results during Jimmy Carter's administration, despite the twists of his human rights foreign policy caused by domestic pressure. However, after Ronald Reagan's election, the tactics of the group to get aid from the government of the United States of America were blocked by the silent diplomacy of the new administration.

Keywords: Argentina. United States of America. Dictatorship. Mothers of the Plaza de Mayo. Disappeared.

Introdução

Durante as décadas de 1960 e 1980, as ditaduras civil-militares¹ criaram inimigos internos para serem combatidos ao se utilizar de novas tecnologias de ameaça, tortura, controle social e desaparecimento. As justificativas da eliminação do outro pautavam-se na Doutrina de Segurança Nacional (DSN) para a qual, num contexto regional declarado como guerra total, era necessário combater a subversão ao seguir a lógica de reestruturar sociedades “doentes” pelo “mal comunista” (SZNAJDER, 2003; NOVARO; PALERMO, 2003).

Na Argentina, a ditadura civil-militar de 1976 a 1983 esteve sob o comando de uma Junta Militar que buscou reestruturar e reestabelecer a ordem social. Naquele contexto, o Estado argentino desmobilizou, repreendeu, assassinou, desapareceu e tentou acabar com qualquer manifestação desalinhada de seu projeto (QUIROGA, 2005; CALVEIRO, 2006).

Apesar da dor, da perseguição, do medo e da insegurança, existiram estratégias e alternativas de resistência dos movimentos sociais e grupos de direitos humanos para combater os governos militares. Com este enfoque, o presente artigo tem como objetivo descrever a trajetória nacional e internacional de um desses atores: as Mães da Praça de Maio (*Madres*), que desde 1976, buscam pelos desaparecidos.

Atualmente, as Mães da Praça de Maio são reconhecidas internacionalmente pela sua trajetória de luta para com os desaparecidos, mas nem sempre foi assim. Mulheres e mães com pouca ou nenhuma atividade política, oriundas de difíceis situações econômicas, não mediram esforços para sair do âmbito privado de suas casas e alcançar o espaço público. Chamadas de “As loucas da Praça de Maio”, elas reconfiguraram os espaços públicos e construíram novos símbolos e instrumentos de denúncia durante seus protestos Praça de Maio em Buenos Aires e em outras regiões da Argentina e do mundo (NAVARRO, 2001).

Dentre os inúmeros contatos estabelecidos pelas *Madres* ao longo do tempo, foi escolhida a Embaixada dos Estados Unidos (EUA) em Buenos Aires. A justificativa da seleção pauta-se que, na década de 1970, teria surgido um regime de direitos humanos na agenda internacional, onde os EUA modificariam seu discurso anti-comunista da Guerra Fria em vistas a melhorar as suas relações com os países do Terceiro Mundo e com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), numa conjuntura de distensão das relações entre as duas superpotências. A Embaixada dos EUA em Buenos Aires foi um dos principais canais de denúncia da questão dos desaparecidos na agenda dos direitos

¹ Destaca-se a participação civil na construção e sustentação das ditaduras militares. Sem o apoio civil (elites políticas, empresariado e população) contesta-se a legitimidade e durabilidade das ditaduras (SZNAJDER, 2003).

humanos e que as *Madres* questionassem internacionalmente a retórica do Estado argentino de que não existiam violações de direitos humanos no país (SCHMITZ; WALKER, 2004; SCHMIDLI, 2013).

Metodologicamente, para construir a relação entre as Mães da Praça de Maio e a Embaixada dos EUA em Buenos Aires, foram analisados os telegramas entre a Embaixada dos EUA em Buenos Aires e o Departamento de Estado dos EUA (DoS) durante 1976-1983, disponibilizados no website do DoS (<https://goo.gl/S5MqSe>). A partir dos telegramas, construiu-se a relação entre as *Madres* e a Embaixada. Desses documentos, foram extraídas as denúncias das *Madres* à Embaixada em relação aos atos de repressão da Junta Militar, as suas solicitações de apoio e a demanda por respostas dos EUA às ações do governo militar, tanto como outras informações que ilustram a dissonância discursiva entre as *Madres* e a Junta Militar em relação à questão dos direitos humanos e dos desaparecidos na Argentina.

Portanto, este artigo busca compreender quais foram as estratégias utilizadas e as relações estabelecidas pelas Mães da Praça de Maio para tornar público o caso dos desaparecidos do âmbito nacional ao transnacional durante a ditadura civil-militar argentina de 1976-1983 e, em especial, foca-se na relação do grupo com a Embaixada dos EUA em Buenos Aires. A indagação parte das estratégias de denúncia de movimentos sociais e em suas relações com outros atores para obter informações a fim de alcançarem seus objetivos.

A ditadura civil-militar de 1976 e o poder desaparecedor na Argentina

Em 10 de março de 1976, as Forças Armadas argentinas ocuparam o Congresso Nacional e instauraram o Processo de Reorganização Nacional (Processo), constituindo um novo sistema de dominação autoritária centralizado. Para Quiroga (2005, p. 43, tradução nossa), as Forças Armadas foram os principais agentes que colocariam em prática os quatro objetivos do Processo: “[...] 1) restituição dos valores essenciais do Estado; 2) erradicação da subversão; 3) promoção do desenvolvimento econômico; e 4) posterior restauração de uma democracia republicana”. Durante o Processo, uma Junta Militar foi escolhida para dirigir o projeto, controlada por quatro generais: Jorge Videla (1976-1981); Roberto Viola (1981); Leopoldo Galtieri (1981-1982) e Reynaldo Bignone (1982-1983).

Na Argentina, o desaparecimento forçado e a tortura já eram utilizados antes de 1976 como instrumentos de combate à subversão. Entretanto, apenas no Processo que o desaparecimento foi institucionalizado pelos militares como tática repressiva central em vistas a reorganizar a sociedade.

Pilar Calveiro (2006) afirma que o Estado argentino utilizava-se de um “poder desaparecedor”, responsável por perseguir as organizações sociais e políticas de esquerda, confinando-as em centros clandestinos de detenção. A estratégia, todavia, começou antes da Junta assumir o poder. Em 1973, grupos paramilitares já atuavam com o Estado para eliminar a subversão, como é o caso da Aliança Anticomunista Argentina ou a *Triple A* (AAA), durante o governo de Isabel Perón. Em 1976, a violência atingiu todos os estratos da sociedade e o “poder desaparecedor” foi institucionalizado implicitamente pelo Processo.

Do local ao global: a construção identitária das Mães da Praça de Maio e a denúncia do caso dos desaparecidos no cenário internacional

Nesse contexto de repressão política e cerceamento das liberdades civis, surgiram as Mães da Praça de Maio ou *Madres de Plaza de Mayo*. Em virtude das frustrantes visitas aos oficiais do governo, representantes eclesiais e organismos de direitos humanos, em 30 de abril de 1977, mães de filhas e filhos desaparecidos encontraram-se pela primeira vez na Praça de Maio (*Plaza de Mayo*) em Buenos Aires, capital da Argentina (NAVARRO, 2001).

As *Madres*, em sua maioria, eram donas de casa de meia-idade, parte da classe média operária, das quais poucas terminaram os estudos secundários ou tiveram contato na política. Sentadas nos bancos da praça, essas mulheres preenchiam solicitações de entrevistas com o governo. Com o passar do tempo, as mães passaram a identificar-se enquanto grupo e a autointitular-se como as Mães da Praça de Maio (BOUVARD, 1994; NAVARRO, 2001).

Para entender como mulheres comuns, com pouco ou quase nenhum envolvimento na política ocuparam as ruas em plena ditadura, discute-se acerca da identidade coletiva e da ação coletiva na constituição de um movimento social. Alberto Melucci (2001) preocupa-se em entender como os indivíduos compreendem a sua realidade por meio de práticas, interpretações e símbolos produtores de cultura e significado. Por esse ângulo, analisa-se como as *Madres* interpretavam a sua realidade enquanto mães que, afastadas de seus filhos, descobriram em suas histórias a fonte de resistência necessária para combater a Junta Militar com táticas particulares. Logo, o conceito de identidade coletiva para Melucci refere-se às interações compartilhadas entre indivíduos que são preocupados com suas ações nos campos de oportunidades e constrangimentos que ocorrem. As ações são processos de negociações construídas por relações que se repetem entre os indivíduos (ou grupos) (MELUCCI, 2004).

A maternidade serve para observar a construção identitária das *Madres*. Antes da institucionalização do grupo, cada mãe procurava individualmente pelos filhos desaparecidos. Todavia, com o passar do tempo, perceberam que para enfrentar a Junta Militar na descoberta da verdade, deveriam unir-se. A maternidade expressou a sua força e passou a incorporar a identidade das *Madres* não como um fato isolado, individual, e sim, compartilhado ao reconhecê-la como uma maternidade socializada e política, onde “[...] cada *Madre* não era mais a mãe de apenas uma pessoa desaparecida; ao contrário, cada *Madre* representava o universo de todas as mães de crianças desaparecidas, incluindo aquelas mulheres que nunca se tornaram ativistas (BOSCO, 2001, p. 311, tradução nossa).

Não obstante, a maternidade enquanto elemento identitário das *Madres* não foi estática; moldava-se conforme o contexto e as necessidades. Num primeiro estágio, a imagem maternal de compaixão, sabedoria, carinho e cuidado facilitaram a ocupação dos espaços públicos, ao alinhar-se às expectativas sociais que uma mãe deveria seguir. Não havia grandes represálias do governo, mas existia descaso da população, a qual não só as apoiava como também duvidava que seus filhos fossem plenamente inocentes. Fez-se necessário adotar uma posição mais assertiva enquanto mães na cena pública, equilibrando-se a dupla jornada de donas de casa e ativistas de direitos humanos (BOUVARD, 1994).

Localizada em frente ao palácio presidencial, a Praça de Maio tornou-se um lugar de interações, disputas, negociações e oposições políticas às *Madres*. Nela, às 15:30 das quintas-feiras, as *Madres* reuniam-se para compartilhar informações sobre seus filhos desaparecidos. Marchar às quintas-feiras era estratégico, posto que a circulação de pessoas nos sábados era baixa e a sexta-feira era vista como um dia de azar por algumas delas (BOMBAL, 1992).

O propósito inicial das *Madres* não era realizar demonstrações públicas, mas passaram a funcionar desse modo quando a polícia começou a ameaçá-las. Na Praça, sentavam-se nos bancos ou ficavam em grupos para trocar informações ou discutir os nomes de mulheres que poderiam aderir à causa. Num desses encontros, foram notificadas pelos policiais que não poderiam ficar em grupos. Contudo, não era proibida a circulação ao redor da Praça, momento no qual as *Madres* somaram-se num ato de marcha local de trinta minutos no sentido antihorário em torno da pirâmide da praça, constituindo seu novo espaço político. A ação de circular carregava a simbologia de ir de encontro às ordens policiais e, na Praça de Maio, demonstrar a persistência política das *Madres* que registravam simbolicamente a dúvida do paradeiro dos desaparecidos (BOMBAL, 1992; BOUVARD, 1994; NAVARRO, 2001).

Para ilustrar como as *Madres* romperam com o silêncio dos desaparecidos na sociedade argentina e enfrentaram a Junta Militar, parte-se da teoria dos repertórios de confronto político, para

a qual as pessoas reivindicam algo coletivamente a outras pessoas, cujos interesses seriam afetados se tais reivindicações fossem atendidas (McADAM et. al, 2009). As reivindicações vão desde pedidos, súplicas, ataques físicos, petições, palavras de ordem² e manifestações. Portanto, para que haja confronto, é necessário haver uma mobilização que crie meios e capacidades para a interação coletiva.

Os repertórios representam as ações dos movimentos sociais, constituídos por práticas alternativas ao longo da história, com o objetivo de reivindicar um propósito num embate de ideias inovadoras com seus opositores (McADAM et al., 2009). Ao ocuparem os espaços públicos, as *Madres* desenvolveram amplos repertórios de confronto político, mas nem sempre com a mesma intensidade positiva e chamativa para a população, sendo necessária a modificação de suas táticas. Os confrontos políticos, localizados culturalmente e socialmente nos indivíduos, não surgem de maneira isolada. Para Sidney Tarrow (2011, p. 16, tradução nossa), o confronto político surge "[...] em resposta às mudanças nas oportunidades políticas e ameaças, quando os participantes percebem e respondem a uma variedade de incentivos: materiais e ideológicos, partidários e baseados em grupos, de longa data ou episódicos".

***Las locas* no cenário internacional: a denúncia para além das fronteiras nacionais**

Em 1977, a conjuntura na Argentina era de extrema repressão e perseguição política. Como demonstrado, as *Madres* não eram mais senhoras comuns que caminhavam pela Praça de Maio, e sim, obstáculos do governo militar a serem derrubados. Perseguidas, ameaçadas psicologicamente e fisicamente pela Junta Militar, decidiram procurar outro público além da sociedade argentina para expor o caso dos desaparecidos: o exterior.

A Praça de Maio impulsionou as *Madres* como um trampolim ao cenário internacional. Parecia que por todos os lados estavam encurraladas: as barreiras criadas pela burocracia estatal ao acesso de seus direitos civis e jurídicos e a indiferença da Junta Militar, aliada a determinados setores sociais, negava envolvimento com o caso dos desaparecidos, taxando-as de loucas. Outra opção para obterem respaldo às suas respostas sobre o paradeiro dos desaparecidos, além de criar novas oportunidades de denúncia, localizava-se nos canais internacionais.

O caso mais comum para analisar o ativismo transnacional refere-se aos atores transnacionais, guiados por princípios morais na promoção do bem comum. A atuação das *Madres* se encaixa nessa

² As palavras de ordem das *Madres* surgiram para chamar a atenção da população, como “Aparição com Vida” num protesto à Junta Militar, aos grupos políticos e organismos de direitos humanos que persistiam em dizer que os desaparecidos estavam mortos. Em 1983, ao final da ditadura, nas discussões sobre a responsabilidade pelos crimes cometidos, o grupo utilizou a frase “Julgamento e Castigo para Todos os Culpados” (BOUVARD, 1994).

categoria ao direcionarem o horizonte de sua denúncia ao âmbito internacional e terem estabelecido laços com atores, movimentos e organismos internacionais. Em suma, os ativistas transnacionais são

[...] indivíduos ou grupos que mobilizam domesticamente e internacionalmente recursos e oportunidades para avançar em suas reivindicações em nome de atores externos, contra oponentes externos, ou em favor de objetivos que possuem em comum com aliados transnacionais (TARROW, 2005, p. 43, tradução nossa).

Os ativistas transnacionais, enquanto grupos guiados por princípios morais, buscam “[...] mover informações estrategicamente para ajudar a criar novos problemas e categorias para persuadir, pressionar e ganhar influência perante organizações e governos muito mais poderosos” (KECK; SIKKINK, 1998, p. 2, tradução nossa). A partir disso, formam-se as redes transnacionais de advocacia que vão ao encontro das redes formadas pelas *Madres* nacionalmente e internacionalmente.

As redes transnacionais de advocacia, segundo Keck e Sikkink (1999), são “formas de organização caracterizadas por modelos voluntários, recíprocos e horizontais de comunicação e troca”, chamam-se redes de advocacia por defenderem a “promoção de causas, ideias, princípios e normas, e regularmente envolverem indivíduos defendendo mudanças políticas que não podem ser facilmente relacionadas aos seus ‘interesses’” (p. 91, tradução nossa). Segundo Della Porta e Tarrow (2005, p. 2-3, tradução nossa), as ações coletivas transnacionais são caracterizadas como “[...] campanhas internacionais coordenadas por redes de ativistas contra atores internacionais, outros estados, ou instituições internacionais”.

Legitimar e consolidar a ação coletiva: o uso de *framings* ou enquadramentos

Os movimentos, em sua ação coletiva, enquadram os confrontos políticos. Uma das maneiras de mover estrategicamente informações ocorre pelo enquadramento ou *framing*. Para Keck e Sikkink (1998), o *framing* é o uso estratégico de informações por atores, redes transnacionais de advocacia e demais grupos de pessoas para chamar a atenção do público-alvo e persuadi-lo de que a estratégia utilizada é eficaz, estimulando outras pessoas a tomarem uma atitude. No caso dos ativistas, há a identificação de um problema que deve ser explicado de forma tal que, as causas defendidas pelos grupos sejam convincentes ao ponto de serem a causa de outros atores. Ademais, Benford e Snow (2000) salientam que existem diversos tipos de *framings*. Os *framings*, ao tornarem os acontecimentos significativos por permitirem que a experiência pessoal torne-se em ação, produzem quadros de ação coletiva, que são “[...] ações orientadas por um conjunto de crenças e significados que inspiram ou legitimam as atividades e campanhas de uma organização de movimento social (OMS)” (BENFORD; SNOW, 2000, p. 614, tradução nossa).

No caso das *Madres*, destacam-se o enquadramento das emoções. A maternidade e os lenços na cabeça usados de forma político-tática, as *Madres* conseguiram realinhar seus sentimentos de raiva, tristeza, solidão e luto para chamar a atenção da sociedade argentina e de atores internacionais. Segundo Jasper (1997), as emoções constroem as ideias, os interesses e as identidades dos ativistas. Ao contrário do que alguns cientistas sociais pensam, as emoções não são opostas à racionalidade, e sim, parte da ação racional. As emoções não são apenas sensações corporais, são igualmente fruto de construções sociais e “sentidas” de determinada maneira. Segundo Berbrier (1998), os objetivos dos atores podem ser enquadrados ao lado de seus sentimentos, potencializando a sua ação coletiva ao passo que esses mesmos sentimentos estão localizados numa determinada cultura em determinado tempo e espaço.

A pressão internacional como estratégia de denúncia: o efeito bumerangue

Como as *Madres* ultrapassaram as fronteiras geográficas para denunciar transnacionalmente as violações de direitos humanos na Argentina? No trabalho de Keck e Sikkink (1998), as autoras buscam compreender de que maneira atores e grupos em situações de repressão estatal recorrem a atores e outros canais internacionais para pressionar seu Estado, como visto durante a vigência da Junta Militar na Argentina.

O modelo teórico criado pelas autoras chama-se *the boomerang effect* ou efeito bumerangue: quando não se pode recorrer ao Estado – ou seja, os canais de relação Estado-atores domésticos encontram-se bloqueados –, os atores e grupos nacionais apelam para outros Estados, atores estatais e não-estatais fora de suas fronteiras nacionais para que se pressione o Estado repressor desde fora, visando a promoção de seus objetivos políticos. O efeito bumerangue alinha-se ao caso das *Madres*. Quando elas perceberam que a Junta Militar não daria respostas sobre os desaparecidos, e sim, criaria diversos empecilhos para deslegitimar suas demandas, decidiram lançar-se ao exterior. Nesse sentido, os movimentos ou as redes transnacionais de advocacia, para alcançarem seus objetivos, podem pressionar, persuadir e tornar públicos seus valores através de quatro estratégias:

a) política de informação – gerar informação para alcançar o maior impacto possível. As *Madres* articularam-se nacionalmente e internacionalmente, ora pela ramificação de seu movimento em outras cidades ao trocarem informações com outras *Madres*, além do contato com ex-presos/desaparecidos e seus familiares ora por testemunhos, ora em suas viagens à Europa, EUA e Organizações Internacionais (OIs) (BOUVARD, 1994; BOSCO, 2001);

b) política simbólica – convencer o público sobre a importância das questões levantadas pelo grupo através de símbolos, ações ou histórias. O *framing* das emoções representa a carga simbólica utilizada pelas *Madres* para chamar atenção de maneira imagética, como o uso das fraldas na cabeça e as marchas na Praça de Maio;

c) política de influência – é a construção de laços com atores relevantes, aumentando-se a arena de atuação do grupo em locais mais difíceis de ganhar influência. Para influenciar e introduzir a temática dos desaparecidos na agenda internacional, as *Madres* contaram com o apoio de representantes diplomáticos da Europa, dos EUA e de OIs (BOUVARD, 1994);

d) política de responsabilização – demandar respostas às questões dos grupos, visando que governos e outros atores mudem suas posições ou políticas. Em 1976 e 1977, embaixadores argentinos na Europa e nos EUA foram solicitados a prestar esclarecimentos sobre a situação dos desaparecidos (BOUVARD, 1994).

O ativismo das *Madres*, pois, transnacionalizou-se desde o nacional e estabeleceu laços com redes locais, internacionais e transnacionais. Nesse aspecto, alguns eventos foram notórios para criar espaços estratégicos de suas ações à comunidade internacional. Dentre esses, esteve a visita da Anistia Internacional em 1976. A organização recolheu denúncias dos familiares e vítimas, relatando em seu relatório a existência entre cinco e seis mil prisioneiros e 15 mil desaparecidos na Argentina (AMNESTY INTERNATIONAL, 1977).

Em 1978, a Copa do Mundo na Argentina representou outra oportunidade para que as *Madres* utilizassem de suas estratégias discursivas e simbólicas para chamar a atenção internacional. As *Madres* tinham ciência de que milhares de turistas e a mídia viriam ao país, e assim, precisavam elaborar uma forma de ter acesso a esses canais. Correspondentes da televisão holandesa aproximaram-se delas em frente à Casa Rosada, curiosos pelas mulheres vestidas com lenços brancos em suas cabeças; jogadores da seleção holandesa e sueca relataram que acompanharam seus protestos e sabiam da existência da Escola de Mecânica da Armada, o maior centro de detenção da Argentina (DIAS, 2015; FIGUEIREDO, 2016).

Em 1979, a Organização dos Estados Americanos (OEA) enviou uma missão pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) com o objetivo de realizar um relatório sobre a situação dos desaparecidos no país. A visita da CIDH foi relevante às *Madres*, que chamaram milhares de mulheres do país – cerca de 3 mil – a Buenos Aires para prestar seus depoimentos. Antes mesmo da visita da CIDH, as *Madres* já tinham enviado relatório à organização. A oportunidade serviu como uma plataforma para denunciar a situação interna no país, permitindo que grupos e movimentos de direitos humanos (como as *Madres*) chamassem atenção nacional e internacional para a gravidade das

violações de direitos humanos orquestradas pela Junta Militar (BARTOLOMEI; WEISSBRODT, 1991; NAVARRO, 2001).

Após a visita da OEA em 1978, produziu-se um relatório publicado em 1980 que salientava a necessidade de serem realizados julgamentos aos crimes de lesa-humanidade (OEA, 1980). Embora o relatório endossasse o discurso das *Madres*, pouco tempo depois a CIDH afirmou que os casos de desaparecimento diminuíram após a sua visita, beneficiando não às *Madres*, e sim, a própria Junta Militar ao melhorar internacionalmente a sua imagem. A visita, para algumas das *Madres*, serviu mais para encobrir o caso dos desaparecidos e ter permitido que, na realidade, os casos aumentassem (AMPM, 1995). O apoio dessas organizações alerta para a disputa de discursos entre as *Madres* e a Junta, ao não constituir apenas oportunidades para que elas pudessem expor sua causa internacionalmente, mas demonstrar os constrangimentos gerados pelo relatório da OEA ao ser positivo ao governo.

Outro momento de protesto das *Madres* ocorreu em plena Guerra das Malvinas (1982). Apesar delas resguardarem – como outros argentinos – no patriotismo a defesa da soberania nacional, utilizaram-se do emblemático (e midiático) cenário com a Inglaterra para chamar a atenção do caso dos desaparecidos. Em passeatas na *Plaza de Mayo*, circulavam com cartazes que diziam “As Malvinas são argentinas, os desaparecidos também” (AMPM, 1995). Por fim, a perda da guerra contra a Inglaterra consolidou o fim da Junta Militar: sem apoio político, social e internacional para continuar no poder (AMPM, 1995).

A partir desses exemplos, observa-se que as *Madres* desafiaram a Junta Militar não apenas nacionalmente, mas também internacionalmente. Com o passar do tempo, essas mulheres aprimoraram suas táticas políticas e simbólicas com o propósito de denunciar os casos dos desaparecidos, tendo recebido convites para participarem em conferências de direitos humanos pelo mundo, por exemplo (BOUVARD, 1994). A seguir, analisa-se a relação das *Madres* com a Embaixada dos EUA em Buenos Aires.

A relação entre as Mães da Praça de Maio e a Embaixada dos EUA em Buenos Aires

Segundo William M. Schmidli (2013), a tentativa de institucionalizar os direitos humanos como parte integrante da política externa dos EUA começou no início da década de 1970. Contrariando a visão anticomunista implementada durante os governos de Dwight Eisenhower e Richard Nixon, lobistas e membros do Congresso em Washington propuseram uma política externa centralizada no combate às violações sistemáticas de direitos humanos.

James Earl “Jimmy” Carter (1977-1981) propunha uma política externa voltada aos direitos humanos, o que também fez necessário aproximar o governo dos movimentos de direitos humanos. A preocupação em melhorar as relações com atores não-governamentais deu-se pela crítica desses grupos em relação ao passado dos EUA, pois o país tinha apoiado a instauração de governos militares na América Latina e violado direitos humanos na Guerra do Vietnã. Exigia-se o reconhecimento dos erros do passado para que a política de direitos humanos fosse realmente concreta, não apenas presente em discursos.

Contudo, no início de 1977, não estava claro como os direitos humanos seriam implementados na política externa dos EUA (SKIDMORE, 1994). Dentre os encarregados na institucionalização da política externa de direitos humanos estava Patricia Derian, designada Coordenadora do Departamento de Estado para Direitos Humanos e Assuntos Humanitários. Quando esteve na Embaixada dos EUA em Buenos Aires, os horríveis depoimentos recolhidos por Derian fizeram com que trabalhasse de maneira ainda mais incisiva para, através de seu poder e influência, redefinir a relação dos EUA com a Argentina. Iniciou-se um processo de denúncia pública da violência cometida pela Junta Militar e bloqueio da assistência econômico-militar dos EUA ao país pela emenda Humphrey-Kennedy de 1978 (SCHMIDLI, 2013).

A redução da ajuda econômica dos EUA à Argentina por causa de violações de direitos humanos teria enfurecido ainda mais a Junta Militar. Para a Junta, os cortes de Carter não eram somente por uma questão de direitos humanos, mas devido a uma queda na importância da Argentina na política externa dos EUA (DoS, 1977b).

Derian construiu vínculos com as *Madres*, sendo a principal articuladora entre a política externa dos EUA e os movimentos de direitos humanos da Argentina. A *Madre* Alicia Moreau de Justo, numa entrevista com Derian, disse que a situação na Argentina era bárbara e necessitavam de ajuda externa, principalmente dos EUA. Diversas pessoas recorreram à Derian para lhe contar as suas histórias e mostrar que as petições de *habeas corpus* estavam sendo arquivadas pela Junta (SCHMIDLI, 2013).

As *Madres*, ao reunirem-se na Embaixada, construíram e estabeleceram laços com os diplomatas estadunidenses. Numa dessas ocasiões, em janeiro de 1977, é evidente o uso pelo grupo de um dos objetivos das redes transnacionais de advocacia: a política de influência. Ao testemunharem sobre a situação na Argentina, elas advertiam aos EUA da necessidade de constranger a Junta Militar. A Embaixada demonstrou a pressão da administração Carter para a questão de direitos humanos e como a Junta preocupava-se com a sua imagem: a pressão externa de cortes na ajuda militar dos EUA

pela emenda Humphrey-Kennedy auxiliaria a pressão interna para melhorar a situação de direitos humanos na Argentina (DoS, 1977a).

A insatisfação da Junta Militar com os EUA ilustra a fase da negação ao ver que o governo argentino passou a se preocupar com o impacto do ativismo das *Madres*. A necessidade de ter que responder negativamente ou positivamente às acusações do grupo constrangia à Argentina por infringir as regras do regime internacional de direitos humanos que se consolidava no período. Em sua defesa, contestava a ingerência dos EUA por ferir a sua soberania nacional, quando a Junta combatia o terrorismo em nome do “mal comunista”.

A falta de consenso em como os EUA deveriam lidar com os direitos humanos impediram que houvesse uma concepção clara da política a ser exercida durante a metade de 1977 (SCHMIDLI, 2013). Para David Skidmore (1993), os principais obstáculos de Carter não eram internacionais, e sim, nacionais: baixas legitimidade e confiança doméstica dificultavam a institucionalização de uma política externa para os direitos humanos.

As pressões domésticas respondiam às pressões internacionais, mas reduziram a margem de manobra política de Carter. Na época, sua gestão enfrentou o problema de ajustar a queda da hegemonia dos EUA. Dificuldades na política internacional, somadas à pressão no Congresso, tornaram a política externa de Carter próxima da ala conservadora, afastando-o de seus objetivos iniciais de se alinhar ao regime internacional de direitos humanos da época e de institucionalizar nos EUA uma política externa para os direitos humanos.

As intimidações do governo argentino contra as manifestações públicas das *Madres* continuaram ao decorrer dos anos. Para a Embaixada, as prisões de seus membros maculavam a imagem internacional do governo, pois os militares contrários às medidas da Junta Militar queriam prejudicar as relações do país com um de seus principais parceiros, os EUA. Um dos alvos dos militares dissidentes era Viola, o qual foi advertido a frear as atividades da liberalização democrática em meados de 1981 (DoS, 1981a, 1981b).

Em novembro, as *Madres* pediram ao embaixador Raúl Castro uma reunião. O grupo demonstrava a sua confiança nos EUA para auxiliá-las na busca por seus filhos: “[...] estamos confiantes de que nossa esperança não vai se decepcionar com o interesse dos Estados Unidos para apoiar os direitos humanos na Argentina” (DoS, 1977c, tradução nossa). A expectativa das *Madres*, colocada sobre os EUA, condiz com as relações estabelecidas com o corpo diplomático do país e com o comprometimento de Carter para com os direitos humanos. Ao pressionar a Embaixada, as *Madres* utilizavam outra estratégia das redes transnacionais de advocacia: a política de responsabilização, na qual são demandadas respostas sobre o destino dos desaparecidos não apenas da Junta Militar, mas dos

atores internacionais que se comprometeram em respeitar as normas internacionais de direitos humanos e apoiar o grupo.

No dia 8 de dezembro de 1977, o desaparecimento de 12 membros das *Madres* e duas freiras francesas (Alicia Doman e Renee Duguet) foi a faísca para o início da queda da imagem internacional da Junta Militar como isenta de responsabilidade sobre as violações de direitos humanos. O caso também possibilitou novas estratégias de denúncia das *Madres* com a ajuda internacional. O objetivo do encontro do grupo era reunir dinheiro para publicar outro anúncio nos jornais da Argentina. Derian, preocupada, avisou à Embaixada de que o caso apareceu no *New York Times*, um dos maiores jornais dos EUA (DoS, 1977d).

As informações que chegavam em Washington propiciaram novas sanções econômicas à Argentina, o que para Derian significou redirecionar a atenção internacional sobre a Junta Militar e conseguir concessões no âmbito dos direitos humanos nesse processo. Com a medida Humphrey-Kennedy, a ajuda securitária e militar dos EUA ao país terminaria dia 30 de setembro de 1978 devido às contínuas violações de direitos humanos e restrições das liberdades civis pautadas numa política securitária, mesmo sem a suposta ameaça terrorista. Na visão da Embaixada, a Junta Militar estaria mais preocupada com a eliminação da subversão do que manter boas relações com os EUA (DoS, 1978a).

Entretanto, os esforços de Carter para constranger internacionalmente a imagem da Argentina não diminuíram significativamente o número de desaparecidos. Durante seu primeiro ano no governo, cerca de 80 por cento dos desaparecimentos ocorreram entre 1976 e 1977, e o número caiu pouco durante o início de 1978. A Argentina parecia sofrer pouco com as pressões dos EUA por possuir outros parceiros econômico-militares, como a Europa Ocidental e Israel, por exemplo (SCHMIDLI, 2013).

A suposta independência da Argentina seguia seu projeto de projeção internacional. Conforme a Ata 75 de 7 de setembro de 1978 das reuniões da Junta Militar, as relações do país deveriam buscar um papel significativo no âmbito internacional regional; recuperar sua antiga presença e afirmar sua capacidade de expandir a sua cultura (ARGENTINA, 2014a).

Ao contrário do apoio da Embaixada prometido às *Madres*, a decisão real dos EUA não prezou pelos direitos humanos. Devido às pressões internas sobre Carter, a sua política externa voltou a ser mais semelhante aos governos anteriores: defensiva e expansiva. Ao priorizar as relações econômicas com a Argentina ao invés dos direitos humanos, os EUA dificultavam as atividades da Embaixada durante 1979 (SCHMIDLI, 2013). Os direitos humanos, dadas as dificuldades domésticas nos EUA

explenadas acima, retornaram à periferia da agenda de política externa do país antes mesmo de Ronald Reagan assumir a presidência.

Durante a presidência de Ronald W. Reagan (1981-1989), o declínio da estratégia de ajuste de Carter para uma política externa pautada na diplomacia preventiva e nos direitos humanos aumentou. Os direitos humanos, temática que já deixara de ser prioridade nos primeiros anos de sua gestão, foram afastados explicitamente da agenda política com o governo de Reagan (SKIDMORE, 1993; SCHMIDLI, 2013).

Segundo John Dumbrell (1997), Reagan estava mais inclinado a recuperar o apoio doméstico com políticas voltadas aos assuntos nacionais em vista a legitimar seu governo. As principais preocupações do governo agora eram com a desregulamentação do mercado, abertura comercial, aumento nos gastos bélicos para deter os avanços econômico-militares da URSS e a expansão do comunismo, controlar o terrorismo e exaltar o nacionalismo democrático liberal. O novo Secretário de Estado, Alexander Haig, foi responsável por realinhar a diplomacia preventiva de Carter a uma diplomacia coercitiva: a interdependência não deveria ser vista como um fator limitante aos EUA, e sim, uma oportunidade de expansão mundial da política externa do país (DUMBRELL, 1997).

Os empréstimos econômicos, comerciais e militares na gestão Reagan não eram dependentes do status dos direitos humanos nos países com governos ditatoriais como Carter propôs inicialmente pelo Ato de Ajuda Externa. Ou seja, a restrição de auxílio econômico e militar aos países violadores de direitos humanos não seria um obstáculo às relações bilaterais com os EUA; era, pois, uma clara demonstração de que os direitos humanos não eram mais prioridade da agenda política do governo. Para a Junta Militar, isso significou a possível retomada da inserção da Argentina na política internacional e o reconhecimento da legitimidade do governo. Entretanto, um grande retrocesso aos olhos dos organismos de direitos humanos e às perspectivas das *Madres* em terem o apoio dos EUA.

Mesmo com a notoriedade internacional das *Madres* e o apoio de cerca de 36 membros do Congresso dos EUA, esse capital de política de influência doméstica nos EUA estava em risco devido aos novos direcionamentos da administração de Reagan. Se antes já existiam grandes dificuldades em institucionalizar uma política externa de direitos humanos, vislumbrada pelas *Madres* e seus aliados nos EUA (Derian e Tex Harris), os congressistas pró-direitos humanos enfrentaram ainda mais a oposição conservadora (DoS, 1981c).

Em 1981, Hebe de Bonafini e María Antokoletz foram aos EUA para se encontrar com grupos de direitos humanos. Além de relatarem a existência de 40 novos casos de desaparecidos em 1980, pressionaram o governo dos EUA a confirmar se a emenda Humphrey-Kennedy cairia em desuso, mas foram informadas de que as vendas de insumos militares seriam apenas pontuais (DoS, 1981e). Apesar

da promessa dos EUA em manter a emenda, a Embaixada notou que as mudanças na área de direitos humanos nos EUA afetavam seu trabalho. Após alguns meses, Reagan articulou com sucesso toda a sua influência política perante congressistas e empresários e fez com que o Congresso dos EUA retirasse os embargos econômicos sobre a Argentina. Em 1981, a política de Carter de votar contra empréstimos institucionais financeiros internacionais por causa de direitos humanos no país foi extinguida (SCHMIDLI, 2013).

Após chegarem dos EUA, esperançosas de que haveria mudanças substanciais na crise de direitos humanos, as *Madres* foram presas pela Força Aérea, que pegou seus documentos pessoais, lista de desaparecidos e cartas de apoio ao grupo (DoS, 1981f). A Embaixada, após ser informada pelas outras *Madres* sobre a detenção das líderes, encarregou-se de entrar em contato com oficiais do governo argentino para reaver seus itens pessoais, além de solicitar esclarecimentos sobre a ação ostensiva da Força Aérea (DoS, 1981g).

Na Praça de Maio, apesar das represálias dos militares, as marchas retomaram o ritmo lentamente. Pacíficas e sem acidentes, contavam com a presença da Embaixada. O objetivo era obter informações sobre os desaparecidos e libertar os presos políticos, acabar com o Estado de Sítio e julgar os perpetradores. As Malvinas, dentre outros fatores, foi um elemento legitimador da luta pelos direitos humanos dos grupos domésticos. Para as *Madres*, representou um momento de crítica ao governo por uma ação incalculada, onde diversos jovens despreparados morreram pela negligência da Junta Militar (DoS, 1981d; 1981h). Na visão dos EUA, a derrota da Junta Militar representou uma nova oportunidade para pressionar o Congresso a apoiar os movimentos de direitos humanos argentinos e, novamente, manter o órgão ativo, apesar do cercamento da oposição de Reagan (SCHMIDLI, 2013).

As críticas das *Madres* à conduta dos EUA nos direitos humanos continuaram. Ao final de 1983, Bonafini participou de uma reunião com James Thyden, Diretor do Escritório de Direitos Humanos dos EUA. Ela afirmou que os EUA não estavam mais auxiliando o grupo na busca de informações sobre desaparecidos e que doía ver o quão “[...] silenciosa a administração de Reagan estava perante os direitos humanos, particularmente com os desaparecidos na Argentina” (1983a, p.1, tradução nossa). Bonafini expôs a preocupação das *Madres* de que os EUA não emitiram nenhuma posição sobre a Lei de Anistia (proclamada em 23 de setembro) e que a manutenção de boas relações com a Junta Militar parecia ser mais interessante à Reagan do que promover os direitos humanos na Argentina.

Em relação ao silêncio dos EUA, Thyden disse que a política de direitos humanos da administração de Reagan acreditava numa diplomacia silenciosa ao invés do uso de discursos públicos e que apoiava o retorno da democracia na Argentina. Informou também que, apesar de Reagan não

corresponder a todas as demandas das *Madres*, suas preocupações eram consideradas pelos políticos em Washington (DoS, 1983a).

Considerações Finais

Unidas pela dor, as Mães da Praça de Maio enfrentaram a truculência da ditadura civil-militar argentina em busca de seus filhos desaparecidos. Num contexto hostil, de extrema repressão das liberdades político-civis, mulheres e mães com pouca instrução e/ou envolvimento na política quebraram paradigmas que as confinavam no âmbito privado de suas casas (BOUVARD, 1994). Contudo, a indiferença do governo militar e da sociedade dificultavam as tentativas dos movimentos de direitos humanos de coletar informações sobre os desaparecidos. Por isso, as *Madres* viram a necessidade de articular internacionalmente a sua luta e os seus contatos para denunciar ao mundo as atrocidades cometidas pelo governo militar. Esta pesquisa buscou, dentre os vários contatos internacionais das *Madres*, investigar como elas utilizaram suas estratégias transnacionais para conseguir o apoio dos EUA pela sua Embaixada em Buenos Aires, a fim de obter respostas e informações sobre os desaparecidos.

Igualmente, houve a (re)ocupação dos espaços públicos, primordialmente pela resistência na Praça de Maio. Embora tamanhas ações e exposições públicas para obterem informações, as *Madres* recorrentemente ouviam do Estado que não se sabia onde os desaparecidos estavam. Essa obstrução comunicativa entre a esfera governamental e as *Madres* evidencia as estratégias de transnacionalizar sua luta do nacional ao internacional.

Ao final da presidência de Carter (1980 e 1981), nota-se o retorno da gramática dos direitos humanos às margens da política externa dos EUA, dando início num processo contínuo de desestabilização das oportunidades políticas que as *Madres* buscavam no país para encontrar os desaparecidos. Novos acordos internacionais sobre armamentos foram assinados e novos empréstimos econômicos e financeiros foram concedidos à Argentina. A própria opinião pública estadunidense demandava maior envolvimento com questões securitárias e menos com a pauta de direitos humanos. Nesse contexto, as causas internas teriam sido os principais fatores que dificultaram a institucionalização de uma política externa de direitos humanos, dado o baixo capital político que Carter possuía no Congresso (SKIDMORE, 1993; SCHMIDLI, 2013).

Conforme os telegramas da Embaixada, apesar do escândalo do desaparecimento de 12 membros das *Madres* e de duas freiras francesas (seguidas de assassinato), as restrições comerciais e financeiras pelos EUA não continuaram. A maior parte dos congressistas eleita sob a promoção dos

direitos humanos mudou seu posicionamento por causa das novas configurações de suas relações (retomada das relações com China e Oriente Médio), ademais da escalada hostil da URSS perante o governo Carter. Havia uma dissonância entre as decisões em Washington – aparentemente alheias aos direitos humanos na Argentina – e a Embaixada em Buenos Aires, a qual mantinha seu contato e apoio às *Madres*.

As *Madres* persistiam ao afirmar que a Junta ainda não divulgava informações precisas sobre os desaparecidos. O acolhimento recebido pela Embaixada não parecia exercer a mesma pressão de outrora. Com Reagan, as perspectivas de uma política externa de direitos humanos pioraram ainda mais. Ao contrário de Carter, Reagan afirmava que a década de 1970 tinha sido uma perda para a política internacional dos EUA, sendo necessária a auto-renovação da hegemonia do país e o redirecionamento para problemas domésticos (DUMBRELL, 1997). Em 1981, no início de seu mandato, uma de suas primeiras medidas foi retirar os embargos econômicos à Argentina, causando grande preocupação ao Departamento de Direitos Humanos (conduzido por Patricia Derian), à Embaixada e às *Madres*.

As *Madres* demonstraram-se decepcionadas com a diplomacia silenciosa de Reagan que propunha negociações privadas sobre violações de direitos humanos ao invés de discussões públicas e transparentes. O grupo rebateu as justificativas dos diplomatas por ver que se tratava de um retorno aos princípios de Henry Kissinger: os direitos humanos eram tão importantes quanto quaisquer temáticas da política externa. Para as *Madres*, o silêncio dos EUA representava o distanciamento do país com a causa de direitos humanos que tanto havia sido promovida por Carter, além da conivência de Reagan com as violações de direitos humanos na Argentina. Por conseguinte, as estratégias transnacionais das *Madres* em buscar apoio externo através da Embaixada foram paulatinamente constrangidas exatamente por uma de suas principais esperanças: a crença numa política externa de direitos humanos dos EUA.

Referências Bibliográficas

AMNESTY INTERNATIONAL. REPORT OF AN AMNESTY INTERNATIONAL MISSION TO ARGENTINA, 6-15 NOVEMBER 1976. 1977. Disponível em: <<https://goo.gl/Hnya7K>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

AMPM - Asociación Madres de Plaza de Mayo. *Historia de las Madres de Plaza de Mayo*. Buenos Aires: Ediciones Asociación Madres de Plaza de Mayo, 1995.

ARGENTINA. Ministerio de Defensa. Actas de la Dictadura: documentos de la Junta Militar encontrados en el Edificio Cóndor. *Tomo 3: actas 66 a 123, 11 de julio de 1978 – 11 de diciembre de 1979*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Defensa, 2014a. 1a. ed. Disponível em: <<https://goo.gl/3U3Csp>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BARTOLOMEI, Maria Luisa; WEISSBRODT, David. The Effectiveness of International Human Rights Pressures: The Case of Argentina, 1976-1983. *75 Minn. L. Rev.*, 1991, pp. 1009-1035. Disponível em : <<https://goo.gl/dJSDws>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BENFORD, R. D.; SNOW, D. A. Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review Sociologic*, V. 26, N. 1974, pp. 611–639, 2000.

BERBRIER, M. “Half the battle”: cultural resonance, framing processes, and ethnic affectations in contemporary white separatists rhetoric. *Soc. Probl.*, V. 45, N. 4, pp. 431–50, 1998.

BOMBAL, Inés Gonzáles. De Víctimas a Sujeitos: as Mães da Plaza de Mayo. *Revista de Ciências Humanas*, v. 8., n. 11, pp. 49-70, 1992. Disponível em: <<https://goo.gl/7k78Fr>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BOSCO, Fernando J. Place, space, networks, and the sustainability of collective action: the Madres de Plaza de Mayo. *Global Networks*, v. 1, 2001, pp. 307–329. Disponível em: <doi:10.1111/1471-0374.00018>.

BOUVARD, Marguerite Guzman. *Revolutionizing Motherhood: The Mothers of the Plaza De Mayo*. Wilmington: Scholarly Resources Inc., 1994.

CALVEIRO, Pilar. *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 2006.

DELLA PORTA, Donatella; TARROW, Sidney G. *Transnational Protest and Global Activism*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2005.

DEPARTAMENTO DE ESTADO DOS ESTADOS UNIDOS (DoS); Embaixada dos Estados Unidos em Buenos Aires. U.S. Embassy (Hill) to secretary of state (Vance), 17 de março de 1977, *Argentine Reactions to Human Rights*. Disponível em: <<https://goo.gl/yMafIE>>.

_____. U.S. Embassy (Hill) to secretary of state (Vance), 1977b, *Argentine Reactions to Human Rights*.

_____. Carta das Mães da Praça de Maio ao Embaixador dos EUA Raúl Castro, 1977c, Foreign language document.

_____. To the Ambassador From Harris, 1977d, *Disappearances of persons connected to Mother’s Group*.

_____. U.S. Embassy, 1978a, *Argentina: Human Rights and Bilateral Relations*.

_____. U.S. Embassy (King), 1981a, *Arrest of Mothers of Pluwa (sic) de Mayo*.

- _____. U.S. Embassy (King), 1981b, Arrest of Mothers of Plaza de Mayo.
- _____. U.S. Embassy (Shlaudeman), 1981c, Mothers and GOA on collision course.
- _____. U.S. Embassy, 1981d, Mothers of the Plaza de Mayo – April 30 demonstration.
- _____. U.S. Embassy (Haig), 1 de julho de 1981e, Paza (sic) Mothers visit department.
- _____. U.S. Embassy, 8 de julho de 1981f, Plaza de Mayo Mothers' Papers Seized.
- _____. U.S. Embassy (Haig), 1981g, Seizure of items from Mothers of the Plaza de Mayo.
- _____. U.S. Embassy (Shlaudeman), 1981h, Mothers' day protest march.
- _____. Memorando, 1983a, Summary of the Visit of James Thyden, Human Rights Office Director.
- DUMBRELL, John. *American Foreign Policy: Carter to Clinton*. Palgrave MacMillan: United Kingdom, 1997.
- FIGUEIREDO, M. “*¡Aparición con vida!*”: a importância da trajetória das Madres de Plaza de Mayo para os direitos humanos. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, São Paulo.
- JASPER, J. M. *The Art of Moral Protest*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1997.
- KECK, M. E.; SIKKINK, K. *Activists beyond borders: advocacy networks in international politics*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1998.
- _____. Transnational advocacy networks in international and regional politics. *International Social Science Journal*, v. 51, n. 159, p. 89-101, 1999.
- McADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. Para mapear o confronto político. *Revista Lua Nova*, nº 76, São Paulo, 2009, pp. 11 – 48.
- MELUCCI, Alberto. The Process of Collective Identity. In: JOHNSTON, Hank; KLANDERMANS, Bert (Editores). *Social movements and culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004. pp.41-63.
- _____. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NAVARRO, Marysa. The personal is political: Las Madres de Plaza de Mayo. In: ECKSTEIN, S. (Ed.). *Power and popular protest: Latin American social movements*. Berkeley: University of California Press, 2001. pp. 241-258.
- NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *A ditadura militar argentina, 1976-1983: do golpe de Estado à restauração democrática*. São Paulo: EDUSP, 2007. 743p.
- OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Report on the Situation of Human Rights in Argentina*. OEA/Ser.L/V/II.49 Doc. 19, corr.1 (1980).

QUIROGA, Hugo. El tiempo del “Proceso”. In: SURIANO, Juan (Dir.). *Dictadura y democracia: 1976-2001*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.

RISSE, Thomas; SIKKINK, Kathryn. The socialization of international human rights norms into domestic practices: introduction. In: RISSE, Thomas; ROPP, Stephen C.; SIKKINK, Kathryn (Org.). *The power of human rights: international norms and domestic change*. New York: Cambridge University Press, 1999. pp. 1-38.

RISSE, T. Transnational Actors and World Politics. In: CARLSNAES, W.; RISSE, T.; A SIMMONS, B. (Ed.). *Handbook of International Relations*. London: Sage Publications, 2013. p. 426-452. Disponível em: <<https://goo.gl/hAfjcX>>. Acesso em: 7 out. 2016.

SCHMIDLI, William Michael. *The fate of freedom elsewhere: human rights and U.S. Cold War policy toward Argentina*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 2013.

SKIDMORE, David. Carter and the Failure of Foreign Policy Reform. *Political Science Quarterly*, [s.l.], v. 108, n. 4, p.699-729, 1993. Wiley-Blackwell. Disponível em: <<https://goo.gl/rvHLG6>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

SZNADJER, M. El impacto de la aplicación de las Doctrinas de Seguridad Nacional en el Cono Sur. In: BALABAN, O. e MEGGED, A. (Comps). *Impunidad y derechos humanos en América Latina*. La Plata: Universidad de Haifa y Ediciones Al Margen, 2003. p.153-169.

TARROW, S. *The new transnational activism*. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Power in movement: social movements and contentious politics*. New York: Cambridge University Press, 2011.

THORNTON, S. W. Grief Transformed: The Mothers of the Plaza de Mayo. *OMEGA - Journal of Death and Dying*. V. 41, n. 4, pp. 279-289. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/MN6thz>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

VALDES, E. G. El Terrorismo de Estado (El problema de su legitimación e ilegitimidad). *Revista de Estudios Políticos (Nueva Epoca)*, n. 65, jul.-set., 1989. Disponível em: <<https://goo.gl/uPEbkd>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Recebido em: 25 de outubro de 2017

Aceito em: 26 de abril de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

Estado e políticas públicas: desafios contemporâneos no exercício profissional de assistentes sociais

State and public policies: contemporary challenges in the professional exercise of social assistants

Resumo

Na tentativa de responder as necessidades de controle da força de trabalho, o Estado assume o enfrentamento das expressões da questão social legitimando a expansão e reprodução do capitalismo, com isso intensifica as contradições e precarização das condições de vida da classe trabalhadora. E assim, o desemprego estrutural acaba atingindo toda a esfera global e intensifica as expressões da questão social. Portanto, compreender as políticas sociais, em meio ao recorte conjuntural no cenário político e econômico do capital na lógica neoliberal, nos faz atentar para o seu caráter contraditório que elas assumem perante realidade mundial e como essa lógica reverbera no Serviço Social e na atuação de seus profissionais. O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de significativa importância na conjuntura atual, que surgiu a partir das experiências durante a graduação, com um breve estudo sobre o Estado, a regulação das políticas públicas e os rebatimentos do exercício dos assistentes sociais.

Palavras-chave: Estado. Políticas Públicas. Serviço Social. Contemporaneidade.

Abstract

In an attempt to respond to the needs of labor force control, the state assumes the confrontation of the expressions of the social question, legitimizing the expansion and reproduction of capitalism, thereby intensifying the contradictions and precariousness of the living conditions of the working class. And so, structural unemployment ends up reaching the whole global sphere and intensifies the expressions of the social question. Therefore, understanding social policies, amidst the conjunctural cut in the political and economic scenario of capital in the neoliberal logic, makes us pay attention to their contradictory character before world reality and how this logic reverberates in Social Service and in the performance of its professionals. This work is a bibliographical research, of significant importance in the current conjuncture, which

André Monteiro Moraes

Graduando em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Aluno pesquisador PIBIC/CNPq.

E-mail:

andre.monteiro063@gmail.com.

emerged from the experiences during graduation, with a brief study on the State, the regulation of public policies and the refutation of the exercise of social workers.

Keywords: State. Public policy. Social service. Contemporaneity.

1 Introdução

O Estado assume o enfrentamento das expressões da questão social, por meio da criação das Políticas Sociais¹, sem data precisa para a sua origem, mas com relações de seu surgimento a partir dos movimentos de massa na Europa Ocidental no século XIX, porém, sua generalização ocorre após a Segunda Guerra Mundial (PIANA, 2009 apud BERING & BOSCHETTI, 2006). Elas podem ser vistas como conquistas da classe trabalhadora de acesso aos direitos civis e sociais, uma maneira de doação da elite dominante ou como uma forma de responder à necessidade de controle da força de trabalho (PIANA, 2009 apud FALEIROS, 1991).

No entanto, levando em consideração que as políticas sociais, embora sinalizadas com diferentes significações acabem por não atender diretamente ao combate às contradições inerentes ao capitalismo, logo o Serviço Social vincula-se às demandas construídas nesse processo de contradições, produzidas no conjunto das relações sociais, ocasionadas pela ordem do sistema vigente.

Ceolin (2014, p. 242) expõe que:

A produção e reprodução das relações sociais capitalistas não se restringem à relação capital e trabalho nas condições objetivas de produção e reprodução da vida material, mas englobam um complexo mais amplo, envolvendo a totalidade da vida social e de suas formas de consciência social e expressões culturais.

Sendo assim, a reprodução das relações sociais atinge a totalidade da vida, pois se referem ao relacionamento entre duas ou mais pessoas num determinado grupo social, destarte a base da estrutura de qualquer sociedade, logo as suas determinações são manifestadas no cotidiano desses indivíduos. Contudo, a prática do Serviço Social passa a ser desvelada e legitimada (nesses grupos sociais que não detêm de meios de produção para sobrevivência, mas da sua força de trabalho), através do desenvolvimento da sociedade capitalista que visa responder, sorrateiramente, as expressões da questão social.

O período marcado como a prática do monopólio (séc. XIX) demarca a dinâmica da sociedade burguesa potencializando as contradições econômicas do próprio sistema capitalista gerando

¹ As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (PIANA, 2006 apud FALEIROS, 1991).

antagonismos. Com o processo da urbanização as relações de mercado passam a ser a única forma de atender às necessidades sociais e o desenvolvimento das relações sociais capitalistas é transformado em meras relações de consumo e de mercado.

A venda da força de trabalho faz com que o capital submeta “o trabalho às condições de precarização e de não atendimento das necessidades humanas [...]” (IAMAMOTO, 2007). Nesse momento, as classes dominantes e o Estado precisam de respostas às demandas impostas, nesse processo de contradições e antagonismos, fazendo com que a questão social ganhe visibilidade, isso faz com que as políticas sociais sejam enfrentadas de maneira mais direta e individualista, além de contribuir com a “subordinação dos trabalhadores ao sistema” (PIANA, 2009 apud PASTORINI, 2007).

A partir daí as políticas sociais, como estratégia socialdemocrata de o Estado enfrentar e intervir nas sequelas deixadas pelas várias expressões da “questão social” são, cada vez mais, focalizadas nos segmentos mais pauperizados, introduzem critérios de elegibilidade, atuam na seletividade, reforçam o individualismo e o caráter meritocrático (GUERRA, 2010).

Dessa forma, o interesse pelo tema surge na proporção de sua relevância. Parte pela formação crítica ao sistema capitalista e à defesa dos direitos da classe trabalhadora, da vivência dentro e fora da sala de aula, além da experiência riquíssima no estágio supervisionado e da bibliografia profissional. Um somatório de interesses que levaram à construção dessa pesquisa bibliográfica com um breve estudo sobre o Estado, a regulação das políticas públicas e os rebatimentos do exercício dos profissionais do Serviço Social.

2 As expressões da questão social em tempos de crise e perda de direitos

As responsabilidades sociais da sociedade pré-capitalista estavam voltadas para a manutenção da ordem da população. As leis de controle populacional eram primitivas e punitivas, e o “código coercitivo do trabalho” fazia com que o trabalhador se submetesse a qualquer tipo de atividade para garantir sua sobrevivência.

As políticas sociais são respostas às expressões da questão social que tem em sua gênese o processo de exploração do homem sobre o homem na obtenção da mais-valia. É no pós-segunda guerra mundial que as políticas sociais são instituídas para reativar a economia e romper com a lógica do liberalismo, além de conter as manifestações populares insatisfeitas com sua forma de vida e com o sistema que as rege.

As características que assolam o desenvolvimento do Brasil tem sido uma de suas particularidades históricas. Em seu processo produtivo lento, a modernização conservadora articula

um progresso incorporando relações arcaicas de escravidão por dívida, clandestinidade nas relações de trabalho e regressão de direitos trabalhistas.

A partir desse processo débil de modernização capitalista que as desigualdades sociais agravaram-se e diversificaram-se, expressas nas lutas operárias, nas reivindicações dos diversos movimentos pela saúde, educação, habitação, etc. A questão social é tida como fenômeno ocasionado pelos impactos da industrialização (século XVIII): o pauperismo. No Brasil, esse fenômeno só será visto como uma questão política no século XX, mostrando a polarização entre ricos e pobres (NETTO, 1996).

A visibilidade das transformações societárias ocorre de maneira progressiva e o capital se vê na necessidade de buscar alternativas para permanecer sustento durante suas crises (que perpassa principalmente da década de 1970 até os dias atuais), metamorfoseando as relações de trabalho com a sua subproletarização, nas mais variadas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, doméstico e informal, além de sua desespecialização ou desqualificação com a criação da multifuncionalidade, na contemporaneidade (ANTUNES, 1998).

Com isso, o desemprego estrutural acaba atingindo toda a esfera global e intensifica as expressões da questão social. Para a lógica do capital, a única forma de sair dessa conjuntura é com medidas de ajustes estruturais, na intervenção dessas novas demandas, alterando parâmetros no sistema de proteção social. O neoliberalismo é expressão da reestruturação política e ideológica conservadora do capital [...] (SOARES, 2003) que naturaliza a sua ordem e as desigualdades sociais.

Como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades (MONTAÑO, 2004). As medidas de redução de gastos, como enfrentamento da crise, e o desmantelamento da seguridade social são expressas na privatização, descentralização, focalização de programas assistenciais emergenciais, residuais e pontuais.

É assim que, no que concerne ao novo trato da “questão social”, a orientação das políticas sociais estatais é alterada de forma significativa. Por outro lado, elas são retiradas paulatinamente da órbita do Estado, sendo privatizadas: transferidas ao mercado e/ou alocadas na sociedade civil. Por sua vez, essas políticas sociais estatais são focalizadas, isto é, dirigidas exclusivamente aos setores portadores de carências pontuais, com necessidades básicas insatisfeitas. Finalmente, elas são também descentralizadas administrativamente; o que implica apenas numa desconcentração financeira e executiva, mantendo uma centralização normativa e política. Em idêntico sentido, os serviços sociais, a assistência estatal, as subvenções de produtos e serviços de uso popular, os “complementos salariais” etc., se veem fortemente reduzidos em quantidade, qualidade e variabilidade. O que significa que os “serviços estatais para pobres” são “pobres serviços estatais” (MONTAÑO, 2004).

Sendo assim, a desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas acabam legitimando a desresponsabilização do Estado na intervenção às sequelas da questão social e suas políticas sociais são alteradas de forma significativa. No entanto, as décadas [de governos] neoliberais marcam, como estratégias de manutenção da ordem, as respostas do Estado dadas às necessidades das classes subalternas.

O significado de Serviço Social situa-se como um dos elementos participantes da reprodução das relações de classes e do relacionamento contraditório entre eles (IAMAMOTO & CARVALHO, p. 71, 2008). Contudo, segundo Mota e Amaral (2000) a profissão necessita buscar novas condições de operar a atividade profissional através das transformações societárias, pois o discurso do “compromisso com o trabalhador” acaba intensificando as modernas práticas empresariais de crescimento do trabalho informal, do aumento do número de desemprego e da complementação de renda com os programas de requalificação dos trabalhadores numa união entre Estado, mercado e terceiro setor.

Tais práticas incidem no pragmatismo e no que Iamamoto (1997) chama, na prática profissional, de “psicologização” da questão social, na criminalização da pobreza, visibilidade dos direitos sociais como privilégios, destituindo-os. Um dos maiores desafios está na ofensiva dos partidos políticos tentarem conciliar o inconciliável (capital e direitos sociais), refutando numa prática profissional que não responda a totalidade da direção estratégica da profissão sendo, assim, necessário saber distinguir as características da prática política às necessidades imediatas das classes subalternas, nessa onda conservadora.

3 As formas de enfrentamento na política social

Compreender as políticas sociais, em meio ao recorte conjuntural no cenário político e econômico do capital na lógica neoliberal, nos faz atentar para o caráter contraditório que elas assumem perante realidade mundial. Se por um lado às vemos como conquistas da classe trabalhadora, por outro identificamos que suas necessidades e demandas legitimam os interesses da classe dominante, que procuram responder os conflitos sociais minimamente.

Neste contexto, as políticas sociais passam a atuar como forma de contenção social e cooptação da sociedade em torno da proposta e dos interesses capitalistas, na busca do reconhecimento e aceitação da retórica de que o crescimento econômico levaria automaticamente ao desenvolvimento social. As políticas sociais não assumem caráter redistributivo, mas sim, um caráter compensatório das desigualdades econômicas e sociais, originadas de um modo de produção extremamente desigual e competitivo, motor propulsor e perpetuador da desigualdade social (GASPAROTTO, GROSSI & VIEIRIA, 2014).

A defesa desse ideário tende a responsabilização dos sujeitos pela (des) proteção social, a criminalização da classe trabalhadora como justificativa pelo desemprego, pobreza, inacessibilidade às políticas públicas, além de mercantilizar os direitos sociais. O contexto neoliberal faz com que as políticas sociais fiquem em segundo plano cabendo suas ações serem resumidamente paliativas, focalizadas, assistencialistas e sem responsabilização do Estado.

Assim, a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise [...] prevalecendo o [...] referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização. Sendo esta última estabelecida não como compartilhamento de poder entre as esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidades para antes da federação ou para instituições privadas [...]. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 156).

Logo, podemos perceber a submissão dos direitos sociais à represália do Estado reforçando o ideal do capital, destituindo direitos, fragmentando políticas e reproduzindo a lógica mercantilista das relações sociais. A consequência do projeto neoliberalista perpassa décadas ampliando as desigualdades econômicas e sociais, radicalizando as expressões da questão social e o não acesso, da classe trabalhadora, às políticas sociais e aos seus respectivos direitos.

A garantia das políticas sociais passa, nesta perspectiva, pela luta de um projeto que defenda o avanço da democracia, da participação popular, e do controle social, além da universalização de direitos (IAMAMOTO, 2008). Essa luta pela defesa das políticas sociais enquanto instrumento de acesso aos direitos deve perpassar todos os espaços sociais, implicando no compromisso dos assistentes sociais e demais segmentos pelo acesso e viabilização desses direitos. Ao desenvolver a análise da profissão do Serviço Social no mundo atual, coadjuvamos com Iamamoto (2007) quando cita a necessidade de "romper com a visão focalista [...] olhar para o movimento de classes sociais e do Estado em suas relações com a sociedade".

Com isso, percebe-se que as medidas de combate à pobreza no Brasil reforçam a lógica do capital a partir de políticas sociais compensatórias de transferência de renda. Nos últimos anos a questão social no país sofreu alteração, do ponto de vista da péssima distribuição de renda e riqueza, pois para o consenso social-liberal o pauperismo se dá a falhas no mercado e o fim da questão social seria uma questão apenas de tempo.

A ideia de superação da pobreza, ascensão a uma nova classe média, o fim do “subdesenvolvimento” e o pleno emprego tem tomado uma proporção gigantesca por parte de empresários, governantes, mídia e pesquisadores. Através da crise do neoliberalismo e das ameaças da classe trabalhadora, buscam adotar a essa ideologia política uma face humana ao desenvolvimento e a “globalização” procurando minimizar as tensões sociais e políticas (CASTELO, 2016).

O Estado é convocado a atuar nas expressões da questão social mais “explosivas” como a pobreza, a degradação do meio ambiente, as doenças contagiosas, a violência e etc. Os (des) ajustes mudam aspectos do neoliberalismo para preservar sua essência, por trás há retomada de lucros, financeirização da economia, precarização do trabalho, reconfiguração da intervenção estatal e apassivamento dos trabalhadores (CASTELO, 2016).

No atual contexto de crise capitalista a programática neoliberal supõe a manutenção de um mínimo acionar do Estado na área social. As medidas acionadas fomentam, cada vez mais, a participação da sociedade civil no combate à pobreza através de medidas caritativas, com doações; a filantropia é devolvida à intervenção social por meio do terceiro setor, principalmente; na filantropia empresarial a “responsabilidade social” baseia-se na lógica do voluntariado; além da retirada de direitos da classe trabalhadora, com rendas obtidas a partir do arrocho salarial, das reformas previdenciárias e da “flexibilização” das leis trabalhistas.

4 Os principais desafios colocados para o Serviço Social

As condições de trabalho dos assistentes sociais são profundamente atingidas pelas determinações da precarização do trabalho e sua autonomia profissional limitada quanto ao seu direcionamento ético-político, seja pelo crescente domínio de uma tecnologia propiciada pelas condições de desenvolvimento da sociabilidade burguesa e pela generalizada burocratização da vida social, seja pela redução e cortes orçamentários no atendimento às demandas apresentadas na relação com os sujeitos do exercício profissional. As manifestações de precarização do trabalho, convertidas em objeto de intervenção profissional e em condições de trabalho dos assistentes sociais, como trabalhadores assalariados, são expressões da condição de precariedade do trabalho, no tempo histórico de crise estrutural do capital (NETTO, 1996).

O exercício profissional dos assistentes sociais está sendo diretamente atingido pela precarização das condições e relações de trabalho. Os assistentes sociais estão exercendo suas atribuições e competências profissionais submetidos a contratos temporários, terceirizados, subcontratados, de modo que sua autonomia e estratégias profissionais têm sido comprometidas pelas condições objetivas

de sua inserção no mercado de trabalho². Para Ceolin (2014) apud Iamamoto (2007) trata-se da materialidade das atuais condições históricas de inserção dos assistentes sociais na condição de trabalhador assalariado, bem como dessa determinação histórica na agudização das expressões da questão social.

As demandas apresentadas ao Serviço Social, em tempo de hegemonia do capital financeiro e do padrão flexível, são manifestações fenomênicas das contradições e antagonismos da sociedade burguesa, repostas em outro patamar. As novas expressões da questão social interferem não só na condição de trabalhador do assistente social, como redesenha seu próprio objeto de intervenção profissional (idem).

No enfrentamento da recomposição do valor, o novo padrão de acumulação cria novos padrões de regulação. Trata-se de um contexto de regressão de direitos e de desmonte do sistema público de proteção social, desafiando os assistentes sociais em seus princípios e diretrizes construídos na dinâmica da trajetória de ruptura com o conservadorismo na profissão, bem como de consolidação de um projeto ético-político profissional comprometido com a universalidade de direitos e com a emancipação do sujeito social.

Para Ceolin (2014) o principal desafio é a apreensão dos determinantes inerentes ao trabalho alienado, implícito no trabalho assalariado, e suas implicações no exercício profissional em sua relação com as múltiplas expressões da questão social, bem como dos diversos segmentos da classe trabalhadora, sujeitos e usuários das ações e serviços na sua dinâmica do exercício profissional, reveladora das contradições e desafios que expresse o significado da prática profissional do Serviço Social.

Considerações Finais

A crise do capital é estrutural, parte necessária do seu próprio desenvolvimento e não uma “doença” transitória. Seus ciclos oscilatórios promovem períodos de expansão ou auge e prosperidade aumentando o investimento e o consumo, além de criar novas empresas e novos postos de trabalho.

No entanto, enfrentar e superar a crise capitalista não possibilita resolver os problemas advindos das expressões da questão social, pois a desigualdade que o capitalismo gera só reitera a “exploração” de uma classe sobre a outra. As políticas sociais, os direitos sociais, políticos e trabalhistas são capazes de diminuir as desigualdades, mas jamais eliminá-las. Contudo, toda e qualquer luta por melhorias na

² Cf. Raichelis, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300003

qualidade de vida da população, ainda que em curto prazo, é necessária e urgente principalmente para o assistente social que se defronta com segmentos de trabalhadores penalizados com o desmonte de políticas públicas e restrição de direitos sociais.

Na busca de discutir o papel do profissional do Serviço Social, segundo Iamamoto (2008, p. 39) “é preciso também considerar as relações da categoria [...] com o conjunto da classe trabalhadora, no processo de construção de uma nova hegemonia [...]”. Porém, há desafios que necessitam ser superados com a nova onda conservadora que assola multidões, para Barroco (2015) nem as profissões estão imunes a essa invasão, pois a intolerância, o preconceito entre outros, perpassam a formação e o exercício profissional. Para a autora, o irracionalismo penetra nas universidades através do dogmatismo e do pensamento pós-moderno, fazendo com que o empobrecimento crítico naturalize as desigualdades, fazendo com que o Serviço Social, por exemplo, atue de forma policialesca.

O conservadorismo percorre nossa trajetória profissional. A questão é saber em que medida ele está sendo superado no processo de construção do projeto ético-político profissional direcionado à ruptura com o conservadorismo, construção que já dura mais de trinta anos. A profissão não é uma ilha. Ela reflete as contradições sociais, suas tendências e, como tal, a luta pela hegemonia entre ideias e projetos profissionais e societários. A hegemonia do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro depende do fortalecimento e do alargamento dos avanços e conquistas democráticas da categoria e da base social que orienta a direção política da nossa intervenção: as forças sociais que lutam pela emancipação articuladas aos trabalhadores e às lutas sociais. Trata-se, assim, de enfrentamentos em busca de um acúmulo de forças que caminham no interior da profissão e na sociedade (BARROCO, 2015).

Para minimizar o conflito das relações sociais, nessa conjuntura de novas façanhas e competências, faz-se exigir do assistente social um compromisso ético-político com os valores democráticos, competência teórico-metodológica crítica da vida social, versado num instrumental técnico-operativo que estimule a participação dos sujeitos sociais na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los.

Referencial Bibliográfico

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BARROCO, M. L. S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CEOLIN, George Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no serviço social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 118, p. 239-264, abr./jun. 2014.

CASTELO, Rodrigo. O canto da Sereia: social-liberalismo, neodesenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRION Epitácio et. Al. (Orgs). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

GASPAROTTO, G. P.; GROSSI, P. K.; VIEIRA, M. S. O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos. *Revista PUC-RS*. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento_006_-_Patricia_Krieger_Grossi.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2017.

GUERRA, Yolanda. Direitos Sociais e Sociedade de Classes: o Discurso do Direito a ter direitos. In: FORTI, V. e GUERRA, Y. (Orgs). *Ética e Direitos: ensaios críticos 2*. Edição revisada. São Paulo: Lumén Juris, 2010, p. 31 – 54.

IAMAMOTO, M. *Serviço Social em tempo de capital fetiche*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTAÑO, C, E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. *Revista PUC-SP*. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/18912/14067>>. Acesso em: 03 de outubro de 2017.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela. Serviço social brasileiro: cenários perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela. *Serviço Social nos anos 2000*. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 23-45.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano XVII, n. 50, 1996.

PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, L. T. R. *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Recebido em: 20 de fevereiro de 2018

Aceito em: 02 de abril de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

O impacto da incomunicabilidade de experiências nas narrativas modernas

The impact of the incommunicability of experiences in modern narratives

Felipe da Silva Mendonça

Graduando em Letras
Português/Espanhol pelo Centro de
Letras, Comunicação e Artes da
Universidade Estadual do Norte do
Paraná, campus Jacarezinho. E-mail:
felipesimendonca@gmail.com

Luciana Brito

Doutora em Letras pela
Universidade Estadual Paulista,
docente do Centro de Letras,
Comunicação e Artes da
Universidade Estadual do Norte do
Paraná e do Programa de Pós-
Graduação em Letras da
Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: lbrito@uenp.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o narrador de *Contravida*, romance do escritor paraguaio Augusto Roa Bastos. Para tanto, nos baseamos em teóricos como Benjamin (1987), Santiago (2002), Lukács (2000), Bakhtin (1988), Rosenfeld (1973), dentre outros que nos auxiliaram a construir uma visão sobre as transformações pelas quais passa o narrador ao longo da história na narrativa, decorrentes principalmente da ascensão do romance e da sociedade moderna. Em *Contravida* acompanhamos as memórias da infância de um fugitivo angustiado e sem perspectiva de futuro, cujo processo de rememoração distancia-se do narrador clássico proposto por Benjamin e se aproxima do narrador presente na narrativa contemporânea, uma vez que a incomunicabilidade de experiências é um fator predominante na narrativa.

Palavras-chave: Narrador. *Contravida*. Augusto Roa Bastos. Identidade. Romance.

Abstract

This article aims to analyze the narrator in *Contravida*, a novel by the Paraguayan writer Augusto Roa Bastos. For this, we have based on theorists such as Benjamin (1987), Santiago (2002), Lukács (2000), Bakhtin (1988), Rosenfeld (1973), and others who helped us to construct an insight into the transformations of the narrator throughout the history in the narrative, stemming mainly from the rise of the novel and modern society. In *Contravida* we follow the childhood's memories of a distressed fugitive with no perspective of future, whose the rememoration process distances itself from the classic narrator proposed by Benjamin and approaches the present narrator in the contemporary narrative, since the incommunicability of experiences is a predominant factor in the narrative.

Keywords: Narrator. *Contravida*. Augusto Roa Bastos. Identity. Novel.

Augusto Roa Bastos (1917-2005) foi um dos grandes expoentes da literatura paraguaia contemporânea. Autor de uma obra marcada por temáticas com fundo crítico-social, Roa Bastos fez de seus livros um instrumento de crítica aos regimes totalitários que governaram o Paraguai. Assim, ainda que durante o governo de Stroessner (1954-1989) ele tenha sido exilado e perdido sua nacionalidade, Roa Bastos não deixou de escrever sobre seu país natal (PACHECO, 2006). Ao analisarmos o narrador do romance *Contravida*, publicado em 1994, esperamos contribuir para os estudos a respeito do autor paraguaio, afinal, o referido livro foi seu penúltimo romance publicado, isto é, uma publicação realizada quando o autor já tinha plena maturidade enquanto escritor, mas que possui poucos estudos no Brasil, uma vez que o romance é preterido em relação a obras mais famosas de Roa Bastos, como *Yo, el Supremo* (1974) e *Hijo de hombre* (1960).

Walter Benjamin, ao tecer algumas considerações sobre a obra de Nikolai Leskov em um ensaio intitulado *O narrador*, reflete do sobre essa figura. Para Benjamin (1987), a narrativa está em extinção, pois o homem está perdendo a habilidade de trocar experiências, ou seja, o homem já não se sente confortável para fazer uma narrativa a respeito de algo vivido por ele. Conforme Benjamin (1987, p. 198), “Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. A Primeira Guerra Mundial contribuiu muito para este processo, pois quando o homem volta da guerra, não está interessado em transmitir suas experiências, pelo contrário, volta mudo, pobre em experiências que podem ser comunicáveis (BENJAMIN, 1987).

Esse fato culmina, para Benjamin (1987), na extinção da narrativa, pois a troca de experiências é a alicerce do narrador. O narrador ideal de Benjamin (1987) pode ser representado por duas figuras: o camponês sedentário e o marinheiro viajante. O primeiro representa as narrativas históricas e tradicionais de um povo, ou seja, narra o que acontece em seu entorno e as histórias passadas de boca em boca. O segundo narrador conta as experiências que vivenciou em suas viagens, em lugares distantes, aventuras que só poderiam ser contadas por alguém que muito viajou. Assim, o narrador ideal deve transmitir sabedoria, ou seja, deve aconselhar, e, segundo Benjamin (1987), tem suas raízes no povo. O autor observa que até mesmo o ato de aconselhar se tornou antiquado pelo fato das experiências estarem deixando de ser comunicáveis.

A difusão do romance, proveniente da criação da imprensa e da ascensão da burguesia, também contribuiu para esse processo. Para Benjamin (1987), a forma romanesca se separa da narrativa, pois ela é intrínseca ao livro, desse modo o romance não se origina da tradição oral nem a estimula. Na concepção de Benjamin, isso difere o romance da narrativa ideal, pois “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora

as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se.” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Assim, o autor pontua que a origem do romance é o indivíduo solitário, o qual não fala de suas preocupações mais significativas, não recebe conselhos e também não aconselha. Ao refletir sobre a possível crise do romance, o filósofo alemão se aprofunda nessa questão. Para melhor elucidação, a metáfora benjaminiana é de que a existência, no sentido da poesia épica, é um mar, afinal, é possível interagir com esse de diversas formas. Podemos apenas deitar na praia, caminhar na beira do mar, colher os moluscos, ouvir as ondas ou cruzar o oceano, sem um destino exato, tendo a nossa frente apenas o céu e o mar. As atividades restritas à beira da praia são condicionadas ao poema épico, pois “O homem épico limita-se a repousar. No poema épico o povo repousa, depois do dia de trabalho: escuta, sonha e colhe.” (BENJAMIN, 1987, p. 54). O romancista mudo e solitário desbrava o mar, pois ele se separou do povo e do que ele faz. Assim, a substância do romance, estando longe da tradição oral, patrimônio da epopeia, é o que contribui, segundo Benjamin (1987, p. 55), “para a perigosa mudez do homem interior, nada mata mais radicalmente o espírito da narrativa que o espaço cada vez maior e cada vez mais imprudente que a leitura dos romances ocupa em nossa existência”.

Benjamin (1987) também observa que, com a consolidação da burguesia, a qual possui a imprensa como um de seus grandes instrumentos, surge uma nova forma de comunicação: a informação. Para o autor, a informação é mais ameaçadora à narrativa que o romance, pois as sabedorias vindas de longe, seja de locais distantes ou de tempos passados apresentados pela tradição, encontram menos ouvintes, uma vez que eles estão mais interessados em obter informações sobre acontecimentos próximos, ainda que essas só tenham valor no momento em que são novas. A informação se mostra incompatível com a narrativa porque precisa de uma verificação imediata, deve ser plausível e completa em si, isto é, vem acompanhada de explicações. Portanto, se “Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN, 1987, p.203) a difusão da informação tem grande responsabilidade no enfraquecimento da narrativa.

Assim, Benjamin (1987) estabelece como seria a figura de um narrador ideal e mostra como o romance e a informação contribuem para o processo de extinção da narrativa. Com base nas observações do filósofo alemão, iniciamos a nossa investigação sobre o narrador em *Contravida*, buscando observar como o narrador das narrativas modernas se distância do que é proposto por Benjamin. No referido romance acompanhamos um fugitivo, que não releva seu nome por odiá-lo. Sabemos apenas que, no momento em que ele, junto de um grupo de presos, finaliza uma escavação para fugir da prisão, ocorre um desmoronamento, e ele é o único sobrevivente. Assim, o romance inicia-se com o personagem atordoado, sem saber exatamente em qual lugar está e somente com a

lembrança desse ocorrido. As notícias divulgadas à população informam apenas sobre uma tentativa de fuga e de um massacre que os policiais foram obrigados a realizar para conter os presos. Dado como morto, o personagem embarca em um trem na esperança de continuar sua fuga. Durante a viagem, registra em um caderno as lembranças de sua infância na medida em que essas despontam em sua mente e as situações que está vivenciando no presente. Dentro do trem, o homem encontra três membros da polícia política, formada por assassinos e torturadores, assim como aos poucos observa que existem pessoas que podem estar dispostas a entregá-lo aos oficiais. Entretanto, decidido a conectar-se ao seu passado, à sua infância e às suas raízes, o personagem vai, na contravida, para o povoado em que cresceu.

De modo geral, o foco narrativo do romance se apresenta de duas maneiras: o narrador-protagonista, predominante na obra, que alterna suas narrações entre a fuga e a infância; e o narrador onisciente, que aparece somente nas páginas finais. Por esse motivo, nossa prioridade será o narrador-protagonista.

Ambientado durante a ditadura paraguaia, *Contravida* apresenta um narrador personagem sem perspectivas de vida. Ele não está preocupado se a sua narrativa irá transmitir conselhos aos leitores, assim como não se preocupa em contar histórias da tradição paraguaia ou sobre aventuras grandiosas vividas por ele. As informações sobre o narrador são escassas, sabemos que ele provavelmente foi preso por se posicionar contra o governo paraguaio, participando de protestos e lutas políticas. Com isso em mente, seria possível que esse narrador transmitisse conselhos baseados em suas experiências em guerrilhas, elucidando os motivos pelos quais participou dessas lutas, quais foram as consequências e o que ele almejava quando decidiu fazer parte delas. Contudo, como Benjamin (1987) observa, o homem volta mudo da guerra e com o narrador de *Contravida* esse fato não é diferente. Após a fuga, são justamente as lembranças deste fato que o fazem se sentir apenas um fugitivo, sem esperanças para o futuro.

Imagens, acontecimentos confusos, figuras disformes que transcorriam num só dia feito de inumeráveis dias. Só um dia fixo, imóvel. O mesmo que me fazia padecer por estar vivo, que me mantinha enterrado num valeiro como numa sepultura antecipada. Eu era apenas mais uma imundície entre a estrumeira do terreno baldio (ROA BASTOS, 2001, p. 12).

Assim, suas anotações não são feitas com o propósito de perdurarem através das gerações como uma forma de conselho, pois ele mesmo não se sente digno de transmitir ensinamentos, em suas próprias palavras: “Se o que escrevo tem alguma virtude, isso se resume ao fato de que leva em si mesmo o gérmen de sua negação, de sua destruição” (ROA BASTOS, 2001, p. 70). Ele sabe que seu relato irá desaparecer consigo, sabe que não escreve para um público específico, pelo contrário, ele relata que escreve para si: “Escrevo só para mim. Para capturar a memória do presente, fugidia por

O IMPACTO DA INCOMUNICABILIDADE DE EXPERIÊNCIAS NA... | Felipe da Silva Mendonça | Luciana 123 Brito

mais longe que se recue no tempo.” (ROA BASTOS, 2001, p. 71). Portanto, o narrador de *Contravida* está muito distante do narrador ideal de Benjamin.

Com base nas considerações de Benjamin, Silviano Santiago (2002) consegue observar três tipos de narradores: o narrador clássico, ideal para Benjamin, pois ele aconselha o ouvinte; o narrador do romance que já não consegue se comunicar com o leitor, estando, pois, no limiar entre os narradores, uma vez que ele busca a objetividade, mas narra sua própria vivência; e o narrador jornalista que, tendo como base a informação, nunca narra o que aconteceu com ele, pois não se preocupa em transmitir sua própria experiência. Com foco no narrador jornalista, que é desprezado por Benjamin, Santiago (2002) investiga o narrador da pós-modernidade. Se para Benjamin (1987) a propagação da informação é um dos fatores que mais contribui para a crise da narrativa, para Santiago (2002) é a propagação da informação associada ao distanciamento do narrador em relação ao que está sendo narrado que possibilita a figura do narrador pós-moderno.

O narrador pós-moderno, conforme Santiago (2002), observa a vivência alheia, isto é, ele narra o que acontece com o outro, mas, como nenhuma escrita é neutra, ao falar do outro também fala indiretamente de si. Desse modo, a narrativa pode expressar uma sabedoria decorrente da observação, a qual é apresentada de forma inversa, uma vez que são as ações do jovem observado que transmitem a sabedoria e não o narrador experiente que observa. Para Santiago (2002), esse fato acontece, pois a narrativa pós-moderna é jovem, inexperiente e o paternalismo deixa de existir porque o saber do mais experiente já não é tão importante. Diante dessa incomunicabilidade entre as gerações, a forma de conselhos sugerida por Benjamin já não possui tanta valia, pois,

A história não é mais vislumbrada como tecendo uma continuidade entre a vivência do mais experiente e a do menos, visto que o paternalismo é excluído como processo conectivo entre as gerações. As narrativas hoje são, por definição, quebradas. Sempre a recomençar (SANTIAGO, 2002, p. 54).

Em síntese, o narrador pós-moderno se omite da ação que está sendo narrada e faz a ficção encenar as experiências de quem está sendo observado (SANTIAGO, 2002). Como consequência, narrador e leitor assumem a posição de espectadores da ação alheia, dando espaço para uma nova função da ficção: “A ficção existe para falar da incomunicabilidade de experiências: a experiência do narrador e a do personagem. A incomunicabilidade, no entanto, se recobre pelo tecido de uma relação, relação esta que se define pelo olhar” (SANTIAGO, 2002, p. 52).

Se as narrativas hoje são quebradas e estão sempre a recomençar, como Silviano Santiago aponta, é porque o homem também se encontra nesse estado. Enquanto o homem grego que vivia em uma circunferência fechada, em consonância com o mundo, possuía respostas e não questionava sua existência, o homem moderno rompe a circunferência e deixa de viver em um mundo fechado e, O IMPACTO DA INCOMUNICABILIDADE DE EXPERIÊNCIAS NA... | Felipe da Silva Mendonça | Luciana 124 Brito

por causa disso, perde as certezas e fica apenas com indagações, isto é, perde a noção de totalidade (LUKÁCS, 2000). Daí a afirmação de Bakhtin (1988) de que o romance é o único gênero que continua em transformação, se adaptando e acompanhando as mudanças, as necessidades e os questionamentos do homem moderno, afinal, “Somente o que evolui pode compreender a evolução” (BAKHTIN, 1988, p. 400).

Para isso, o romance encontra novas formas narrativas, diferentes da clássica, que se tornam representativas para a nova sociedade, a qual é questionadora e não possui mais uma identidade fixa. Stuart Hall (2006), ao refletir sobre os efeitos da globalização na identidade cultural da modernidade tardia, observa que, com o surgimento das novas identidades, o sujeito, até então unificado, se torna fragmentado. As novas identidades surgiram com o passar dos anos e para melhor compreensão Hall (2006) apresenta três concepções, as quais vão do sujeito unificado ao fragmentado, a saber: a) o sujeito do Iluminismo: era “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia [...]” (HALL, 2016, p. 10-11), trata-se, pois, de uma noção individualista do sujeito e de sua identidade; b) o sujeito sociológico: nessa concepção o sujeito sabe que não é autossuficiente, sua identidade se forma a partir da relação com outras pessoas, que fazem a mediação de símbolos, sentidos e valores do mundo, ou seja, uma visão interacionista; c) o sujeito pós-moderno: o indivíduo possui várias identidades, as vezes contraditórias ou não resolvidas, pois a identidade se define historicamente e não biologicamente, de modo que o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, isto é, identidades fragmentadas.

Para Hall (2006, p. 14), “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Nessa perspectiva, Bauman (2001), por exemplo, escolhe a fluidez como metáfora que explica a sociedade moderna. O sociólogo polonês observa que a fluidez não é uma característica do que é sólido, mas sim dos líquidos, os quais são capazes de se adaptarem a diversas formas. Eles estão, pois, sujeitos a transformações constantes, do mesmo modo que a sociedade moderna. Sendo assim, a modernidade líquida, repleta de transformações, faz o homem se adaptar constantemente e contribui para o aumento de suas incertezas.

No romance moderno, de forma específica, perde-se a noção de tempo e espaço e o narrador se omite para dar espaço à personagem, que se apresenta fragmentada, uma vez que ao entrarmos em sua mente a conhecemos apenas através de uma parcela maximizada, isto é, não sabemos como ela é em sua totalidade (ROSENFELD, 1973). Como mencionamos, o narrador de *Contravida* narra dois momentos de sua vida e as lembranças de sua infância são descritas na medida em que surgem em

sua mente, entretanto, ainda que o personagem se apresente de forma fragmentada devido a essa narração, que não permite que tenhamos a noção de sua totalidade, ela não é feita por meio de fluxo de consciência, técnica narrativa que, segundo Rosenfeld (1973), permite a fragmentação presente no romance moderno. O fato da personagem estar registrando em um caderno essas lembranças já se mostra como um filtro organizador das memórias e faz com que não adentremos simplesmente sua mente. Assim, contrário ao fluxo de consciência, em que penetramos a mente da personagem e acompanhamos todos os seus pensamentos, no romance de Roa Bastos o personagem, ao anotar em um caderno suas memórias, pode organizar os pensamentos e escrevê-los de forma mais clara, filtrando o que deve e o que não deve ser descrito.

Os indícios da fragmentação da identidade do narrador são percebidos logo de início. Após o desmoroamento, fica com seu rosto desfigurado, sem um nome e sem um rosto, ou seja, já não pode ser visto em sua totalidade. Inclusive, são esses elementos que permitem à personagem assumir uma nova identidade. No princípio, quando ainda está inconsciente devido ao acidente, mulheres o encontram e cuidam de seus ferimentos. Com o passar dos dias, observa que uma delas é mãe de um de seus amigos que faleceu. Para ajudá-lo a prosseguir com a fuga, ela lhe dá as roupas de seu filho e, com isso, a perda da identidade unificada se torna mais clara, afinal, sem rosto, sem nome e sem suas próprias roupas a personagem já não se reconhece. Conforme Roa Bastos (2001, p.26), “Era um estranho, inclusive para mim. Só tinha um corpo aparente, coberto pela roupa de quem com ela deixou essa vida”. Trajando as novas roupas ele sabe que assumiu uma nova identidade,

Observava-me de passagem nas vitrines e comprovava, satisfeito, a verossimilhança de minha nova identidade. Sob a roupa e as deformações do rosto que ocultavam a verdadeira, era um Pedro Alvarenga morto e ressuscitado” (ROA BASTOS, 2001, p. 30).

Contudo, ainda que a nova identidade faça com que as pessoas não o reconheçam, ele não deixa de lado o fato de que, a partir de sua fuga, tornou-se um fugitivo, um homem sem futuro, que precisará sempre fugir, “O matraquear das rodas do trem às vezes se infiltra em minha consciência. Lembra-me minha condição de proscrito, de fugitivo, de espectro errante” (ROA BASTOS, 2001, p. 76).

Ao pensar sobre o narrador pós-moderno, Santiago (2002) constatou que se trata de um narrador que observa o outro. O narrador de *Contravida* quando fala do presente, prioriza o relato do que está a sua volta. Observando os passageiros ele identifica os membros da polícia política e fala sobre as crueldades que fazem com os presos, identifica inclusive Silveria Zarza, mulher que morou em seu povoado natal, mas que agora trabalha para a polícia e vive no trem procurando por possíveis fugitivos. Dedicar parte de sua fala ao trem, discorrendo sobre sua estrutura, aparência, percurso

realizado, quem o frequenta e o dirige. O que ele observa se interliga com os fatos que o levaram a chegar ao momento em que vive, e são as observações que nos ajudam a compreender a identidade de fugitivo que ele assume. Cabe aqui ressaltar que, apesar do narrador observar, ele apenas se aproxima do narrador pós-moderno, mas não se configura como tal, afinal não é neutro à narrativa, mas é fato que a observação do que acontece em seu entorno nos ajuda a entender a sua identidade. As próprias memórias do personagem sobre sua infância, por exemplo, são intensificadas na medida em que o trem caminha para Iturbe (também chamada de Manorá), de forma que ele aproxima o personagem fisicamente e mentalmente de suas raízes, “– A que horas vamos passar por Iturbe? – perguntou o velho. – À meia-noite, com certeza. – informou [...] Minhas lembranças de Manorá eram cada vez mais intensas” (BASTOS, 2001, p. 98).

Santiago (2002) também afirma que não devemos confundir o narrador pós-moderno com o narrador memorialista, pois “o narrador da ficção pós-moderna não quer enxergar a si ontem, mas quer observar o seu ontem no hoje de um jovem” (SANTIAGO, 2002, p. 56). Entretanto, a questão do narrador observar o outro ainda está presente em *Contravida*, afinal, o narrador observa outro eu através das memórias da infância. Santo Agostinho (2017) há muitos séculos já concluiu que as memórias não são os acontecimentos em si, são apenas as palavras desses acontecimentos que ficaram gravadas em nossa mente e o narrador compartilha dessa percepção,

Quando a gente começa a cismar nestas lembranças, elas se tornam reflexivas e nos pensam. Porque... será que devo falar sobre isso? Como se pode contar o que aconteceu há tanto tempo? Como se pode contar o que acaba de acontecer?
A memória do presente é a mais enganosa.
O relato não faz mais que relatar-se a si mesmo.
O importante não são as palavras do relato, mas o fato, que não está nas palavras do relato e que justamente rejeita as palavras (ROA BASTOS, 2001, p. 120).

Hall (2006) apresenta a descoberta do inconsciente por Freud como uma das causas do descentramento do sujeito pós-moderno, pois o fato da nossa identidade também ser formada por processos psíquicos do inconsciente rompe com o conceito de identidade fixa e unificada do sujeito. Com base nos estudos freudianos, Lacan (1977 *apud* HALL, 2006) observa que a criança possui dificuldades para ver o seu eu unificado e inteiro, de modo que a sua percepção sobre si é formada por meio da relação com os outros e por negociações psíquicas inconscientes e complexas. O autor acentua que principalmente na primeira infância a criança não possui qualquer autoimagem, mas ela vai se definindo com o passar do tempo por meio de sentimentos contraditórios, como o amor e o ódio pelo pai, a negação de sua parte masculina ou feminina, a divisão de si em uma parte “boa” e uma parte “má”, dentre outros. O sujeito ao viver essas cisões vai construindo sua identidade e

vendo-a como algo bem resolvido, porém, na realidade, trata-se de uma fantasia que ele constrói de si, afinal, sua identidade foi construída por meio de parcelas de quem ele é.

Assim, ao observar o seu eu da infância, o narrador de *Contravida* busca se reconectar com a identidade unificada perdida, conforme Roa Bastos, “Se conto para trás, me transformo em meu antecessor. Não passo de meu avô de sete anos. Um avô pequeno nas lembranças. Falador no silêncio. E sempre assim, cada vez mais para trás” (ROA BASTOS, 2001, p. 121). O personagem se vê preso às memórias, pois são os acontecimentos de sua infância os grandes influenciadores de quem ele se tornou, de modo que ele aponta que, “O mito da infância perdido, perverso, esperto, falaz, me mantém prisioneiro. Não posso fugir dele. Sou seu refém” (ROA BASTOS, 2001, p. 108). Por fim, o narrador conclui o seguinte: “Só quero preservar os devaneios que me tiraram o sono, dos sete aos treze anos, aquela misteriosa aldeia de Manorá, fundada pelo professor Gaspar Cristaldo no coração do vilarejo de Iturbe” (ROA BASTOS, 2001, p. 108).

Ao falar da infância, o narrador se volta para três figuras principalmente: o vilarejo, o pai e o professor. Desse modo, ele não apenas olha para si na infância, mas também observa tais figuras. A imagem do vilarejo é construída por meio da apresentação de algumas pessoas que vivem ali, da descrição do espaço e do clima. O pai e o professor são personagens pelos quais ele demonstra muita admiração, chegando a compará-los em alguns momentos, ainda que sejam diferentes, enquanto o pai é severo o professor é compreensivo. De modo geral, o pai é visto como um homem que se esforça muito para manter sua família bem e o professor, que por vezes é visto quase como um ser sobrenatural, traz felicidade, ensinamentos e desperta a curiosidade de seus alunos.

Pequeno, escuro, disforme, sua figura era, para os estudantes daquele tempo, a mais bela, a mais querida.

Em sua pequenez, aquela sabedoria prodigiosamente antiga punha em movimento uma força incalculável. Só de nos olhar, sentíamos a vibração dessa energia em seus olhares como um formigamento nos olhos e na pele.

Planava sobre nós uma espécie de vento, de som inaudível que nos dizia mais ou menos isto: há um tempo para aprender, um tempo para ignorar e outro para saber; um tempo para compreender e outro para lembrar (ROA BASTOS, 2001, p. 135).

O ato de observar a infância, focando nas três figuras que o auxiliaram a construir a sua identidade, é o que faz o personagem se reconectar com a fantasia da identidade unificada e desejar voltar para o ambiente físico que contribuiu para isso, “Agora mesmo, neste trem de um século, depois do longo e vagaroso percurso de outro século e meio pelo subsolo de minha memória, ressurgia, denso, arraigado, insistente, o desejo de retornar, na contravida, ao vilarejo de minha infância” (ROA BASTOS, 2001, p. 182). Além disso, a partir desse desejo, ele começa a compreender a fragmentação da sua identidade, isto é, que assume diferentes identidades em

diferentes situações, “Era um viajante que voltava ao lar natal. Um fugitivo, sim, mas ao mesmo tempo um desconhecido envolto na sombra de um mistério, ao que parece impenetrável para os demais.” (ROA BASTOS, 2001, p. 182) e começa a se acostumar com essa perspectiva, “Estava me acostumando à minha nova identidade. Meu rosto, meu aspecto resistia bem ao impacto dos olhares mais aguçados” (ROA BASTOS, 2001, p. 183). Portanto, a partir dos elementos que observa através de suas memórias, se reconecta com suas raízes e conclui que esse é o seu objetivo: voltar para Iturbe e constatar como o povoado que ajudou a definir o seu ideal de autoimagem está, ainda que isso signifique a possibilidade da polícia encontrá-lo.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que o narrador onisciente surge para finalizar a história, pois o personagem deixa de escrever em seu caderno. Por conta disso, este narrador não tem grande espaço dentro da obra para realizarmos uma análise mais aprofundada, ainda assim observamos que se trata de um narrador onisciente neutro, uma vez que apenas relata o que o personagem vê e sente, sem se intrometer nos acontecimentos.

Considerações finais

O narrador-protagonista do romance *Contravida* está distante do narrador ideal apontado por Benjamin (1987), pois não está preocupado em transmitir conselhos, fazendo de sua narrativa um instrumento de ensino para os leitores. Assim, observamos que, ao contrário do que Benjamin acreditava, o romance e a informação contribuíram para que novas formas narrativas fossem empregadas, narrativas que fazem o romance caminhar junto com o homem moderno (BAKHTIN, 1988). As narrativas modernas apresentam, pois, dois novos elementos: a fragmentação e a observação, as quais surgem da nova visão de identidade do sujeito pós-moderno.

O narrador de *Contravida* se mostra como um bom exemplo das narrativas modernas, pois se apresenta de forma fragmentada. Não sabemos como é seu nome ou seu rosto, não sabemos fatos de sua vida a não ser os poucos relatos que ele faz de um curto período da infância, o qual é centrado na observação de seu professor principalmente. Ao longo da narrativa o próprio personagem percebe as instabilidades de sua identidade e busca nas memórias da infância a fantasia da identidade unificada. Na ficção pós-moderna, segundo Santiago (2002), leitor e narrador assumem o papel de espectadores. Em *Contravida*, de forma específica, o narrador não se configura como um narrador pós-moderno, mas a observação do outro ainda se faz presente, seja o outro eu da infância, seja as outras pessoas que viajam no trem, seja as outras figuras mais observadas nas lembranças, de modo

que narrador e leitor assumem muitas vezes o mesmo papel ao longo da narrativa: o papel de espectador.

Referências

AGOSTINHO, Santo. Livro XI. In: _____. *Confissões*. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. A crise do romance: sobre Alexandersplatz, de Döblin. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUKÁCS, Georg. Culturas fechadas. In: _____. *A teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2000.

PACHECO, Glória Elizabeth Saldivar de. *Augusto Roa Bastos: o fazer literário como interpelação da história paraguaia*. 2006. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura Comparada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROA BASTOS, Augusto. *Contravida*. Tradução de Josely Vianna Baptista. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: _____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: _____. *Nas malhas da letra: ensaios*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

Recebido em: 21 de março de 2018

Aceito em: 26 de abril de 2018



O PCdoB e a Guerrilha do Araguaia: a memória dos desaparecidos políticos

The PCdoB and the Guerrilla of Araguaia: the memory of the political disappeared

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFT. Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutor em ciência política pela UFPel.

E-mail: cesarpolitika@gmail.com

Mauro Meirelles

Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-doutorando em ciências sociais pela UNISINOS.

E-mail:

mauromeirelles@icloud.com.

Resumo

O Brasil, entre os anos 60 e 80, viveu um período de ditadura militar com severos arbítrios por parte deste regime, com assassinatos e desaparecimentos de presos políticos. Podemos dizer que entre os vários arbítrios cometidos um dos mais graves é o fato da ocultação de cadáveres dos opositores políticos, sendo este um crime de lesa-humanidade e que ainda não foi solucionado. Desaparecidos e mortos que ainda vivem nas lembranças e nas memórias dos familiares que aqui deixaram e que buscam, junto ao Estado, um desfecho para tais óbitos, em tese presumidos; mas que não fora, de fato, reconhecido pelo Estado. O presente texto possui como objetivo principal o modo como os familiares dos desaparecidos políticos lidaram com a morte destes, uma vez que estes não puderam realizar a passagem fúnebre tradicional. Portanto, este texto se ocupa deste contínuo estado de luto dos familiares destes desaparecidos e o modo como estes lidam com a morte, buscando reparações e justiça junto ao Estado. Para isso, apoiamos nossa análise em trabalho de campo realizado junto a estes familiares, de relatos e histórias de vida ligadas a estes militantes políticos comunistas. Nosso lócus privilegiado de estudo reside, especialmente, nos desaparecidos políticos da Guerrilha do Araguaia, palco de luta efetivado pelo PCdoB no norte do Brasil (Tocantins) e que possuem familiares na região Sul e Sudeste.

Palavras-Chaves: PCdoB. Guerrilha do Araguaia. Ditadura Militar. Desaparecidos políticos. Reparações do Estado.

Abstract

Brazil between the 60s and 80s lived a period of military dictatorship with severe arbitrariness on the part of this regime, with murders and disappearances of political prisoners. We can say that among the various arbitrations committed one of the most serious is the fact of the hiding of corpses of political opponents, this being a crime of lese-humanity and that has not yet been solved. Disappeared and dead who still live in the memories and memories of relatives who left here and who seek, together with the State, an outcome for such deaths, in presumed thesis; but which was not, in fact, recognized by the State. The main objective of this text is the way in which the relatives of the disappeared politicians dealt with their death, since they could not carry out the traditional funeral procession. Therefore, the

present text deals with this continuous state of mourning of the relatives of these disappeared people and the way in which they deal with the death, seeking reparations and justice next to the State. To this end, we support our analysis of field work carried out with these relatives, of stories and life stories linked to these communist political militants. Our privileged locus of study resides, in particular, in the political disappears of the Guerrilha do Araguaia, a stage of struggle carried out by PCdoB in the north of Brazil (Tocantins) and with relatives in the South and Southeast.

Keywords: PCdoB, Araguaia Guerrilla. Military dictatorship. Disappeared politicians. State reparations

Introdução

O Brasil, durante um período de 21 anos, viveu sob uma ditadura militar, que foi do ano de 1964 ao ano de 1985. Foi um período em que houve severos arbítrios contra os direitos humanos com prisões generalizadas, torturas, mortes e desaparecimentos de corpos dos opositores do regime militar. Porém, a passagem da ditadura militar para a democracia não foi uma passagem fácil, principalmente, para as vítimas do regime militar e, neste caso, especialmente, para os familiares que tiveram entes queridos entre mortos e presumidamente desaparecidos políticos.

Este artigo trilha este percurso histórico, visando cobrir estas fases do arbítrio do Estado no que condiz aos mortos e desaparecidos políticos e como as famílias conseguiram, ou não, (re) significar a dor de possuir um ente familiar entre os desaparecidos políticos. Portanto, temos como investigação principal examinar a forma que as famílias lidaram com a morte presumida de seu filho (a), marido/esposa, irmão (ã), pais e mães durante o percurso da ditadura militar. Em virtude de ser um período muito longo a ser pesquisado com muitos eventos, fatos e personagens, trabalharemos, exclusivamente, com o lócus de pesquisa acerca da Guerrilha do Araguaia efetivada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), evento político que se desenvolveu entre 1972-1975 na Região do Bico do Papagaio, entre os estados do atual Tocantins e do Pará.

A fim de efetivar esta pesquisa com tamanho distanciamento temporal e geográfico, essa análise implicou enquanto percurso metodológico, tanto no que condiz a reconstrução histórica quanto a respeito dos dados mais significativos do período, em entrevistas com os familiares e participantes da guerrilha. Igualmente, realçamos que esta pesquisa reflete o percurso de um trabalho de campo mais aprofundado, tanto de observação, acompanhamento e entrevistas, principalmente, em três estados do Brasil: Pará, Tocantins e Rio Grande do Sul, de modo a poder acompanhar os laudos da expedição da Comissão da Anistia e da Comissão Nacional da Verdade, assim como entrevistar depoentes que possuem entes familiares entre os desaparecidos políticos.

Entre os marcos teóricos a ser trabalhados, dando sustentação à pesquisa, procuraremos dialogar com a memória (POLLACK, 1989; NORA, 1997; BOSI, 1994, HALBWACHS, 1990), enquanto momento de reflexão da lembrança dos que partiram, e do lugar vazio deste enquanto personagens físicos - vivos e presentes na memória dos que ficaram. Igualmente, torna-se fundamental enfatizar a noção da importância das cartas que eles escreveram para a família (GOMES, 2004), enquanto objeto de análise, a fim de dar tangibilidade da presença dos personagens que se foram, bem como materialidade da lembrança. Ainda, estas cartas tornam-se, além da materialidade das lembranças, também objeto de circularidade de informações e resistência entre familiares nas trocas de informações, com o intuito de buscar a localização dos seus entes desaparecidos. Neste sentido esta pesquisa considera:

[...] que a história deve resgatar as histórias de vida, as dores e as intensidades subjetivas, deve também, problematizar a memória, sem jamais recusar a aproximação com a mais (aparentemente) incompreensível destruição. É preciso que cada documento da barbárie seja recuperado, estudado, criticado, entendido, conservado, arquivado, publicado e exposto, de forma a tornar a história uma forma presente de resistência e de registro digno dos mortos, muitos sem nome conhecido e sem túmulo (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 139).

A fim de abordarmos o nosso campo empírico, informamos que iremos trabalhar no seguinte percurso histórico: 1) Anos 70, período em que os guerrilheiros foram mortos e que houve o desaparecimento dos corpos durante a Guerrilha do Araguaia; 2) Anos 80, após o período da Anistia, em que os presos políticos e os exilados voltaram para as suas casas, mas não os desaparecidos políticos, evidenciando a continuidade de um trauma; e 3) Anos 90 e 2000, momento em que houve as primeiras reparações pelo Estado, assumindo a morte presumida dos desaparecidos políticos. A fim de dialogar com um período histórico amplo, cumpre realizar brevemente um histórico acerca do PCdoB – partido que organizou a Guerrilha do Araguaia, a fim de entender quais as motivações e porque foi empreendida essa luta no Norte do Brasil, fato este que ocasionou diversos mortos e desaparecidos políticos.

Brevíssimo histórico do PCdoB e da Guerrilha do Araguaia

O surgimento do Partido Comunista do Brasil dá-se como reflexo das lutas surgidas no país, no final do século XIX e início do século XX, principalmente entre grupos socialistas dispersos e elementos do anarco-sindicalismo, muito fortes no período. Também, é relevante destacar a força motriz e a influência impulsionadora da Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, como exemplo para a consecução de um partido com caráter comunista na cena política brasileira, sendo este fundado O PCDOB E A GUERRILHA DO ARAGUAIA... | César Alessandro Sagrillo Figueiredo | Mauro Meirelles

em 1922. Primeiramente, torna-se relevante esclarecermos o seguinte: o partido nasce com o nome oficial de Partido Comunista do Brasil e utiliza-se institucionalmente ao longo do seu percurso, inclusive em eleições da sigla PCB.

Desde o seu nascedouro o partido sofreu severas perseguições, tendo no imediato ao fim do Estado Novo, em 1945, um breve período de legalização partidária, tomando impulso e constituindo uma expressiva bancada de comunistas eleitos (CARONE, 1982; CHILCOTE, 1982). Porém, a política de legalidade do Partido Comunista do Brasil (PCB) não perdurou por muito tempo, uma vez que logo voltaria a ser cassado, em 1947, ou seja, entraria novamente na clandestinidade.

No período subsequente, de clandestinidade, começaram a se estruturar as primeiras grandes fraturas e/ou divergências no seio comunista, talvez um dos pontos de partida seja o ano de 1956, no qual Kruchev anunciou os crimes atribuídos a Stalin, dando suporte e debates para incontáveis e acaloradas discussões (SILVA, s/d). No início da década de 60 essas fissuras se cristalizaram, pois em virtude dos debates acerca das denúncias ocorridas, bem como das resoluções dos Congressos que se seguiram, ocorre o advento do V Congresso do Partido, realizado em 1960 - resultado: somado estes fatos que se arrolaram ao longo dos anos 50 e início dos 60, com outros fatores conjunturais e particulares da política brasileira, no período, o partido decidiu mudar o seu nome para Partido Comunista Brasileiro, mantendo a sigla PCB. Tal atitude fora, obviamente, duramente atacada pelo grupo que decidiu manter e refundar o Partido Comunista do Brasil, sendo que na visão destes não foi um racha, mas uma continuidade às políticas históricas que deveriam ser mantidas. Assim, além da manutenção do nome, institucionalizaram-se politicamente a partir deste momento com a sigla PCdoB. (SILVA, s/d).

Do lado da cisão oponente, o PCdoB acusava de revisionismo e traição do partido e do legado original do marxismo-leninismo os que constituíram o PCB, estabelecendo-se uma luta entre os dois partidos. Oficialmente, em fevereiro de 1962, numa Conferência Nacional Extraordinária é reorganizado o Partido Comunista do Brasil. Porém, a tentativa de reorganização partidária esbarrou no golpe militar de 1964, no Brasil, que além de manter o PCdoB na mais absoluta clandestinidade o perseguia com o intuito de aniquilá-lo. O PCdoB estabelece a seguinte linha tático-estratégica de orientação maoísta após o golpe militar com vista a combater o regime ditatorial:

A concepção da guerra popular pressupõe intenso trabalho político e de organização entre as massas. Implica na necessidade de organizar as forças armadas do povo, a partir de pequenos núcleos de combatentes, no amplo emprego da tática de guerrilhas e na criação de bases de apoio no campo. Envolve a compreensão de que os camponeses pobres e os assalariados agrícolas constituem o grosso das forças armadas populares, que o cenário principal dos choques armados é o interior do país e que a luta será dura e prolongada. (PCdoB, Documentos Históricos, 2000, p. 112).

Podemos depreender, da análise acima, que o PCdoB, num primeiro momento, lançou os seus esforços para a luta revolucionária, que ficou conhecida como a Guerrilha do Araguaia. Assim, num primeiro momento de luta organizativa o Araguaia tornou-se o centro da linha tático-estratégica do partido, pois no ano de 1966 começaram a chegar os primeiros militantes comunistas na região, a fim de organizarem a luta. Porém, no ano de 1972 o local fora descoberto pelas forças armadas e cortaram a comunicação do Comitê Central do Partido com a direção militar da guerrilha. O PCdoB possuía três bases na região Centro-Norte do país e contava em torno de 60 militantes, obviamente, a força militar foi imensamente superior ao efetivo de combate dos comunistas.

A guerrilha durou de 1972 a 1975, quando foi totalmente aniquilada pela repressão, pouquíssimos militantes presos sobreviveram, maioria esmagadora fora assassinada e constam na lista de desaparecidos políticos oficiais do Brasil. Realçamos que a região do Araguaia, no norte de Tocantins e sul do Pará, fora a região escolhida pela direção PCdoB para ser o palco da luta estratégica do PCdoB, porquanto esta era uma região de complicado acesso, no meio da Floresta Amazônica, o que tornava ainda mais difícil para os militantes serem descobertos neste local. Ainda, era uma região composta por um movimento contínuo de trabalhadores rurais, zona de grilagem de terra e conflitos agrários, com um grande atraso, tanto econômico quanto cultural, em relação aos grandes centros urbanos. Ou seja, seria a região ideal para fomentar um conflito e buscar uma insurreição armada (PORTELA, 1980).

Os militantes do PCdoB começaram a ser deslocados muito calmamente já no ano de 1966, a partir da discussão e aprovação dos documentos da 6ª Conferência. Alguns militantes chegavam diretamente do exterior, de cursos militares realizados na China. Foram formados três destacamentos: A, B e C, com o intuito de receber os militantes que lá chegavam. Destaca-se que, no curso da luta política no Brasil e com o aprofundamento dos instrumentos coercitivos da ditadura militar (AI-5), o Araguaia se tornava um refúgio, quase que natural. Pois, com os militantes cassados nas cidades e as cidades cercadas, sobrava pouco espaço para continuar a luta no meio urbano. O partido não impunha aos militantes a ida para o Araguaia, mas expunha-lhes os documentos partidários, colocando a par e ofertando, literalmente, um novo campo de luta, enfatizando que era uma ida sem volta, pois precisavam manter segredo da região aonde iria se deflagrada a luta (IDEM, 1980).

A partir de 1969 as lideranças estudantis mais “queimadas” pela repressão são deslocadas para a região. Um trabalho duro e árduo, tanto no trajeto quanto pela adaptação na região. Os militantes comunistas tinham as seguintes atribuições: 1) Legais: se passar por moradores da região como novos posseiros, onde criava-se uma pequena comunidade de moradores egressos do centro do país, chamados pelos moradores da região como paulistas; e, 2) Ilegais: treinar militarmente na região O PCDOB E A GUERRILHA DO ARAGUAIA... | César Alessandro Sagrillo Figueiredo | Mauro Meirelles

(floresta amazônica) e tentar construir um trabalho político junto aos moradores da região. Ou seja, de acordo com as máximas do maoísmo, deveriam viver como os agricultores, sofrer como os agricultores, sentir como agricultores, para que os mesmos se sentissem iguais aos paulistas e, deste modo, garantir o avanço político no curso da luta que pretendiam desenrolar.

Obviamente que a adaptação na região era extremamente penosa para a maioria de jovens estudantes universitários, totalmente deslocados do seu meio urbano. No entanto, eles iam a duras penas conquistando o respeito dos moradores da região do Araguaia, já que muitos faziam uso da sua profissão de origem no meio rural como médicos, enfermeiros e professores, além de serem “formalmente” agricultores, criando assim, de certa forma, uma simpatia junto aos moradores da região. A região do Araguaia, antes do foco da luta, segundo as estimativas do PCdoB, chegou a ter em torno em torno de 69 militantes distribuídos nas três regiões.

Em abril de 1972 começava a chegar na região as forças militares com o intuito de desarmar os guerrilheiros do PCdoB. Chegava na região um exército muito mal preparado, ainda sem noção de como agir num conflito no meio da floresta amazônica; sendo que, quanto aos militantes comunistas, estes estavam regularmente treinados e adaptados à região. Assim sendo, por mais poderio militar que as tropas das forças armadas tivessem, não foi possível efetivar, neste primeiro momento, uma boa incursão ao local da guerrilha. Os guerrilheiros, mesmo que de maneira rudimentar, se prepararam adequadamente criando silos no meio da floresta para esconderem a sua produção agrícola visando alimentar-se no período da guerra, assim como buscavam conquistar uma singela base de apoio junto à população da região, que embora não se incorporasse a luta criariam o amparo necessário para escondê-los da polícia. Realidades muito adversas, porque o efetivo das forças militares foi contado aos milhares, para um reduzido exército guerrilheiro: sobrou o massacre e a ocultação dos corpos.

Anos 70 – a ausência dos que se foram

Conforme já enfatizado, os anos 70 marcaram o auge do arbítrio da ditadura militar no Brasil, período em que qualquer pessoa que ousasse ir contra o regime militar poderia ser presa, torturada e assassinada. A ditadura militar, num primeiro momento, procedeu uma escalada de prisão e tortura generalizada, muitas vezes com assassinato dos seus oponentes. Mas, ainda não havia a institucionalização por parte do Estado, da prática sistêmica da pena de morte e a ocultação de desaparecidos políticos. Estas práticas somente foram institucionalizadas como política de Estado a partir da ofensiva dos grupos de guerrilha nos anos 70 (GASPARI, 2002). Podemos dizer que houve dois fatos marcantes: 1) Primeiramente, os sequestros dos embaixadores estrangeiros com o intuito de

troca de presos políticos no início dos anos 70, fato este que fez aumentar a ira da corporação militar e sentenciar com pena de morte os oponentes banidos do regime militar, justamente para não dar chance que os banidos pudessem voltar para ao Brasil clandestinamente para retomar à luta; e, 2) Posteriormente, a Guerrilha do Araguaia (1972-1975), em virtude da sua manutenção e do êxito momentâneo da luta numa região muito distante do Brasil. Nesse sentido, a guerrilha além de ser abafada pela corporação militar deveria, obrigatoriamente, ser aniquilada de forma sumária e esquecida, a fim de não haver divulgação nos grandes centros do Sul e do Sudeste, justamente para não servir de exemplo.

Podemos perceber da crueldade da corporação militar na ênfase para que não houvesse opositores vivos, igualmente para que qualquer tentativa de luta fosse definitivamente apagada dos registros da história. Foi um período de uma luta desigual entre as forças da reação do regime militar e os militantes de esquerda que pretendiam empenhar algum tipo de luta para combater o regime militar. O que restou foi uma “memória oficial” (POLLAK, 1989) forjada pela ditadura militar com os oponentes sendo considerados os terroristas que pretendiam romper com a ordem e o *status quo*: os meios de comunicação estavam severamente censurados prevalecendo a “história oficial” da ditadura. Qualquer morte que houvesse dos opositores os jornais e as televisões eram obrigados a noticiar que fora troca de tiros entre terroristas e forças militares, dito de outro modo, era a maneira de ocultar todas as formas de violações dos direitos humanos perpetradas pelo Estado, através um “teatro da repressão”, uma vez que matavam o oponente/guerrilheiro pela tortura e o apresentavam morto pela imprensa como se fosse uma troca de tiro.

Os corpos dos mortos eram entregues às famílias em caixões lacrados, para não verificarem o estado dos corpos. No entanto, pela luta da família, muitas vezes conseguiam burlar a sanha da polícia e ver o estado dos corpos dos seus familiares cheios de hematomas e escoriações, demonstrando, de fato, que houvera a tortura antes do assassinato. Porém, nada podia ser dito e nada podia ser divulgado, pois viviam na mais completa censura e a família era vítima de ameaças constantes pela corporação militar, uma vez que possuíam um membro da sua família como oponente do regime militar. Realçamos inclusive que era praxe prender toda a família, mesmo que esta não fosse militante; obviamente, sobrava tortura para todos os membros da família, seja física ou psicológica, com o intuito de pressionar o alvo principal (militante) e extrair informações sobre a sua organização mediante tortura: era o Estado acima dos direitos humanos.

No caso das torturas seguidas de morte e desaparecimento restava o silêncio por parte da corporação militar, como se o militante desaparecido nunca estivesse estado nas dependências militares. Em síntese, havia uma negação completa para os familiares conseguirem a identificação do

percurso do que ocorrera aos seus filhos e mais grave ainda, onde foram enterrados os corpos. Tal fato torna-se um elemento de extrema crueldade para a família, pois implicava num percurso macabro e sem respostas: Onde está o meu filho? O que aconteceu a ele? A quem recorrer se foi a própria polícia política que o assassinou? Perguntas sem respostas que longe de serem respondidas causavam um temor ainda maior à família, já que o ato de perguntar pelo familiar desaparecido poderia gerar prisão à família, pois estavam indo contra a versão oficial do Estado, que em linha gerais eram as seguintes: Não sabemos, nunca esteve aqui, seu filho é um terrorista e continua sendo procurado. A quem recorrer se a imprensa estava calada?

Neste percurso, havia muitas contradições, bem como muitas informações com a intenção de confundir a família. Uma vez que, os pais e as mães iam à busca de seus filhos e não encontravam respostas, muitas vezes a polícia, com o intuito de despistá-los, lançavam cartas falsas assinadas pelos seus filhos endereçadas do exterior, a fim de dar a entender que estes estavam no exílio; ou seja, não seria a ditadura a culpada do seu desaparecimento (CARVALHO, 1998; GASPARI, 2002). Tal fato evidenciava não apenas a real intenção da ditadura em ocultar os cadáveres, assim como os requintes de crueldades para confundir e atrapalhar as pistas que pudessem evidenciar algum indício onde encontrava o seu filho morto.

No caso da Guerrilha do Araguaia estes elementos funcionaram com mais força ainda, porquanto era uma região, conforme evidenciando, de difícil acesso no Norte do país; fato este que deixava ainda mais perdida qualquer tentativa de buscar restituir um laço e um fio de esperança entre os familiares. Especificamente na Guerrilha do Araguaia, os militantes do PCdoB, que foram deslocados para a região, se despediam da família, sem informar para onde iriam, haja vista nem eles mesmos sabiam onde era operacionalizada a área estratégica do PCdoB. Despediam-se da família, dando a entender que cumpririam uma ação política em outro lugar do Brasil, sem dizer onde e o que fariam ao certo. Já, no caso dos militantes que a família tinha noção da sua atividade política e/ou já estavam sendo procurados pela polícia política, podiam mandar cartas com a anuência do partido, conforme podemos ver na citação da guerrilheira Luzia Reis.

O regional colocou as opções: você pode ficar clandestina na cidade, correndo risco de ser presa ou vai para outra área do Partido. Uma área que tem ida, mas não tem volta. Significava que você deveria morar lá. E não podia ficar voltando para a cidade. Nesse período, passaram a ocorrer outras prisões de pessoas conhecidas nossas, de várias organizações. Optei por ir para essa área especial, sabia que era um tipo de atividade totalmente diferente, mas não tinha ideia clara [...] disseram que era uma viagem sem volta, que eu podia de vez em quando fazer uma cartinha e não podia ficar indo e vindo para a área, caso quisesse. Falou também, que os revolucionários não deveriam temer os sacrifícios e os riscos, e que as comodidades das cidades deveriam ser substituídas pela vontade de se integrar à luta do povo e se eu estaria disposta (REIS apud SOUSA, 2011, p. 71-2).

Também, havia outros casos em que a família não tinha noção das suas atividades políticas clandestinas, ou seja, os militantes se despediam da família ocultando as suas verdadeiras intenções políticas, dizendo que iriam trabalhar em outra região do Brasil. Tal objetivo tinha como intenção proteger a família se ocorresse a descoberta da sua identidade pelos militares. Assim, tais estratégias poupavam os seus entes queridos de sofrerem maiores represálias, porque não sabiam nada do que estava ocorrendo de real com as suas atividades políticas.

Portanto, a saudade da família era contornada via cartas (quando permitidas) e, a respeito desta questão, a direção do PCdoB adotava a seguinte estratégia: Eles podiam escrever as cartas para a família, mas não podiam colocar o endereço onde estavam justamente como intuito de resguardar a operação que se desenrolava no Araguaia como ultrassecreta. As cartas eram juntadas com os guerrilheiros e distribuídas até ser entregues, em mãos, para as famílias, ou mesmo postadas pelo partido numa grande capital com um endereço de destinatário fictício. Neste sentido, a família tinha vaga noção de como estavam os seus filhos e irmãos, mesmo com o local muitas vezes ignorado. As cartas vinham cheias de saudades, obviamente, não dando indicativo do que realmente estavam fazendo, mas acenando com um possível retorno através de palavras simbólicas (MONTEIRO, 2005).

Desta forma, procedia a comunicação durante o início da implantação dos guerrilheiros no meio rural, enquanto ainda viviam próximas as cidades ribeirinhas do Araguaia; porém, tão logo venha a ser descoberta a área estratégica da guerrilha toda e qualquer forma de comunicação fora sustada e as cartas começaram a escassear. Conforme relato de familiares em entrevistas de pesquisa, de uma hora para outra as cartas cessaram de vir e não sabíamos o que estava acontecendo, era o depoimento mais enfatizado. E não sabiam mesmo, pois como havia uma censura implacável nada vazava na imprensa e nesse sentido não se sabia o que estava acontecendo no Norte do Tocantins e no Sul do Pará.

As cartas cessaram e tão logo começaram as perguntas: Onde estará meu filho? Era a pergunta que não parava na cabeça dos pais; ao mesmo tempo, eles tinham medo de ir à polícia pedir informações, visto que isso poderia revelar o esclarecimento da verdadeira identidade dos filhos, ou seja, que eles eram militantes comunistas, estigma que poderia igualmente assolar a família, redundando em prisões e torturas. Também, poderia ocorrer que o filho não estivesse morto, mas clandestino em alguma região do Brasil; portanto, o fato de procurá-lo legalmente na polícia também poderia representar uma caçada aos seus filhos se estes ainda estivessem vivos. Em síntese, a família estava com as mãos amarradas e a mercê da “história oficial” da ditadura e que possuía as seguintes respostas prontas: Nada a declarar, nada sabemos, nada ocorre de errado no Brasil, uma vez que era o período do denominado “Milagre Econômico Brasileiro”. Logo, para os que ousaram lutar contra a ditadura sobrava o banimento e o exílio: Brasil, ame ou deixe-o!

Grosso modo, podemos dizer que a noção de cidadania foi totalmente extirpada nesse período, pois não se tinha as noções básicas do direito civil - condenavam as pessoas à morte, bem como não se apresentava o direito político - havia o banimento político das pessoas. Como poderiam buscar os direitos junto ao Estado, se não podiam exercer plenamente a cidadania. Ainda, conforme já realçado, apenas poucas famílias sabiam que os seus familiares tinham ido para a Guerrilha do Araguaia, particularmente por possuírem vínculo orgânico partidário com o PCdoB. Neste caso, sabiam das mortes e dos desaparecimentos ocorridos, mas igualmente não podiam ir à polícia reivindicar os corpos, porque isso representava também se entregar a si mesmo para a polícia.

Após mortes, exílios e prisões, no final dos anos 70 começaram a ser ventiladas, ainda como muito parcimônia, e sofrendo uma série de sanções da polícia, as primeiras informações acerca da Guerrilha do Araguaia na imprensa alternativa do período (final dos anos 70). Não raro a equipe do jornal era presa ou o jornal também apreendido, mas começaria a causar grande estardalhaço quando começou a circular a notícia nos jornais da grande imprensa. A notícia mais impactante veio com o livro de Fernando Portela, *Guerra de Guerrilha no Brasil* (1980), que primeiramente saiu como uma grande reportagem na imprensa alternativa e somente depois saiu surpreendentemente em forma de livro.

Devemos ratificar que além desse livro trazer na íntegra os fatos ocorridos, ainda trazia entrevista com o ex-guerrilheiro José Genoíno. Neste livro, revelavam-se os mortos e os desaparecidos pela primeira vez. Foi um grande baque, tanto para a ditadura que pretendia criar a sua “História Oficial” que nada ocorrera, quanto para as famílias informando que os seus filhos podiam estar definitivamente mortos. Realçamos que não havia o nome de todos os personagens assassinados envolvidos, assim como havia ainda alguns com codinomes e sem identificação, fazendo com que muitos familiares tivessem esperanças que seus entes continuavam vivos.

Anos 80 – a ausência dos que não voltaram

Em 1979 houve a Anistia política, onde as prisões foram abertas e os presos políticos puderam voltar para casa, assim como os que tinham se exilado puderam retornar do exterior. Para os que estavam clandestinos no próprio Brasil puderam também restabelecer os seus elos familiares e voltarem para o seio da sua família. Mas, faltavam personagens e novas perguntas eram feitas pelas famílias: Onde estão os guerrilheiros do Araguaia? Podemos, então, dizer que a Anistia foi o último fio de esperança real que se perdeu acerca da volta dos filhos, pois muitos pais e mães acreditavam que com a Anistia política poderia ocorrer a volta para casa dos filhos e retomarem a sua rotina de vida junto à

família. Porém, de acordo com as entrevistas realizadas com as famílias dos desaparecidos políticos, sempre restava um fio de esperança, uma vez que a ditadura militar editara a Anistia e não o fim da ditadura em si; portanto, os filhos e irmãos poderiam estar (na cabeça de muitos pais) ainda vivos em algum lugar do Brasil e não retornavam com medo represálias: Ledo e cruel engano.

Em 1980, por iniciativa de uma rede informal que se estabeleceu entre parentes de desaparecidos políticos do Araguaia, foi empreendido uma primeira expedição de familiares em conjunto com a Ordem dos Advogados do Brasil (AOB), na região do Araguaia, a fim de procurarem os filhos desaparecidos. A expedição contou também com o Comitê Brasileiro de Anistia (CBA), assim como militantes do PCdoB sobreviventes que acompanharam com o intuito de ser a ligação entre a família e a população. Foi um momento emocionante para a família por inúmeros motivos: 1) Primeiramente, por terem escutado da população camponesa da região que os seus filhos realmente viveram naquele ambiente e que, definitivamente, foram mortos e enterrados em valas ocultas; e, 2) Em segundo lugar, que os seus filhos eram pessoas queridas pela população e que deixaram saudades pelos serviços comunitários que prestaram como médico, como enfermeiro, professora, dependendo da profissão de origem que os mesmos tinham na cidade. Ou seja, profissão estas extremamente necessárias e úteis no meio rural para uma população extremamente carente (SOUSA, 2011).

Este momento foi, efetivamente, o fim da esperança e o início do momento do luto que se transformou em luta. Dito de outro modo, era o momento de aceitar que o seu filho morreu e transformar o luto em bandeira de luta para descobrir onde e como morreu e, especialmente, onde está enterrado os seus corpos: seria a dor transformada em bandeira de luta. Desta situação, o que ficou de mais nítido foi a politização da família, pois uma família em que não se tinha participação ativa de luta contra a ditadura, passou a participar efetivamente, visando a busca do esclarecimento da morte dos seus familiares e objetivando responsabilizar o Estado pelos crimes cometidos. No Brasil, assim como na Argentina, quem empunhou essa bandeira de luta com mais veemência foram as mães pela busca intransigente dos seus filhos mortos e desaparecidos políticos (PAIVA, 1996; AUTRAN, s/d).

Efetivou-se a passagem da ditadura militar em 1985 para um presidente civil eleito, por um colégio eleitoral, mas não era o candidato da esquerda e tampouco o candidato que responderia a respeito dos crimes da ditadura militar. A passagem para a democracia não sanou essas feridas, já que preferiram, neste momento, esquecer para conciliar: foi a política do esquecimento, mas não para o país: como se esquecer dos filhos que morreram? Como acabar com o luto se meus filhos não foram velados e enterrados? Perguntas que continuavam não calando essas mulheres em lutas na defesa da memória dos seus filhos. Nesse sentido, se o Estado não apresentava respostas, começaram a timidamente a sociedade civil a se articular com os primeiros grupos Tortura Nunca Mais, que tinha

como função a denúncia da ditadura militar, da tortura e dos desaparecidos políticos. Ainda, é relevante destacar que começava a haver uma articulação informal entre as famílias por meio de cartas e relatos (SOUZA, 2011), como se fosse uma troca logística de informações para localizar os corpos, pois o Estado mantinha-se calado a respeito: a “História Oficial” se petrificava, mesmo com o clamor das famílias.

No outro polo oposto, o PCdoB conseguiu sair da clandestinidade em 1985 e se reorganizar politicamente; assim sendo, nesse processo, começava a ser divulgado com mais liberdade as primeiras notícias da Guerrilha do Araguaia, com um quadro mais completo de quem morreu e quem estava desaparecido. Seria neste período a construção da “História Institucional” do partido, fazendo dos que tombaram com armas nas mãos serem alçados a figura de heróis do povo brasileiro. Em síntese, se antes tínhamos apenas a “História Oficial” manipulada da ditadura militar, neste período começava a ser audível a voz do PCdoB e do que realmente aconteceu com os seus militantes. Porém, devemos registrar que o PCdoB, bem como a esquerda em geral, ainda era voz subalterna pouco audível, pois não tinha espaço para reverberação do seu discurso, suas demandas e seus dramas. Conforme relatado, solapava com muita força ainda a cultura do esquecer para reconciliar e, toda tentativa de esclarecimento, era tida como revanchismo pela corporação militar que voltara para o quartel, mas continuava de prontidão e impondo sanções.

Com a constituição de 1988 houve a tentativa de uma revisão da Anistia, porém sem sucesso, porque havia muito forte ainda os enclaves da ditadura militar na nascente democracia brasileira (ZAVERUCHA, 1992). Sobrava pouco para as famílias, além do apoio do círculo restrito de vítimas do período, havia apenas o apoio de companheiros sobreviventes que estiveram presos e reconheciam os corpos dos guerrilheiros mortos por fotos durante as sessões de tortura. Também, começavam a ocorrer o reconhecimento institucional simbólico pelo PCdoB de seus heróis, embora fossem mitificados como tal as homenagens não traziam os seus filhos novamente para a vida junto das famílias. Neste ponto, o PCdoB começava a construir uma política efetiva de reconhecimento dos mortos e desaparecidos políticos do Araguaia, com diversos vereadores comunistas eleitos nos sucessivos pleitos, dando nome de ruas e de praças aos guerrilheiros como forma de fazer homenagens. Ratificando, homenagens sinceras, mas que não aplacavam as dores nos corações das mães. Também, nesse período o PCdoB começava a editar e publicar as cartas que os guerrilheiros mandaram para as suas famílias no período da luta:

Queridos Pais,

Diante de tal situação atual, é preciso que se encare seriamente a questão de nossa vida e a que dedicá-la. Andei pensando bastante no assunto e cheguei a várias conclusões. Na análise que fiz pensei tudo; coloquei o específico dentro do conjunto, sei que nada adiantará

continuar a estudar. Pela própria situação do país, cada vez se torna mais difícil para os jovens se manterem nesse estado de coisa. Não há perspectiva para a maioria dentro do atual status, muito menos para mim, que não consigo ser inconsciente e alienado a tudo o que se passa em volta. Sobre a proposta que me fizeram, cheguei à conclusão de que não posso aceitar, não posso largar tudo; seria atentar contra a minha própria consciência. E, para mim, essa consciência é algo de muita importância. Minha decisão é firme e bem pensada, para mim nada vale o enquadramento dentro do esquema. No momento, só há mesmo uma saída: transformar este país, e o próprio governo é que nos obriga a ela. A violência injusta gera a violência justa. A violência reacionária é injusta, enquanto a violência popular é justa, porque está a favor do progresso e da justiça social. O fato de eu não aceitar a proposta de vocês, não muda nada a minha atitude de filho com vocês. Gosto e considero muito vocês, mas temo que não compreendam a grandeza do caminho que vou tomar. Temo que não entendam a nobreza dos meus ideais. Estou de mudança e não tenho endereço, mesmo assim quero manter correspondência com vocês. Não se preocupem comigo, estou bem e seguro, não estou sozinho. Um grande abraço,
Guilherme. (MONTEIRO, 2005, p. 151-152)

Grosso modo, podemos dizer que na década de 80 foi o ajuste de contas com a verdade possível: que os seus filhos realmente não iriam voltar para as suas casas e que tinham sido enterrados em condições adversas, no coração da Amazônia, em cemitérios clandestinos. Ou seja, o Brasil voltava para a democracia e se reencontrava com os direitos políticos, ampliando os direitos sociais, bem como restituía os direitos civis. Porém, para um grupo específico de pessoas a cidadania estava incompleta, pois não trazia para junto de si os seus filhos. Tais sentimentos tinham amparo e reforço através de uma ampla rede de apoio nacional como o Grupo Tortura Nunca Mais, assim como pelo Comitê de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, também a solidariedade internacional com as Mães da Praça de Maio da Argentina, que vinham ao Brasil fazer homenagens e apoio. Tais eventos promoviam uma circulação de apoio, opiniões e reciprocidade entre as pessoas que se sentiam vítimas do Estado (SOUSA, 2011).

Anos 90 e 2000 – a possível aceitação da morte

A década de 90 se abre com novas perspectivas para a luta, pois em 1994 quem assume a presidência do Brasil é Fernando Henrique Cardoso, um ex-perseguido político e exilado. Tal eleição trazia uma série de esperanças às famílias a fim de restabelecer os elos perdidos dos seus filhos, mesmo que os fios das suas memórias estivessem ainda muito vivos e presentes (BOSI, 1994). Foi, digamos assim, o momento do acerto de contas. Neste período, mais próximo da verdade, pois FHC conseguiu editar a Lei nº 9.1407 (BRASIL, 1995) que reconhecia oficialmente como mortes presumidas os guerrilheiros do Araguaia. Se a Anistia política ocorrida em 1979 foi a Anistia possível, dado pelo regime através da coerção militar. Neste momento, era o atestado de óbito possível que o Estado

entregava para a família – digamos possível, pois somente entregava o atestado de reconhecimento do óbito, mas não havia a entrega dos corpos e tampouco a sua possível localização, logo a luta continuava.

Dona Julieta nunca foi comunista, sabia que seus filhos andavam às voltas com o PCdoB e jamais reclamou da militância. Durante a guerrilha, recebeu alguns bilhetes dos filhos, curtos e enigmáticos. Sabia que não podiam dar detalhes e não tinha ideia de onde encontrá-los. [...] como não viu os corpos dos filhos, jamais se convenceu de que estavam mortos. Até a anistia, em 1979, achava que viviam no exílio. Depois, pensou que estavam em alguma prisão militar. Só então é que lhe contaram que sua filha havia morrido numa emboscada no Pará. Também lhe disseram que esse, provavelmente, fora o destino de seus outros dois filhos. Dona Julieta apenas chorou. Chorei durante anos seguidos, todas as horas do dia, mas agora cansei de chorar [...] Nos últimos três anos, chegou a ir a Brasília várias vezes para conversar com deputados do PT. [...] “Já estou muito velha”, diz. “Quando descobrir onde eles foram sepultados, então estarei pronta para encontrá-los no além. Seria o maior prêmio que Deus poderia me dar (JUNQUEIRA, Revista Veja, 1996, p. 89).

Neste ínterim, na década de 90, devemos realçar que havia ainda inúmeras sanções da corporação militar, principalmente, acerca dos arquivos secretos em que poderiam haver várias respostas às perguntas, como por exemplo: 1) Quem morreu? 2) Onde morreu? 3) Onde foram enterrados? E o mais perigoso, 4) Quem os matou? Com a desculpa de evitar revanchismo as forças armadas continuavam imputando a lei do silêncio. Ou seja, se antes havia a “História Oficial” na década de 70, depois a “História Institucional” do PCdoB, na década de 90 começa a ser gestada a “História Real” (com muitas limitações). Neste momento, os agentes políticos de esquerda começavam a ganhar cargos políticos nas eleições ao longo da década, assim como começou a haver uma maior produção acadêmica de teses e dissertações sobre o período, mesmo assim com grandes lacunas acerca da Guerrilha do Araguaia.

Tal fato é compreensível, haja vista a guerrilha urbana do eixo Sul e Sudeste do Brasil era mais visível e com material empírico muito mais tangível do que realizar pesquisa de campo numa região muito distante no Brasil como a Amazônia. Podemos dizer que na década de 90 começaria a haver uma virada, de fato, das pesquisas sobre a esquerda acerca da memória política e da ditadura militar, uma vez que desse momento em diante realmente se podia fazer pesquisa sem sofrer sanções e coerções. Da parte das vítimas do período era a hora da verdade, melhor dito, poderia se falar do que aconteceu, mas não poderia haver ainda a criminalização dos agentes da repressão que cometeram as arbitrariedades das torturas, assassinatos e ocultação de cadáveres.

Devemos realçar que a produção da pesquisa acadêmica e denúncia das vítimas do período foram ao encontro do ascenso da vitória nas urnas da esquerda brasileira (AYDOS & FIGUEIREDO, 2013). Também, ocorreu uma mitificação dos sobreviventes da ditadura (ex-presos políticos) como heróis do povo brasileiro, transformando essa construção do herói em capital de distinção e, conseqüentemente, em voto nas urnas. A esquerda definitivamente conquistaria o governo em 2002, O PCDOB E A GUERRILHA DO ARAGUAIA... | César Alessandro Sagrillo Figueiredo | Mauro Meirelles

através da vitória do governo Lula com o PT e, posteriormente, com Dilma Rousseff; portanto, foi o momento que os velhos personagens da luta contra a ditadura conquistaram o poder, renovando, assim, as esperanças das combalidas e incansáveis famílias nas buscas dos seus familiares desaparecidos. Dilma edita a lei (Lei 12528/2011), que estabelece os parâmetros da Comissão Nacional da Verdade (CNV) durante o seu mandato em 2011, com o intuito de buscar a apuração dos fatos. Porém, mesmo assim não conseguiu a abertura dos arquivos da corporação militar, logo, os paradeiros dos corpos continuavam sem ser revelados a sua localização.

No entanto, a despeito das limitações da Comissão Nacional da Verdade, conseguiram buscar informações preciosas, tanto evidenciando como ocorreram algumas mortes quanto conseguindo imputar culpa aos torturadores; no entanto, não conseguiram a criminalização dos torturadores e nem fazerem com que os corpos fossem entregues à família. Para os familiares dos desaparecidos políticos consideraram que houve muita timidez por parte do governo neste assunto, mesmo com as famílias reclamando e brigando pelo esclarecimento da Verdade e da Justiça. Assim, podemos dizer que houve pela família a aceitação da morte, mas não a aceitação da inércia da justiça brasileira para lidar com os seus entes queridos que não tiveram os seus corpos entregues, assim sendo, a dor e a luta continuaram de forma ininterrupta.

Em síntese, a década de 90 se abriu com uma perspectiva tímida de FHC, ampliada por Lula no início dos anos 2000 e continuada por Dilma a partir do seu mandato em 2011; porém, sem solução até o fim do seu mandato com o Golpe de 2016. Realçamos que essa situação era ainda mais delicada para Dilma, que esteve envolvida diretamente na luta armada nos anos 60 e 70. Mas, a respeito das famílias, especificamente, a luta das mães dos desaparecidos políticos acabou pelo próprio limite da idade e o fim de suas vidas; porém para os demais familiares a luta continuou. Melhor explicando: se antes eram as mães as porta-vozes na busca dos seus filhos mortos, neste momento recente há uma nova geração de sobrinhos, filhos e netos que assumem a busca dos corpos dos parentes como uma bandeira de luta da família, mantendo o legado da avó, do avô, do pai e da mãe. Ou seja, constatamos com a pesquisa e com as entrevistas que o fato da perda de um parente na família longe de trazer uma situação de naturalidade, ou mesmo um forçado esquecimento imputado pela corporação militar trouxera um drama e um trauma familiar coletivo que não se apagou, mantendo-se ativos na memória durante décadas (HALBWACHS, 1990), pois segundo a fala recorrente dos entrevistados: “falta alguém nas fotos e porta-retratos das famílias”.

Considerações Finais

Quem é essa mulher
Que canta sempre esse estribilho?
Só queria embalar meu filho
Que mora na escuridão do mar
Quem é essa mulher
Que canta sempre esse lamento?
Só queria lembrar o tormento
Que fez meu filho suspirar
Quem é essa mulher
Que canta o mesmo arranjo?
Só queria agasalhar meu anjo
E deixar seu corpo descansar
(Angélica, Chico Buarque, 1981)

Um ciclo de mais de 50 anos separa o advento do início da ditadura militar até a presente data, ruptura política que fora capaz de modificar a política do Brasil, no século XX, e trazer inúmeros traumas para as famílias até o presente século XXI. Certamente, são traumas que não se amainaram com a passagem de um presidente/ditador militar para um civil, pois esses são apenas os princípios básicos da garantia constitucionais da democracia e da cidadania que se espera que se exista no Brasil (DAHL, 2005).

Em síntese, a continuidade das mortes insolúveis sem a devida responsabilização das forças armadas, dos crimes inexplicáveis e dos corpos que não foram devolvidos para as famílias mantiveram-se até hoje, portanto as perguntas se perpetuam: como conciliar tanto trauma e tanto luto? São perguntas que ainda carecem de respostas que, talvez, futuramente poderiam ser mitigadas quando houver a elucidações dos crimes da ditadura militar. No tocante as mães que esperavam os seus filhos para serem velados e enterrados, estas faleceram sem ter o seu intento respeitado. Crimes insolúveis em face da não entrega dos corpos dos filhos, mantendo pela família uma eterna tensão de luto contra o Estado e, principalmente, de luta pela Verdade e Justiça.

Sendo que, convém realçar que, de acordo com as pesquisas de campo efetivadas na região do Araguaia, outras páginas de lutas se abrem sem encerrar esses enigmas da ditadura, pois a partir das pesquisas recentes chegam novas denúncias de mortes e de desaparecimentos de camponeses, bem como a ocorrência de sérias violações contra os direitos humanos aos moradores da região que colaboraram com a Guerrilha do Araguaia. Estas denúncias foram oficializadas através do trabalho da Comissão da Anistia e da Comissão Nacional da Verdade, durante o mandato de Dilma Rousseff (2011-2016) (BRASIL, 2017), revelando novas vozes de um velho dilema.

Assim sendo, contatamos que o dilema continua e com cargas dramáticas mais intensas, como era complicado para as vozes das mães nas cidades emprenderem à luta, imaginem a pouca

reverberação das vozes da carente população camponesa da região do Tocantins e Sul do Pará. Em síntese, um novo capítulo se abre sem encerrar outro, pois o drama das mortes e desaparecimentos políticos se perpetua quando se descobrem novas vítimas. Desta forma, as marcas da ditadura agora se mantêm, também, nas valas clandestinas dos camponeses da região do Araguaia que foram mortos e se encontram como desaparecidos políticos e clamando por solução, assim como por reparações efetivas por parte do Estado.

Bibliografia

- AUTRAN, Margarida. *Ofício de mãe*. A saga de mulher. Rio de Janeiro: Ed. Marco, s/d.
- AYDOS, Valéria & Figueiredo, César Alessandro S. A construção social das vítimas da ditadura militar e a sua ressignificação política. *Revista Interseções*. Rio de Janeiro, V. 15, n2, pp. 392-416, Dez/2013.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.140, de 4 de dezembro, 1995. Reconhece como mortas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 30 de maio de 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm. Acessado em 19 de junho de 2018.
- BRASIL. *Crimes da ditadura*. Brasília: Ministério Público Federal, 2017.
- BUARQUE, Chico. Angélica. In.: Chico Buarque. *Almanaque*. Rio de Janeiro: Ariola/Philips, 1981. faixa 3 lado B.
- CARONE, Edgar. *O P.C.B (1922-1943) Volume II*. São Paulo: Ed. Difel, 1982.
- CHILCOTE, Ronald H. *O Partido Comunista Brasileiro: conflito e integração*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1982.
- CARVALHO. Luiz Maklouf. *Mulheres que foram à luta armada*. São Paulo: Globo, 1998.
- CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do holocausto. In. SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org). *História, memória e literatura*. O testemunho na era das catástrofes. São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.
- DAHL, Robert. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GASPARI, Élio. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Ângela Castro. *Escrita de si, escrita da história: A título de prólogo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 1990.

JUNQUEIRA, Eduardo. Cansei de chorar: Peritos identificam a primeira ossada e revela-se o de uma mãe que perdeu três filhos na luta no Araguaia. *Revista Veja*. 22 de maio, 1996

MONTEIRO, Adalberto Et All. *Guerrilha do Araguaia*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire. La probelmatique dès lieux. In.: NORA, Pierer (org) *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.

PAIVA, Maurício Vieira. *Companheira Carmela: A história de luta de Carmela Pezzuti e seus dois filhos na resistência ao regime militar e no exílio*. Rio de Janeiro: Ed. Maud, 1996.

PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL. *Documentos Históricos*. Resoluções da VI Conferência do PCdoB. In.: Em defesa dos trabalhadores e do povo brasileiro. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2000.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In.: *Estudos Históricos*. Vol2, N.3, Rio de Janeiro, Vértice, pp. 3-15, 1989.

PORTELA, Fernando. *Guerra de guerrilhas no Brasil*. São Paulo: Global, 1980.

SILVA, Antonio Ozaí da. *História das tendências no Brasil: origens, cisões e propostas*. 2 Edição (revisada e ampliada). São Paulo: Proposta Editorial, s/d.

SOUSA, Deusa Maria. *Lágrimas e lutas: a reconstrução do mundo de familiares de desaparecidos políticos do Araguaia*. 2011. 235 f. Tese de doutorado em História. Universidade federal de Sana Catarina.

ZAVERUCHA, Jorge. Prerrogativas militares nas transições brasileiras, argentinas e espanholas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. N. 19, pp. 56-65, 1992.

Recebido em: 18 de outubro de 2017

Aceito em: 26 de abril de 2018



Volume 7, número 1, jan./abr., 2018
ISSN: 2317-0352

RESENHA

Das modalidades de intervenção política aos processos identitários: [di]visões de mundo e construção social de uma esquerda política

From political intervention modalities until identity processes: world [di]visions and social construction of a political left

Jesus Marmanillo Pereira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba PPGS-UFPB e professor de Sociologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail:

jesusmarmanillo@hotmail.com

REIS, Eliana Tavares dos. *Trajatórias, espaços e repertórios de intervenção política: um estudo sobre militantes que “lutaram contra a ditadura” no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre (RS): EDUFMA; ZOUK, 2015.

Palavras-chave: Trajetórias; Repertórios; Militatismo.

A obra *Trajatórias, espaços e repertórios de intervenção política: um estudo sobre militantes que “lutaram contra a ditadura” no Rio Grande do Sul* apresenta os resultados de estudos realizados pela professora Eliana Tavares dos Reis entre os anos de 1999 e 2006. Assim, o livro se propõe a realizar uma análise sobre as principais lideranças e partidos de esquerda no Rio Grande do Sul.

Grosso modo, ela inicia o livro demonstrando três diferentes níveis analíticos que contemplam: 1) uma perspectiva endógena do trabalho de socialização, da construção de temas, das características e trajetórias sociais dos agentes, do trabalho coletivo e da fabricação da intervenção; 2) um viés micro e meso sociológico, focado nas posições e relações estabelecidas entre os grupos; e 3) uma abordagem que contempla aspectos macroestruturais vinculados ao contexto mais amplo de crise, vinculados à restrição e ao estímulo para o desenvolvimento de determinados repertórios de intervenção. A autora traz, assim, um referencial teórico bastante amplo, mesclando autores da Sociologia e da Ciência

Política, o qual resulta em uma análise do militantismo difusa ancorada nas condições sócio-históricas do engajamento.

Partindo da problematização de aspectos como: retribuição simbólica e material (GAXIE, 1977); construção de linguagem; quadros de referências comuns e do método sociográfico, ela expõe um conjunto de trajetórias para refletir a relação entre perfil social dos agentes e ação social. Nessa busca de condicionantes sociais da ação, traz consigo um aspecto tautológico, pois demonstra que as características individuais (obtidas pela formação de um *habitus*) seguem a mesma direção das construções motivacionais simbólicas e materiais dos agentes – a estrutura estruturante.

No terceiro capítulo, tal esforço se traduz quando tenta relacionar variáveis contextuais com as trajetórias individuais analisadas na seção anterior. Assim, estabelece uma relação entre as situações fluídas de constrangimentos e oportunidades (DOBRY, 2008), em função das condições sociais (origem social, capital escolar e cultural, redes de relações etc.) e dos espaços de atuação (grupos clandestinos, universidades, sindicatos, partidos, igrejas etc.). Distancia-se, portanto, de um exercício interpretativo epistêmico ou de uma sociologia do conhecimento, pois se trata da complementaridade de uma abordagem sobre outra, que ainda é alimentada pela noção de configuração (ELIAS, 1999). Seguindo esse caminho, ela ressalta a importância de compreender como tais agentes constituem configurações específicas das quais emergem concepções, posicionamentos e representações sobre determinadas causas.

Já as interações entre esses militantes foram pensadas em termos de um conjunto de relações qualificadas, do capital social (BOURDIEU, 2004) e de alianças diádicas (LANDÉ, 1977). Enfim, esse capítulo demonstra que cada nível analítico existe em função de um viés teórico e de um tipo de observação, assim como aponta que o esforço epistêmico da análise se faz na tentativa de estabelecer diálogo entre os diferentes autores (das diferentes áreas), sem alimentar uma discussão em torno do método ou da elasticidade dos conceitos cada autor.

Fazendo lembrar o estudo de Sader (1998), percebe que a Igreja católica e o marxismo apresentam-se como importante local de formação e base para os movimentos sociais, destacando processo de aproximação e de relação dos militantes com o Partido Comunista do Brasil (PCB)¹ e com o movimento estudantil. Embora siga a linha das matrizes discursivas, o estudo distingue-se por se focar nos agentes e suas formas de apropriação dos referenciais cristãos, da época, presentes na igreja, no movimento estudantil e que dialogavam com o comunismo. Ela percebe que os agentes que

¹ Esse partido pode ser considerado o primeiro partido de esquerda do Brasil, pois foi fundado em 1922 e permaneceu na clandestinidade durante o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985).

reivindicavam a imagem e o domínio do instrumental marxista tinham origem social das “camadas média e alta”, e que possuíam vínculos com a ala vermelha do PCB- como exemplo cita lideranças que emergiram da família Genro. Em sua descrição, demonstra que eram um grupo especializado profissionalmente nas atividades políticas, intelectuais e jornalísticas, “que se detinha” em discutir temas da realidade brasileira e da política municipal. Dessa maneira, pode-se dizer que a autora demonstra, de forma sistematizada, a atividade política como uma espécie de “monopólio dos profissionais” (BOURDIEU, 2004) exercida pelos militantes de esquerda, no recorte trabalhado.

Em seguimento à análise do campo de relações (e configurações), o sexto capítulo expõe outra forma de apropriação dos referenciais marxistas, desenvolvida pelos militantes, a partir da análise da política partidária nacional, e do “grupo de Santa Maria-RS”. Assim, destaca que, embora reivindicassem a perspectiva marxista que circulava no Brasil, possuíam características próprias como, por exemplo, os onze militantes que eram conhecidos como “brancaleones”, explicados por ela. Trata-se de um grupo de postura mais aguerrida, com vinculação com o PCB e de origem social relativamente modesta – composta por pais operários e ferroviários, de baixa escolaridade e que, muitas vezes, também possuíam a mesma posição política.

Por outro lado, ela também notou um conjunto de treze militantes que iniciou um processo, semelhante ao nacional, que foi materializado no Instituto de Estudos Políticos, Econômicos e Sociais (IEPES), conhecido como Cebrapinho². Eles eram responsáveis pelo desenvolvimento de reuniões, seminários, palestras e por trazerem mais membros para o interior do grupo. Observando que eles transitavam em outros segmentos como sindicatos, movimentos sociais e de construção do PT, ela destacou um entrecruzamento entre os domínios político e intelectual, relacionado aos militantes. Segundo Reis (2015), as cisões no interior da militância ocorriam também no âmbito do debate sobre o “melhor” caminho a tomar: o de oposição autêntica ou das lamentações, diretamente vinculadas a um embate crítico a respeito das práticas marxistas e da “política da simpatia”. Essas oposições refletiam perspectivas de divisão de trabalho político e construção de definições sobre o “povo” e sobre a participação popular.

Verificando que a participação nas mobilizações ocorridas durante as décadas de 1960 e 1970 significam uma espécie de trunfo político, ela passa a problematizar e analisar os processos coletivos e de ritos de instituição (BOURDIEU, 2008), situando-os em relação às noções de geração, juventude

² Conhecido como “Cebrapinho”, pois as perspectivas interpretativas e posturas possuíam similaridade com as dos intelectuais do CEBRAP presentes em seminários e ciclos de debates no Rio Grande do Sul.

e os momentos de entrada na política. Para tanto analisa as características sociais e os processos de socialização.

Já o capítulo “Grandes expedientes como lugares de consagração: celebrações póstumas e discursos de (auto) consagração” segue abordando as estratégias de transferência de capital simbólico, por meio de análise das homenagens realizadas por parlamentares na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul. Para Reis (2015), existem “lógicas que autorizam os parlamentares a falar sobre aqueles que consideram grandes lideranças que lutaram pela democracia” e tais falas sinalizam uma forma de transferência de capital simbólico e de construção de redefinições, pautada no ato de aproximação e associação dos trunfos dos homenageados. Na finalização do livro, a autora busca explicar a importância das análises de carreiras militantes para apreender diferentes momentos e tipos de atuação profissional e militante, defendendo, também, a importância de se compreender as condições que influenciaram a capacidade de trânsito e atualização dos militantes.

Com uma mescla de elementos teóricos de Sociologia, Ciência Política e Antropologia, o livro *Trajatórias, espaços e repertórios de intervenção política: um estudo sobre militantes que “lutam contra a ditadura” no Rio Grande do Sul* é um exemplo de apropriação de uma análise sociológica desenvolvida no campo da Ciência Política. Por conta disso, retoma o paradigma sociológico contemporâneo, mais especificamente o modelo bourdiano, que é justaposto com abordagens focadas em aspectos históricos. Dessa forma, não se trata de uma relação indivíduo-sociedade pensada em termos de um vínculo entre subjetividade e objetividade, orientado na análise sobre a reflexibilidade dos agentes ou na pluralidade de atores sociais, mas em uma visão estrutural e determinista de condicionantes sociais da ação.

Além disso, embora o livro demonstre constantes idas e vindas entre as características sociais dos agentes, assim como de determinadas instituições e contextos históricos, pode-se dizer que a “estrutura estruturante” parece ser o ponto de partida para se compreender a “estrutura estruturada”, já que a análise centra-se na formação do *habitus*, na socialização e nas dinâmicas internas e externas vinculadas aos partidos de esquerda, ou seja, os agentes encontram-se sempre inseridos e condicionados por trajetórias que significam aquisição de determinadas disposições.

Se esse esquema teórico-metodológico é apresentado de forma tão “perfeita” (quase tautológica), como explicar as diferentes formas e combinações desenvolvidas sobre as “bandeiras de luta” (estudantil, marxista, católica etc.)? Essa questão, vinculada diretamente com as diferentes formas de inserção ou trajetórias dos agentes, possibilita um diálogo direto com as contribuições de Lahire (2002, p.49) que desde 1998 já criticava “o modelo do ator feliz, em seu negócio, que se sente como um peixe na água, porque está feito para a água e a água feita pra ele, o ator não tensionado ou trabalhado por outras pulsões”. Como notaram Silva e Ruskowski (2016), para Lahire, as disposições

incorporadas pelos agentes não constituem um todo harmonioso, mas uma diversidade que sinaliza a pluralidade empírica na maneira como os agentes agem e reagem em determinados contextos sociais.

Por outro lado, é importante problematizar o próprio fazer científico, já que se trata de um estudo que traz uma análise sobre a esquerda militante, que não pode ser dissociada de um viés político e de uma reflexão sobre seus impactos em termos de uma reprodução social da desigualdade. Nesse sentido, Souza (2016) enfatiza que é necessário não esquecer que as próprias narrativas de mundo e a universidade não estão apartadas da sociedade, portanto, traduzem aspirações de determinados agentes.

O livro pode ser considerado um bom ponto de partida para um interessante debate sobre vigilância epistemológica, autonomia da sociologia, imparcialidade de ciência, “ilusão biográfica” e a produção de conhecimentos engajados. Sobre isso, o próprio Bourdieu (2001) destaca a necessidade de problematizar a autoridade intelectual como arma política, em seu papel na luta contra a dominação simbólica e de sua atuação restrita ao “pequeno mundo acadêmico”. Assim, se pensarmos na perspectiva de um intelectual público (BRAGA, 2009) seria complicado narrar à esquerda do Rio Grande do Sul em termos de “monopólio dos profissionais”, “lógicas de reivindicação e autoridade para falar sobre marxismo” ou estratégias de transferência de capital simbólico.

De qualquer forma, é importante dizer que o livro apresenta uma possibilidade de operacionalização bourdiana associada à idéia de “autonomia”, demonstrando uma influência pontual e bem localizada no conjunto da obra desse teórico. Nas palavras de Braga (2009), pode-se dizer que é a do momento em que o referido intelectual francês não tinha superado a tensão existente entre a atividade do pesquisador e o envolvimento na militância política, ou seja, não se trata do Pierre Bourdieu do “Contrafogos2” nem da epistemologia de uma Sociologia pública.

Referências

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *A economia das trocas lingüísticas: O que Falar Quer Dizer*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRAGA, R. O Pêndulo de Marx: Sociologias públicas e engajamento social. IN: BRAGA, R; BURAWOY, M. (orgs.). *Por uma Sociologia Pública*. São Paulo: Alameda, 2009.

DOBRY, M. *Sociologia de las crisis políticas*. Madrid: CIS, 2008.

ELIAS, N. Modelos de jogos. In: _____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1999. p. 77-112.

GAXIE, D. Économie des partis et rétributions du militantisme. *Revue française de science politique*, v.27, n.1. Paris, Année, p. 123-154, 1977.

LANDÉ, Carl H. *Introduction: the dyadic basic of clientelism*. In: SCHIMIDT, S.W. et. al. (eds.). *Friends, followers and factions*. Berkeley: University of California Press, 1977, a, p. XIII-XXVII.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, M K. S., RUSKOWSKI, B. de Oliveira. *Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise*. Revista Brasileira de Ciência Política, no 21. Brasília, setembro - dezembro de 2016, pp 187-226.

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

Recebido em: 24 de setembro de 2018

Aceito em: 08 de abril de 2018