

Bruno César Alves Marcelino (Org.)

# DOSSIÊ CULTURA EM FOCO: INTEGRAÇÃO CULTURAL LATINO- AMERICANA



DOSSIÊ CULTURA  
EM FOCO  
INTEGRAÇÃO CULTURAL  
LATINO-AMERICANA

*(Página Intencionalmente deixada em branco)*

# DOSSIÊ CULTURA EM FOCO

INTEGRAÇÃO CULTURAL LATINO-AMERICANA

1ª Edição

## **Organizadores**

Bruno César Alves Marcelino

Jaguarão  
Editora CLAEC  
2017

© 2017, Editora CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

**Editoração:** Amanda Basilio Santos.

**Capa:** Amanda Basilio Santos através do *Canva*.

**Imagem da Capa:** Feira Tilcara, Jujuy, Argentina. Autor: Juan, disponível em: <https://flic.kr/p/64uu3w>.

ISBN 978-85-935480-2-4

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

B8367 César Alves Marcelino, Bruno, 1992-

Dossiê Cultura em Foco [livro eletrônico]: integração cultural latino-americana / Bruno César Alves Marcelino (Organizador). 1. ed.- Jaguarão: Editora CLAEC, 2017. 216p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-85-935480-2-4

1. Ciências Sociais 2. Ciências Humanas

CDU 304  
CDD 306.4

**Observação:** Os textos contidos neste dossiê são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

## **Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC**

### **Diretoria Executiva**

Bruno César Alves Marcelino – Diretor-Presidente e Sócio-fundador

Ícaro Vasques Inchauspe – Diretor Vice-Presidente e Sócio-fundador

Juliana Porto Machado – Diretora Vice-Presidente e Sócio-fundadora

Ronaldo Silva – Diretor Vice-Presidente e Sócio-fundador

### **Conselho Fiscal**

Cintia Terra Pereira – Conselheira e Sócio-fundadora

Rocheli Predebon Silveira – Conselheira e Sócio-fundadora

Rodrigo da Costa Segovia – Conselheiro e Sócio-fundador

### **Editora CLAEC**

Bruno César Alves Marcelino – Editor-chefe

Aginaldo Mesquita de Lima Junior – Editor-assistente

Amanda Basilio Santos – Editora-assistente

Rocheli Regina Predebon Silveira – Editora-assistente

Ronaldo Silva – Editor-assistente

### **Conselho Editorial**

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán, Universidad Veracruzana, México

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dr. Djalma Thürler, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Daniel Levine, University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Fabricio Pereira da Silva, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto, Universidade de Cuiabá, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Ludmila de Lima Brandão, Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo, Universidad de Guadalajara, México

Dra. Sandra Catalina Valdettaro, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Susana Dominzaín, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Suzana Ferreira Paulino, Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	3
 AS DINÂMICAS SOCIOCULTURAIS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: O MOVIMENTO HIP HOP <i>Ronaldo Silva, Angela Maria de Souza e Tereza Maria Spyer Dulci</i> .....	4
 LAS FERIAS INTERNACIONALES DEL LIBRO COMO POLÍTICAS CULTURALES: CONTACTOS ENTRE BRASIL E HISPANOAMÉRICA <i>Nayda Katherine Patiño Wandurraga e Debora Cota</i> .....	26
 A INTERCULTURALIDADE EM FOCO: VIVÊNCIAS NA FRONTEIRA JAGUARÃO (BR) E RIO BRANCO (UY) <i>Ida Maria Morales Marins e Dynara Martinez Silveira</i> .....	42
 PROMOTORAS LEGAIS POPULARES: EMPODERAMENTO FEMININO E COMBATE À CULTURA MACHISTA NO BRASIL <i>Ricardo Oliveira Rotondano</i> .....	54
 CINEMA COM UBALDO: DE SARGENTO A DEUS. <i>Eliane Maria de Oliveira</i> .....	75
 AS POLÍTICAS DE DIPLOMACIA CULTURAL NAS GESTÕES CARDOSO E LULA EM PERSPECTIVA COMPARADA <i>Solène Marié</i> .....	85
 SOLIDÃO AO SUL: DETERMINAÇÃO DA LÍNGUA, PROJETO LITERÁRIO E A QUESTÃO DA DIFERENÇA <i>Paulo César Silva de Oliveira</i> .....	107
 AMÉRICA LATINA E BRASIL: REPRESENTAÇÕES E PERSPECTIVAS <i>Débora Soares de Araújo</i> .....	124



AS DECISÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS INTERESSES: DO ESTADO E DO  
PERTENCIMENTO AO LOCAL

*Natali Calderari e Mayra Taiza Sulzbach*.....138

AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO BRASIL: ARTIGOS SOBRE A HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO DE AFRO-BRASILEIROS NO CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO

*Carina Merkle Lingnau, Sônia Maria dos Santos Marques, Maria de Lourdes Bernartt,  
Gustavo Biasoli Alves*.....153

A POPULAÇÃO LOCAL E O PATRIMÔNIO NACIONAL: OS DESAFIOS DE GESTÃO  
DO CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE ANTONINA, PARANÁ, BRASIL

*Raquel Ribeiro de Souza Silva e Marcos Aurélio Tarlombani da Silveira*.....172

AS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES E CULTURAS DIANTE DA  
GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

*Celso Gabatz*.....187

INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI:  
REFLEXÕES SOBRE A LEI 11.161

*Luciana Contreira Domingo*.....200

## APRESENTAÇÃO

O Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC, uma organização da sociedade civil, voltada para ações de ensino, pesquisa e extensão, tem como objetivo central a realização de estudos e análises de ações, projetos, programas e políticas desenvolvidas na área da cultura entre os países que integram a América Latina, buscando também atuar como promotor de ações que gerem conhecimentos e experiências, por meio da elaboração e execução de projetos voltados para a promoção, expansão e a difusão das políticas socioculturais, tendo como foco a diversidade social e cultural existente na latino-américa, lança a sua primeira coleção de e-books.

O *Dossiê Cultura em Foco*, foi pensado como uma ferramenta de divulgação de textos produzidos por acadêmicos, que versem principalmente sobre assuntos relacionados aos estudos culturais, nesta primeira edição o debate será em torno do tema “*Integração Cultural Latino-Americana*”.

Escolhemos esta temática para inaugurar a coleção, considerando principalmente o atual debate de reconhecimento da importância das questões culturais no desenvolvimento social, cultural e econômico dos países latino-americanos, bem como, as políticas culturais, sejam essas oriundas do Estado ou da sociedade civil, que contribuem para a relação de integração cultural entre os países que compõe a América Latina.

Para esta edição foram selecionados um total de treze artigos de autores oriundos do Brasil, Colômbia e França, que buscam retratar as principais contribuições e avanços das relações culturais como forma de integração.

Esperamos que este pequeno projeto seja o início de uma grande ação de reconhecimento e difusão da cultura produzida neste local tão diverso que é a latino-américa.

Boa leitura!

*Bruno Marcelino*

Editor-chefe da Editora CLAEC

Diretor-Presidente do CLAEC

## AS DINÂMICAS SOCIOCULTURAIS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: O MOVIMENTO HIP HOP

Ronaldo Silva<sup>1</sup>  
Angela Maria de Souza<sup>2</sup>  
Tereza Maria Spyer Dulci<sup>3</sup>

### OS GRANDES DEBATES NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Os Grandes Debates a serem apresentados a seguir, referem-se a um processo de reinterpretação dos fenômenos e acontecimentos nas Relações Internacionais, em uma tentativa de disciplinar o campo de estudo e seu arcabouço teórico, a fim de legitimar os acontecimentos e os fenômenos globais.

As teorias das Relações Internacionais, em seu conjunto nos Grandes Debates, têm por finalidade produzir uma reflexão das abordagens, conceitos e dos métodos de estudos das relações políticas, econômicas e sociais internacionais. Um entendimento do processo de formação, estruturação e desenvolvimento do Sistema Internacional, dos fenômenos, dos acontecimentos, das agendas e das relações dos atores no plano internacional.

As teorias das Relações Internacionais, em torno das questões metateóricas, ontológicas e epistemológicas, iluminam os olhares e as percepções dos processos e estruturas que moldam as relações dos atores e as agendas internacionais. Para tanto, os estudiosos da disciplina buscam compreender os acontecimentos deste campo de estudo a partir da constituição dos Estados-nação, que remontam ao Tratado de Westfália em 1648, que pôs fim à Guerra dos Trinta Anos<sup>4</sup>. Este recorte de abordagem caracteriza o processo de idealização de que, os Estados são unidades políticas soberanas e possuem o controle sobre todas as instituições e/ou unidades domésticas, reservando-lhes o monopólio da força e do poder.

Outrossim, a idealização de Estados, enquanto unidades políticas e soberanas, em que não exista nenhum ator superior aos Estados, se fortaleceram após Westfália na

---

<sup>1</sup> UNILA, [ronaldosilvars@hotmail.com](mailto:ronaldosilvars@hotmail.com)

<sup>2</sup> UNILA, [angela.souza@unila.edu.br](mailto:angela.souza@unila.edu.br)

<sup>3</sup> UNILA, [terezaspier@gmail.com](mailto:terezaspier@gmail.com)

<sup>4</sup> A Guerra dos Trinta Anos consiste numa série de guerras/conflitos que diversas nações europeias travaram entre si a partir de 1618, por motivos variados, rivalidades religiosas, dinásticas, territoriais e comerciais. As rivalidades entre católicos e protestantes e assuntos constitucionais foram gradualmente transformados numa luta europeia. A guerra termina somente em 1648, com o Tratado de Westfália, que marca o fim do poder imperial na Alemanha e o início da hegemonia francesa. (ARRUDA, 1983).

redefinição territorial à instauração de um sistema de estados europeus. Diante das premissas de constituição dos Estados nacionais, o modelo westfaliano reinou nas dinâmicas das Relações Internacionais até recentemente. Nesse contexto, dentre os Grandes Debates às teorias das Relações Internacionais, o primeiro debate revela-se uma contraposição ontológica sobre o objeto de estudo da disciplina, caracterizada entre os Realistas *versus* Idealistas. (NOGUEIRA & MESSARI, 2005).

A corrente idealista tem suas considerações iniciais na década de 1918, quando o presidente dos Estados Unidos Thomas Woodrow Wilson, em seu discurso no Congresso Dos Estados Unidos, cria 14 proposições para a reconstrução da Europa e a garantia da paz, a fim de evitar novos confrontos motivados por vinganças ou interesses políticos e econômicos. Os 14 pontos de Wilson a partir de suas metas, buscam a paz entre as nações, a edificação de um mundo melhor e mais pacífico.

Assim, o período pós-guerra (1918) marca uma idealização de preceitos universais a partir da conduta de Woodrow Wilson. A ação do ex-presidente dos Estados Unidos na política mundial, caracterizou a idealização de seus 14 pontos num “conjunto de princípios universais que defende a necessidade de estruturar o mundo buscando o entendimento, através de condutas pacifistas, onde a confiança e a boa vontade sejam os motores que movimentam a História” (MIYAMOTO, 2000, p. 15).

Dentre os 14 pontos estabelecidos por W. Wilson, está a Criação da Liga das Nações, que foi ratificado por meio do Tratado de Versalhes (1919), idealizada para a mediação e arbitragem da paz na terra. Já que os idealistas pensavam que para se ter uma ordem precisaria de normas e regimes por meio de uma organização jurídica, para disciplinar as condutas dos atores nas Relações Internacionais. Assim, os Estados e organizações caminhariam para uma ordem internacional centrada numa paz perpétua (Idem, 2000).

Os Idealistas defendiam que por meio de organizações, contratos e tratados, poderíamos ter uma ordem e disciplina no movimento das Relações Internacionais. A corrente idealista parte da perspectiva de que os Estados deveriam portar os mesmos princípios morais que guiavam as condutas dos indivíduos, assim como uma institucionalização de interesses comum na busca pela paz. Uma vez que os Estados deveriam agir de acordo com a moral humana e sem a violência em suas relações com os demais atores, para se ter uma harmonia de interesse em suas relações.

Ao contrário do Idealismo, o Realismo surge a partir de uma crítica das visões e

concepções de mundo da corrente idealista. O realismo de acordo com Fernandes (2011, p.44), fundamenta-se em autores histórico-político-filosóficos, como: Tucídides, na formulação da ideia de balanço de poder; Niccolò Machiavelli, na teorização política, separando a ideia política face à esfera da moral; Thomas Hobbes, na ideia da anarquia, a ausência de poder central internacional; e Carl Von Clausewitz, na teorização estratégica militar, sobre as relações entre a política externa e a guerra.

Estes autores clássicos revelam-nos as faces de uma natureza estatal, onde “o Estado soberano, ou westfaliano, é encarado de uma forma unitária, e também o ator central das Relações Internacionais que tem a maximizar o seu interesse através de escolhas de política [externa] racionais e amorais” (FERNANDES, 2011, p. 52). Para os estudiosos realistas, o Estado é o cerne das Relações Internacionais, considerado como ator unitário, representado por sua totalidade de atuação e por sua racionalidade de maximização de ganhos e minimização das perdas.

Os realistas, defendem os Estados como atores unitários de suprema atuação em um sistema anárquico, onde não há o poder central prevalecendo sobre os demais atores. A anarquia não significa que o sistema seja desorganizado, mas que haja uma organização de competitividade nas relações entre os atores. As competitividades, que são disputas nas inter-relações dos Estados revelam as capacidades de exercícios dos seus recursos estatais em uma tentativa de influenciar os interesses dos outros atores, uma vez que o ambiente de disputa entre os estados está “à sombra da guerra” (ARON, 1986, p. 52).

Desse modo, devemos compreender que a competitividade nas relações entre os Estados revela-se em uma face de autoajuda, devido os Estados relacionarem-se em um sistema sem poder central e temerem por uma guerra, já que o sistema não possui um poder central para disciplinar as relações, os cumprimentos de regras, a segurança dos atores. As correntes Realista e Idealista aceitam que há um Sistema Internacional anárquico, porém divergem quanto a existência, a realidade e natureza dos entes na atuação no cenário internacional. Em torno de um debate ontológico, num estudo da existência dos entes nas Relações Internacionais, percebemos que a própria materialização da disciplina se desenvolve desde o seu início centrado no Estado e negando as esferas socioculturais.

De acordo com Fernandes (2001), autores como Edward Carr, Reinhold Niebuhr, Hans Morgenthau e Kenneth Waltz, entre as décadas de 1940-50, enfatizavam um pensamento dominante numa construção teórica realista, “centrada no estudo do Estado e

do seu relacionamento com outros Estados, e, particularmente, no fenômeno guerra (...) sem grandes preocupações de desenvolvimento de um quadro teórico próprio e original para a disciplina” (FERNANDES, 2011, p. 58).

Desse modo, diante das transformações pós-guerra (1950) os teóricos das Relações Internacionais procuram “por cânones de tipo empiricista-positivista, invocando o teste de factos, nomeadamente a dos factos brutalmente violentos, como a I e a II Guerras Mundiais” (FERNANDES, 2011, p. 59), em uma tentativa de validar o campo de estudo, seus conceitos e especificidades. Diante da fragilidade teórica clássica, o segundo debate caracteriza-se não mais pelo estudo ontológico, mas sim pela questão metodológica das Relações Internacionais.

De acordo com Nogueira & Messari (2005), o segundo debate entre Behaviorismo versus Tradicionalismo, protagonizado por Hedley Bull e Morton Kaplan, “centrou-se nas divergências fundamentais sobre a metodologia de investigação e de trabalho que separam estas duas escolas” (Idem p. 61). Os científicos defendiam a necessidade de centrar os estudos das Relações Internacionais, a partir da descrição, verificação e explicação dos fenômenos que ocorrem no ambiente internacional. O segundo debate possui forte influência acadêmica empirista norte-americana e da Escola Inglesa, na utilização de métodos mais rigorosos e exatos. Enquanto a abordagem metodológica Tradicionalista identifica-se com uma visão liberal institucionalista e da Escola Inglesa, a abordagem Behaviorista identificava-se com a academia norte-americana e com o realismo.

A abordagem Tradicional defendia uma “metodologia derivada das Ciências Humanas baseada num método qualitativo de análise (...) de conteúdo, (...) assente em técnica de interpretação documental e na intuição e julgamento do investigador” (FERNANDES, 2011, p. 62). O procedimento metodológico da abordagem Tradicional constitui-se na escolha dos objetos às leituras exploratórias e de identificação temática, na medida em que se identifica os dados e as informações oficiais e/ou não oficiais a uma análise documental interna/externa às possíveis considerações.

Enquanto a abordagem científica ou Behaviorista procurava validar-se por meio de métodos mais exatos, a partir da matemática, da física e das ciências naturais, os Behavioristas acreditavam que somente a partir de modelos explicativos, comportamentais, poderíamos obter, a partir das partes, ao todo, uma visão mais delineada das Relações Internacionais. Desse modo, os Behavioristas privilegiavam,

a formação de hipóteses, verificáveis pela observação direta dos fenômenos sociais, através de técnicas (...) que permitem a quantificação de resultados, como as sondagens, a medida de atitudes, a modelização de comportamentos sociais e humanos e a mediação do poder relativo dos Estados (FERNANDES, 2011, p. 62).

O procedimento metodológico da abordagem behaviorista constitui-se por meio de uma ruptura na pergunta de partida, nas leituras exploratórias e na identificação da problemática à construção do modelo de análise a interpretação de hipóteses mais os conceitos, na medida em que se realiza uma verificação, observação e análise de dados e/ou informações às possíveis considerações. Neste debate há um radicalismo entre os protagonistas em encontrar pressupostos e argumentos plausíveis a excluir um ao outro do campo de estudo à tentativa de explicar a conduta e comportamentos dos atores.

Diante esse contexto, desde o debate ontológico que trata dos estudos da natureza da formação dos atores numa tentativa de disciplinar um campo de análise metodológica nas Relações Internacionais, emerge perante os fenômenos e acontecimentos na política mundial o terceiro Grande Debate a partir da década de 1970, o Debate Inter-paradigmático. (NOGUEIRA & MESSARI, 2005, p.7). O terceiro grande debate, conhecido como o Debate Inter-paradigmático – Liberalismo e Estruturalismo versus Realismo, traz à luz questionamentos sobre as (re)produções teóricas na disciplina de Relações Internacionais; em busca de compreender quais correntes melhores elucidam o campo de estudo na política mundial.

Este debate que se inicia em 1970 implantou-se com maior força na década de 1980, que desde suas implicações sobre os estudos teóricos da disciplina tem colocado os liberais e os estruturalistas do mesmo lado na medida em que cerram suas críticas ao realismo. Sendo que as razões para estas mudanças consistem nos paradigmas das correntes neo-neo, como: os neo-realismo, os neo-liberais, os neo-marxistas (FERNANDES, 2011).

Por fim, o Quarto Grande Debate, entre os Pós-modernos versus Racionalismo, desenvolve-se diante das transformações da globalização à mundialização das relações sociais, culturais, econômicas e políticas, a partir de 1990. O Quarto Grande Debate traz à luz nas correntes pós-positivistas, um pensamento de significados sociais e culturais, onde será apresentado a seguir, via os movimentos político-culturais e sociais, como o Movimento Hip Hop.

Para tanto, o debate pós-positivista instaura nos estudos das Relações

Internacionais controversias teóricas e polêmicas, até então colocadas à margem do campo da disciplina. Propõe-se críticas radicais as faces dominantes ao método tradicional de análise da disciplina à medida que destaca-se em suas abordagens, contribuições primordiais a (re)interpretação teórico-metodológicas, como

(i) a necessidade de se promover a reflexão epistemológica; (ii) a relevância de se submeterem os procedimentos metodológicos e de investigação a uma crítica constante; (iii) a chamada de atenção para não se negligenciarem as relações entre o conhecimento produzido e o poder estabelecido, enquanto objeto de estudo; (iv) a evidenciação de que o discurso realista está próximo de uma ideologia tendencialmente conservadora. (...) (v) a chamada de atenção, implícita nas correntes feministas, para o facto de poder haver uma divisão diferente da disciplina a partir do gênero humano; (vi) a importância dada à renovação das abordagens ético-normativas, que não podem ser varridas da disciplina como alguma orientação positivista empiricista mais ortodoxa sustenta (FERNANDES, 2011, p. 121-122).

Nos debates pós-positivistas, revelam-se as correntes construtivas, que são abordagens teórico-metodológico de embasamento a compreensão e interpretação da construção social da política mundial. O construtivismo foi introduzido na literatura das Relações Internacionais por meio de Nicholas Onuf (1989), Alexander Wendt (1999) assim como por Friedrich Kratochwil, Christian Reus-Smit e John Ruggie. Entre os inúmeros contributos das correntes pós-positivistas, a construção social, propõem um refinamento de interpretações sobre o mundo em que vivemos.

As correntes sociais construtivistas repousam na ideia de que a política internacional se faz através de uma construção de relações de significados coletivos, sendo que,

Um princípio fundamental da teoria social construtivista é que as pessoas agem em relação a objetos, incluindo outros atores, com base nos significados que os objetos têm para elas. (...). São os significados coletivos que constituem as estruturas que organizam nossas ações. (...) Os atores adquirem identidades – entendimentos e expectativas relativamente estáveis da função específica sobre si próprio – ao participarem em tais significados coletivos. (...) O compromisso com a saliência e de identidades particulares variam, mas cada identidade é uma definição intrinsecamente social do ator fundamentada nas teorias que os atores detêm coletivamente sobre si mesmos e uns aos outros e que constituem a estrutura do mundo social (WENDT, 1999, p. 396-398).

As identidades e os interesses são construídos através das ideias compartilhadas, uma ação individual à coletiva, numa definição de si própria e de outros elementos que se inter-relacionam coletivamente diante dos fenômenos nas Relações Internacionais, à



medida que se molda uma estrutura de mundo social (WENDT, 1999, p. 403).

Desse modo, o processo de interação e associação a formar uma Sociedade Internacional, marca uma formação estrutural das relações entre os atores e de ideias compartilhadas em vez de forças materiais, onde as identidades e interesses dos atores são edificados por essas ideias compartilhadas em vez de dado por natureza,

(1) que as estruturas de associação humana são determinadas principalmente por ideias compartilhadas em vez de forças materiais, e (2) que as identidades e os interesses de atores com objetivos são construídos por estas ideias compartilhadas em vez de dadas pela natureza. (WENDT, 1999, p. 01).

Numa concepção das relações entre os agentes, “os construtivistas negam simultaneamente que os agentes procedam à estrutura e moldam para servir seus interesses e suas preferências, e que a estrutura tenha a capacidade de constranger e limitar as opções e, portanto, as ações dos agentes” (NOGUEIRA; MESSARI, 2005, p.166).

Os agentes e as estruturas são faces co-constitutivos, interagem numa dinâmica de relações internas mútuas e estruturais numa transformação entre o plano interno e externo, diante das contingências e imprevisões impostas pela prática de sociabilidade, conforme coloca Nogueira & Messari (2005):

Um exemplo ilustrativo da premissa de co-constituição é que não se pode falar em sociedade sem falar nos indivíduos que a compõem, nem se pode falar de indivíduos – no plural, ou seja, mais de um indivíduo – sem falar da sociedade que eles constituem. Nesse sentido a sociedade e indivíduos são co-constituídos, da mesma forma que agentes e estruturas são co-constituídos (NOGUEIRA; MESSARI, 2005, p.166-167),

É fato que nos processos de interações e/ou associações entre o indivíduo e a sociedade as práticas humanas constituem-se coletivamente na interseção de múltiplos significados sociais e culturais. Para tanto,

Todas as sociedades são sistemas sociais e, ao mesmo tempo, constituídas pela interseção de múltiplos sistemas sociais. Estes podem ser totalmente ‘internos’ às sociedades ou transpor as linhas divisórias entre o ‘interior’ e o ‘exterior’, formando uma diversidade de possíveis modos de conexão entre totalidades sociais e sistemas intersociais. Os sistemas intersociais não são imaginários e envolvem caracteristicamente formas de relação entre sociedades de diferentes tipos. (...) As ‘extremidades do espaço-tempo’ referem-se a interconexões, e a diferenciais de poder, encontrados entre distintos tipos sociais, incluindo os sistemas intersociais (GIDDENS, 2009, p.194)

Os processos de interações e associações das práticas humanas às faces de seus significados estabelecem “sistemas sociais que ‘se destacam’ em baixo-relevo de um fundo

constituído por toda uma série de outras relações sistêmicas” (GIDDENS, 2009, p.194). Não obstante, as “séries de significados” passam a serem reinterpretadas e referenciadas, a partir de suas matrizes e laços formado na história, em uma transformação modeladora a estruturação e suas relações sociais.

Nessa perspectiva, as abordagens construtivistas nas “relações internacionais repousa basicamente em sua ênfase na realidade ontológica do conhecimento intersubjetivo e nas implicações metodológicas e epistemológicas dessa realidade” (ADLER, 1999, p. 206). Propõem-nos por meio de um olhar das unidades de significados em suas interações, que são os indivíduos e suas ações, do interno para o externo (de dentro dos Estados para o plano internacional) um refinamento à compreensão da estruturação das relações no Sistema Internacional e seus atores.

Assim, as epistemologias sociais e culturais, em uma perspectiva interpretativa, buscam justificar as produções de significados, ideias e/ou estruturas sociais nas Relações Internacionais na medida em que “as identidades, os interesses e o comportamento dos agentes políticos são socialmente construídos por significados, interpretações e pressupostos coletivos sobre o mundo” (Idem, p.209).

Nesse sentido, em torno das abordagens construtivistas, o próximo subtítulo traz à luz uma compreensão das transformações sociais e culturais ao longo da história, uma especificidade das ações sociais e culturais nas Relações Internacionais. Desse modo, apresentamos a seguir, visões sobre os processos de desenvolvimento de manifestações político-sociais e culturais que emergem na política mundial em uma compreensão da metamorfose internacional.

## **AS DINÂMICAS CULTURAIS E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

Arraigado a uma abordagem construtivista, vive-se um período de transformações estruturais e conjunturais nas Relações Internacionais, como a emancipação de ações político-sociais e culturais, de atores e novos temas na agenda internacional. A emergência de transformações nas sociedades locais, de fluxos comerciais, financeiros, tecnológicos, sociais e culturais no plano global, revela as faces das transformações da globalização à “mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração” (IANNI, 2008, p. 36).

Uma crise paradigmática nas Relações Internacionais diante dos acontecimentos

da globalização econômico-financeira e das integrações liberalizadoras dos mercados, faz emergir um período insurgente a novas tradições. Em um sistema de “interação econômica, política e estratégica entre Estados-agente, os quais, ao guiarem-se pelos interesses próprios, dependem uns dos outros para atingir seus fins externos” (SARAIVA, 2008, p.45), qualificam-se num ambiente unilateral de forças singulares a uma evolução de entendimento e colaborações múltiplas, redefinindo a cultura das relações de poderes.

A evolução nas interações entre os entes no Sistema Internacional revela-nos uma maturidade nas ações e condutas entre os atores no plano internacional. Um amadurecimento que atinge o estágio de consolidação de uma Sociedade Internacional, que se qualifica por seus “elementos derivados de princípios e práticas específicas de política internacional e a cultural comum que lhes dá unidade orgânica” (SARAIVA, 2008, p.49). Os atores em suas relações e interações, atuam e interagem entre si como componentes de um mesmo organismo, transpondo as barreiras do Estado-nação à inserção de novos entes e a ausência de uma entidade internacional com poder central.

Assim, na Sociedade Internacional contemporânea os Estados-nação passam por uma reorientação de suas políticas internas em um processo de transformação e alteração estrutural de suas relações entre os atores e suas agendas no plano global-local. O amadurecimento impõe a cada ator redefinir parâmetros de ações que condicionam e/ou influenciam as relações. Os sistemas históricos das relações entre Estados à emergência de novos atores passam a caminhar para uma Sociedade Internacional, redefinindo normas, modos de viver e pensar.

Nos novos padrões de análises da sociedade contemporânea, “uma outra trajetória científica no âmbito das relações internacionais foi empreendida pelos historiadores” (Idem), devido à ausência de instrumentos analíticos consistentes para as interpretações das transformações e das novas dinâmicas da política mundial. Esta foi uma reforma empreendida por novos estudiosos numa compreensão interdisciplinar das dinâmicas entre as relações dos povos, Estados e culturas à reinterpretar os fenômenos local-global.

Em uma Sociedade Internacional em constante movimento, as dinâmicas das relações de poder entre os entes tornam-se imprevisíveis, nesse sentido somente com as interpretações culturais podemos redefinir padrões e condutas do movimento das Relações Internacionais. Para tanto, de acordo com Saraiva (2008, p.232) quatro fenômenos formaram um “conjunto de transformações observadas na essência do

sistema internacional e modificaram suas causalidades, (...) abalaram a ordem bipolar e afirmaram a diversidade, bem como a multipolaridade econômica e ideológica”. As transformações no sistema, marcam uma ruptura entre duas grandes correntes econômicas e ideologias, os Estados Unidos, no mundo ocidental ou capitalista, e a ex-União Soviética, no mundo dito socialista ou comunista.

Esta conjuntura de transformações revela uma dinâmica de fenômenos heterogêneos. Uma disputa tanto político-militar e econômica como diplomática cultural e ideológica, levou ao desmoronamento da ordem bipolar à construção da chamada nova ordem multipolar, uma reorganização geopolítica na tentativa de equilibrar o poder e suas influências no campo político, militar e econômico.

Nesse contexto de transformações, de acordo com Saraiva (2008, p.231) o primeiro fenômeno foi a *détente*<sup>5</sup>, uma flexibilização dos arranjos políticos consolidada no concerto americano-soviético. O segundo é a tomada de consciência dos interesses e suas diversidades e da pulverização das percepções de auto-afirmação dos Estados no sistema internacional. O terceiro fenômeno está empreendido nos esforços da construção de uma ‘nova ordem econômica internacional’ pelos países do Terceiro Mundo. Enquanto que, o quarto e último “fenômeno foi a ‘crise econômica’, especialmente a energética e a financeira, responsável por um período de grande intranquilidade para as relações internacionais” (SARAIVA, 2008, p.232).

Esta crise econômica foi determinante para um processo de reestruturação das grandes metrópoles, levando ao declínio populacional e empregatício. Os desastrosos efeitos dessas transformações na vida urbana, principalmente as populações entregues às margens da sociedade moderna, fazem do apego familiar nas comunidades locais a emergência de expressões político-culturais e sociais como mecanismo de debate, questionamento e repostas às opressões e marginalizações impostas a era pós-industrial (ROSE, 1997).

Vive-se um período marcado por transformações local-global, onde as relações dos fenômenos políticos, econômicos, tecnológicos transgridem o global ao local, e vice e versa, revelando as faces das sociedades contemporâneas (ROSE, 1997). O encontro desses fenômenos coloca os Estados nacionais a repensarem o seu papel na política internacional, uma vez que, as diversidades de interesses e ideologias nas relações entre os

---

<sup>5</sup> Termo usado para designar a flexibilização e novos arranjos nas relações entre os Estados, que antes marcado por um relacionamento hostil passam a partir da década de 1970 reestabelecer relações diplomáticas e culturais a diminuir os conflitos (LAGOS, 1981).

entes na Sociedade Internacional, revelam a expressão e a determinação dos Estados na tentativa de influenciar as relações de poder no Sistema Internacional.

As transformações econômicas, políticas, tecnológicas e sociais, empreendidas nas forças dos Estados nas Relações Internacionais frente ao século XXI, marcam um processo de mundialização das relações local-global. Um fenômeno de inclusão e exclusão, onde os fluxos de emancipação de ações no plano local emergem nos “processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração” (IANNI, 2008, p.36) no plano internacional, (re)definindo no cenário as estruturas entre os entes na Sociedade Internacional.

A globalização altera o espaço-tempo da sociedade civil em um movimento de inclusão e exclusão às correntes financeiras, políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e sociais no plano global. As transformações estruturais dos elementos e/ou correntes da globalização despertam a sociedade civil em seu modo de viver e sentir o mundo local-global. A emergência da sociedade civil, “compreendendo grupos e classes, movimentos sociais e partidos, cultura e hegemonia, parece sintetizar-se no Estado. Esse é o âmbito em que se manifestam inicialmente a liberdade e igualdade de proprietários formalmente organizados no contrato” (IANNI, 2008, p.37).

Para tanto, o processo de organização social da sociedade civil contemporânea à luz dos princípios da igualdade e liberdade humana postula os interesses de organizações político-sociais na Sociedade Internacional. No dinamismo das forças que operam os fluxos de significados coletivos, os movimento étnicos, trabalhistas, religiosos, feministas e entre outros, tem (re)significado um amadurecimento entre os entes na Sociedade Internacional. Sendo assim, esses fenômenos têm modificado “as relações, os processos e as estruturas de dominação e apropriação” (IANNI, 2008, p. 49) da sociedade local à transporem na Sociedade Internacional as condições sociais e culturais, no “modo de ser, sentir, pensar e imaginar” (Idem, p.50).

Os movimentos sociais e culturais revelam-se entre 1945-1990 em uma revolução social e cultural. “A mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade do século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato. Pois desde a era neolítica a maioria dos seres humanos vivia da terra e seu gado ou recorria ao mar para a pesca” (HOBBSAWM, 2013, p.284). Não obstante, os valores e as tradições do campesinato transpõem as barreiras rurais às faces da vida urbana em uma ruptura as tradições rurais.

Na medida em que se esvazia o campo à “morte do campesinato” (Idem), as cidades enchem-se e inicia-se os processos de urbanização. As cidades multiplicam-se e as pessoas se conectam a uma era de invenções. Nesse processo de rupturas e resistências frente as transformações da modernização urbana, as pessoas passam a se organizarem, exemplo disso foi “o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior” (HOBSBAWM, 2013, p. 289). O crescimento de movimentos que demandavam a educação revela-se como políticas da formação de recursos humanos para a modernização dos Estados. De acordo com Hobsbawm (2013, p.290),

Antes da Segunda Guerra Mundial, mesmo a Alemanha, França e Grã-Bretanha, três dos maiores países, mais desenvolvidos e instruídos, com uma população total 150 milhões, não tinham juntos mais que aproximadamente 150 mil universitários, um décimo de 1% de suas populações somadas. Contudo, no fim da década de 1980 os estudantes eram contados aos milhões na França, República Federal da Alemanha, Itália, Espanha e URSS (para citar apenas países europeus), isso sem falar no Brasil, Índia, México, Filipinas e, claro, EUA, que tinham sido pioneiros na educação universitária em massa.

As massas de movimentos estudantis constituem-se frente à década de 1960 um novo fator na cultura e na política, “eram não apenas radicais e explosivas, mas singularmente eficazes na expressão nacional, e mesmo internacional, de descontentamento político e social” (Idem, p. 292).

Desse modo, os movimentos estudantis em todo o mundo expressam uma ação política revolucionária à medida que, em planos locais, rebelaram-se em 1968 “desde os EUA e o México, no Ocidente, até a Polônia, Tchecoslováquia e Iugoslávia, socialistas, em grande parte estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968 em Paris, epicentro de um levante estudantil continental” (HOBSBAWM, 2013, p. 292-293).

À medida que acontecem ações políticas estudantis em distintas partes do mundo, inicia-se um declínio pós-industrial, ao afastamento da mão de obra humana por novas tecnologias. Tal fato culminou em uma crise de consciência e não de classe, onde

As próprias populações misturadas e heterogêneas que ganhavam a vida nos países desenvolvidos vendendo seu trabalho braçal por salários aprenderam a ver-se como uma única classe trabalhadora, e a encarar esse fato como de longe a coisa mais importante em sua situação como seres humanos na sociedade. Ou pelo menos chegou a essa conclusão um número de operários suficiente para transformar partidos e movimentos que os atraíam essencialmente como trabalhadores [...] em imensas forças políticas no período de poucos anos (HOBSBAWM, 2013, p. 299).

As classes operárias cruzam-se diante uma crise de consciência por uma

aceitação da própria classe trabalhadora como seres humanos na sociedade. A formação e a estruturação dos partidos e movimento trabalhistas (re)definem as barreiras da exclusão social a um progresso de ações e estratégias coletivas à mudanças significativas no modo de viver da cada pessoa, na medida em que essas classes passam a enxergar os benefícios das ações em conjunto.

Outra mudança significativa que perpassa todos os movimentos sociais é a ação da mulher na sociedade, que “afetou a classe operária, e também a maioria de outros setores das sociedades desenvolvidas” (Idem, p. 304). O mundo político passava por processos emancipatórios da tomada de consciência do ser humano sobre o seu papel na sociedade local e internacional. As forças de papéis e convenções tradicionais do homem e da mulher romperam as fronteiras dos Estados-nação às novas reinterpretações de significados da identidade humana.

A tomada de consciência das ações sociais e culturais desencadeou um processo de ações coletivas, de diferentes formas e em distintas partes do mundo, conduzindo-nos a repensar o papel do ser humano e suas ações. Para Hobsbawm (2013) os valores e tradições são redefinidos numa revolução cultural, que se inicia através da família e da casa, das relações entre os sexos e suas gerações. Entre as transformações tradicionais,

o divórcio, nascimento ilegítimos e o aumento de famílias com um só dos pais [isto é, esmagadoramente de mães solteiras] indicavam uma crise na relação entre os sexos, o aumento de uma cultura juvenil específica, e extraordinariamente forte, indicava uma profunda mudança nas relações entre as gerações. A juventude, um grupo com consciência própria que se estende da puberdade (...), agora se tornava um agente social independente (HOBSBAWM, 2013, p. 317).

Os padrões e valores tradicionais nas sociedades europeias são redefinidos na mudança das relações entre as gerações, numa tomada de consciência do pertencimento político-social da juventude na sociedade moderna (Idem). Em 1940-50 inicia-se uma luta de emancipação de valores sociais e culturais, como a luta dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Esse período marca o início de um processo de aceção de novos valores e significados para a sociedade. Mas é na década de 1960 que se vive uma revolução cultural de produções e concepções de novos modelos de mundo e sociedade por uma juventude política cultural revolucionária que emergem à margem das fronteiras da exclusão e marginalização.

As produções e relações de significados alteram o espaço e o tempo à uma insurgência crítica de uma estética política de manifestar, protestar e questionar os

padrões de viver e sentir o mundo político, social e cultural. Na medida em que as estéticas políticas transpõem as fronteiras dos Estados-nação redefinem as tradições culturais locais à um internacionalismo de movimentos sociais e culturais.

As estéticas político-sociais e culturais utilizam-se de elementos das artes para manifestar e questionar os problemas cotidianos, na medida em que a juventude, passa a organizar e manifestar as inquietações da vida urbana, tornando-se agentes sociais independentes que passam a fazer da arte um movimento político na sociedade contemporânea. Dessa forma, na década de 1960-70, os movimentos político-sociais e culturais na luta pelos direitos civis dos negros nos EUA revelam-se na formação de movimentos político-social e cultural, um período de expressão e lutas políticas de reconhecimento e afirmação da população negra (KARNAL *et al.*, 2007).

As organizações de jovens que lutam contra as explorações e opressões expressam-se na organização de movimentos de resistência social a uma “reexistência” político-cultural, transpondo significados do seu pertencimento social a debates políticos (SOUZA, 2011). A luta pelos direitos civis e por mais espaços de representatividade altera o espaço-tempo de tradições socioculturais, uma verdadeira revolução cultural que se inicia através da família em suas estruturas de relações (HOBSBAWM, 2013).

Nesse contexto, os padrões comportamentais, a conduta sexual, a liberdade de expressão e a autonomia política e seus direitos civis, demarcam a ascensão do privado para o público através da nova autonomia da juventude, que passam a se expressar politicamente através dos seus modos e costumes de viver e sentir o mundo. (KARNAL *et al.*, 2007). As juventudes rompem com os princípios condutores vigentes na medida em que geram rupturas de transformação na textura social, visto que

Essas texturas consistiam não apenas nas relações de fato entre seres humanos e suas formas de organização, mas também nos modelos gerais dessas relações e os padrões esperados de comportamento das pessoas umas com as outras; seus papéis eram prescritos, embora nem sempre escritos (HOBSBAWM, 2013, p.328).

As organizações sociais e culturais revelavam-se numa crise de paradigmas sobre os padrões e condutas a serem seguidos, nas “velhas texturas e convenções sociais, embora solapadas por um quarto de século de transformação social e econômica sem paralelos, estavam tensas, mas ainda não em desintegração” (Idem). Nesse contexto, a juventude utiliza elementos políticos através da arte para uma tomada de consciência de valores humanos a uma reinterpretação alternativa das texturas racionais das ações



sociais e culturais. As experiências recriam à luz das organizações sociais e culturais movimentos de articulações políticas na vida urbana.

Assim, as tradições e valores nas sociedades urbanas são redefinidas na manifestação de uma juventude política, que, para Hobsbawm (2013, p.318-320) aflora-se na sociedade civil, primeiramente como um estágio final do pleno desenvolvimento humano; segundo como uma massa dominante de poder de compra nas ‘economias de mercados desenvolvidas’; e por fim, a terceira peculiaridade que elucida a nova cultura juvenil é devido o seu espantoso internacionalismo. A juventude descobre novos símbolos materiais e culturais, o que acentua uma constante transformação de capital juvenil na globalização.

Sendo assim, a cultura jovem tornou-se uma verdadeira revolução político-cultural, seja no seu modo ser ou estar, nos costumes ou nos hábitos, no público e/ou no privado. A expressão da velha cultura é contraposta em expressões nas manifestações urbanas, seja nas roupas, em faixas ou nos muros das cidades. Dessa forma, os fenômenos das relações internas dos Estados à mundialização em 1980 das relações de mercados, capitais, políticas, econômicas e culturais marca uma ruptura da política, às ondas de insurgências e contestações socioculturais. Pois os movimentos sociais frente ao século XXI para Gohn (2011), acentuam-se em lutas de defesas das culturas locais contra os efeitos da globalização à reivindicações éticas na política, de direito civis a direitos políticos.

Não obstante, os aspectos de subjetividades ganham nas manifestações sociais, culturais e políticos, uma autonomia do conhecimento, onde os valores, os costumes e hábitos revelam-se em uma transformação de insurgências culturais. Os significados passam a se resignificarem nos discursos e nas práticas estéticas sociais e culturais, redefinindo os modos de ver, sentir e compreender o mundo. (KARNAL et al, 2007).

Nesse contexto, a partir da pesquisa realizada no projeto “Estéticas afro-latino-americanas: o rap redefinindo fronteiras<sup>6</sup>”, se utiliza como meio de interpretação das transformações político-culturais, uma análise sobre as narrativas poéticas presente no Rap, estilo musical do Movimento Hip Hop; a revelarem fluxos de significados da demografia do novo internacionalismo, de uma resistência à uma “reexistência” das faces da história das relações culturais contemporâneas (BHABHA, 2010, p.24). Uma

---

<sup>6</sup> Estudo que busca compreender as manifestações do Movimento hip hop no contexto de fronteira tri-nacional, partindo da cidade de Foz do Iguazu, a qual faz divisa com Puerto Iguazú – Argentina e Ciudad Del Este – Paraguai.

compreensão que permite-nos entender as culturas e suas relações em seus movimentos, a redefinirem as fronteiras territoriais, simbólicas e ideológicas.

O Movimento Hip Hop, que desenvolve-se na diáspora latino-americana e caribenha à enraizar-se em um berço cultural nos Estados Unidos por meio de suas práticas, o break, o rap e o grafite, demarca uma produção de uma identidade cultural arraigada às experiências em um grupo local ou família alternativa local (ROSE, 1997) na medida em que questiona os problemas sociais que os cercam, como a pobreza, a marginalização, o racismo, o preconceito, o desemprego, a violência policial, tematizadas e discutidas através da produção de narrativas poéticas, o Rap, e que nos fazem repensar os espaços político-sociais (SOUZA, 2009).

O estilo musical do Movimento Hip Hop, o Rhythm and Poetry, conhecido como Rap, em seus fluxos de significados, traz na escrita das “narrativas poéticas” uma reflexão das inter-relações das vivências de pessoas que cruzam as faces das dinâmicas políticas, sociais e culturais diante das fronteiras da exclusão, opressão e marginalização. Essas dinâmicas sociais e culturais em suas relações, transpõem-se em um universo complexo das ações cotidianas, onde milhares de pessoas contrapõem-se ao poder dos Estados nacionais à redefinirem-se em uma resistência à uma insurgência política. Nesse contexto, as dinâmicas culturais em seus significados despertam-se nas fronteiras dos Estados-nação, exemplo disso, está na narrativa poética “América La Tinha”, do rapper Mano Zeu, (Cd. Brasil Illegal, 2009),

América minha, sua, de todas as que habitam  
Terra férteis, céu líquido, riquezas infinitas  
América, florão, do planeta terra  
A década exploram seus mares e suas selvas  
Soy loco por ti como Ernesto Che Guevara  
A guerra não tarda América se prepara  
Mas aí, era aí, que que eles estão fazendo aqui  
Associei, pensei, compreendi, entendi  
Sua água tá acabando, estão reciclando xixi  
Olha os zói gordo dos gringos, aquífero guarani  
Amazônia vendida, dividida, desmatada  
Explorada, queimada, já não resta mais nada  
Adeus amigo planeta, bairro cidade nação  
Destruição sem noção, causa da desertificação  
(...)  
América La Tinha, guerreiros verdadeiros.  
América de Zumbi, Antônio Conselheiro  
América do Futebol, do Carnaval e do Pandeiro  
América desmatada pela gana de dinheiro  
América La Tinha, poetas combatentes  
Neruda, Drummond de Andrade, semeadores da semente

América pulmão e coração do mundo  
Entre um milhão es a nação mais bela eu não confundo  
América La Tinha, quedas d'água Cataratas  
Florestas, verdes matas  
Cachoeiras e Cascatas  
América de belezas naturais, outro e prata.  
Terra de Lamarca, de Emiliano Zapata. (MANO ZEU, 2009).

A construção poética da narrativa acima, revela a partir da vivência do rapper Mano Zeu na cidade de Foz do Iguaçu – Brasil e suas articulações em Ciudad Del Este – Paraguay e Puerto Iguazú – Argentina, percepções de sua realidade social, marcada por dinâmicas de transformações econômicas, políticas e culturais globais, em uma construção de significados que transpõem o seu pertencimento local, se fazendo nas representações latino-americanas e caribenhas. A narrativa poética, delinea os movimentos político-culturais, as lutas indígenas, negras, camponesas e urbanas, que estão representadas por nomes, como Emiliano Zapata, Carlos Lamarca, Zumbi dos Palmares e Antônio Conselheiro. As referências das representações criam um fluxo espacial sobre as dinâmicas de transformações da história latino-americana e caribenha à vivência do rapper, Mano Zeu, nas fronteiras políticas, econômicas e culturais de sua realidade, revelando-nos uma emergência de manifestações globais demarcadas pelo processo de colonização, opressão e marginalização.

As manifestações culturais latino-americanas e caribenhas, revelam-se em uma auto-afirmação em autonomia de pensamentos e ideias constituintes de valores, vivências e experiências urbanas e camponesas. A narração no rap, como forma de poesia combatente, reivindica direitos rompidos no curso da formação originária latino-americana e caribenha, à uma desconstrução de olhares e percepções sobre os desequilíbrios das relações políticas e econômicas diante do uso dos recursos naturais, como a música aponta. As representações dos recursos e belezas naturais, através do Aquífero Guarani e da floresta Amazônia, revela-nos os interesses políticos do uso e monopólio desses recursos dentre os Estados latino-americanos assim como demais Estados, como os europeus e os Estados Unidos. Estas mesmas percepções se exprimem e redefinem-se em uma resistência poética na narrativa “Latinoamerica” do grupo porto-riquenho Calle13, presente no álbum intitulado “Entren Los Que Quieran” lançado no ano de 2010.

Tengo los lagos, tengo los ríos  
Tengo mis dientes pa' cuando me sonrio  
La nieve que maquilla mis montañas

Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña  
Un desierto embriagado con peyote  
Un trago de pulque para cantar con los coyotes  
Todo lo que necesito, tengo a mis pulmones respirando azul clarito  
la altura que sofoca,  
Soy las muelas de mi boca, mascando coca  
El otoño con sus hojas desmayadas  
Los versos escritos bajo la noches estrellada  
Una viña repleta de uvas  
Un cañaveral bajo el sol en Cuba  
Soy el mar Caribe que vigila las casitas  
Haciendo rituales de agua bendita  
El viento que peina mi cabellos  
Soy, todos los santos que cuelgan de mi cuello  
El jugo de mi lucha no es artificial  
Porque el abono de mi tierra es natural. (CALLE 13, 2010).

O grupo Calle 13, revelam-se em um rap alternativo à um pop latino-americano e caribenho, carregado por um discurso de resistência enraizada as marcas de violações e opressões sofridas pelas populações ancestrais nos países da região. Assim como no rap “América La Tinha” do rapper Mano Zeu (2009), o grupo Calle 13 em “Latinoamerica” (2010), faz do seu pertencimento a produção de uma narrativa politizada as marcas das lutas e insistências de povos que se utilizam de elementos da natureza a seu apego familiar, cultural, religioso, social. Os traços da natureza, na terra, na água, no sol e nas estrelas, iluminam nos rituais das insurgências político-culturais, a transmissão de tradições e caminhos dos povos ancestrais, em uma autoafirmação de pensamento, valores e ideias constituintes de uma identidade local.

Os traços, as tradições e os caminhos culturais na América Latina e Caribe, fazem emergir transformações dinâmicas de significados enraizados nas violências provenientes das rupturas coloniais que se perpetuam na marginalização e exclusão histórico-social-cultural e racial. Posto que, a natureza das práticas da vida urbana e campesina se ressignificam nas relações humanas em uma transformação de acepções, sentidos e significações globais.

Nesse fluxo de acepções, sentidos e significações, a narrativa poética no rap “Somos Sur” (VENGO, 2014) da rapper Ana Tijoux, que é filha de exilados políticos durante a ditadura de Pinochet no Chile, utiliza-se das faces de sua história, um empoderamento político poético social e cultural como ferramenta combatente a violência, opressão e marginalização na América Latina e Caribe, vejamos:

Todos para todos, todo para nosotros  
Soñamos en grande que se caiga el imperio

Lo gritamos alto, no queda mas remedio  
Esto no es utopía, es alegre rebeldía  
Del baile de los que sobran, de la danza tuya y mía  
Levantarnos para decir "ya basta"  
Ni África, ni América Latina se subasta  
Con barro, con casco, con lápiz, zapatear el fiasco  
Provocar un social terremoto en este charco  
(...)  
Nigeria, Bolivia, Chile, Angola, Puerto Rico y Tunisia, Argelia  
Venezuela, Guatemala, Nicaragua, Mozambique, Costa Rica,  
Camerún, Congo, Cuba, Somalía, México, República Dominicana,  
Tanzania, fuera yanquis de América latina  
Franceses, ingleses y holandeses, yo te quiero libre Palestina  
(...)  
Saqueo, pisoteo, colonización, Matias Catrileo, Wallmapu  
Mil veces venceremos, del cielo al suelo, y del suelo al cielo  
Vamos, sa, sa, sa, sa, sa, sa, sa, saltando  
Caballito Blanco, vuelve pa' tu pueblo, no te tenemos miedo  
Tenemos vida y fuego, fuego nuestras manos, fuego nuestros ojos  
Tenemos tanta vida, y hasta fuerza color rojo  
La niña María no quiere tu castigo, se va a liberar con el suelo Palestino.  
(Ana Tijoux, 2014)

O apego familiar de Ana Tijoux, inserida nas marcas da ditadura militar, revela em sua “narrativa poética” um grito pela liberdade latino-americana e caribenha. A narrativa “Somos Sur”<sup>7</sup> de Ana Tijoux (2014) com a participação da palestina Shadia Mansour, traz à luz as forças insurgentes de movimentos de resistências sociais e culturais globais diante as violências das colonizações e opressões de povos que ainda perpetuam-se.

Posto que, vive-se em diversas partes do mundo transformações culturais, sociais e políticos, onde fazem emergirem novas dinâmicas de significados questionando a liberdade, a exclusão, a invisibilidade humana, a opressão, a marginalização e a estigmatização cultural e social, que são impregnadas por sistemas econômicos e políticos. Essas novas dinâmicas de significados revelam-se por meio um movimento de resistência à reexistência de vivências e práticas coletivas, formada por um apego cultural, social e político local.

Por fim, o Rap em seu fluxo poético, revela-nos um caminho de auto-reflexão das interações políticas em uma reinterpretação de significados globais, das unidades políticas inter-nacionais e suas relações na política local e internacional. Desta maneira, a ação

---

<sup>7</sup> O termo Sur-Sur nas Relações Internacionais “envolve a caracterização, a cooperação ou a relação entre países que têm desafios sociais, políticos e econômicos mais ou menos similares, além de trajetórias históricas de passados coloniais e de exploração. A noção é utilizada de modo relacional, a fim de diferenciar os países em desenvolvimento, do Sul, dos países desenvolvidos do Norte” (RAMANZINI JÚNIOR; MARIANO; ALMEIDA, 2015, p.16).

política constituída por um fluxo semântico, transmite em seus deslocamentos nas relações humanas, olhares e acepções das nossas realidades sociais, econômicas, culturais e políticas às suas inter-relações local e global.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações conjunturais nas relações de poder e cultura dos Estado-nação cruzam-se em um universo de paradigmas da globalização, em uma ruptura de reinterpretação teórico-metodológicas nas Relações Internacionais contemporânea. Com a emergência de novas abordagens construtivistas, vive-se a formação de novas bases de conhecimento para a interpretação dos acontecimentos internacionais, passando desde o realismo prático, histórico, estrutural e liberal às novas correntes institucionalistas, neoliberais e construtivistas sociais.

As abordagens construtivistas a revelarem novos meios de análises e compreensões, contrapõem-se as correntes tradicionalistas, diante uma resistência ao *mainstream* da disciplina às insurgências de pensamentos políticos sociais e culturais nas reinterpretações das dinâmicas globais. Sendo assim, as manifestações culturais, como exemplo a prática do Rap, estilo musical do Movimento Hip Hop, revela-se como instrumento de autoafirmação e autonomia de pensamentos e ideias constituintes de valores, de vivências e experiências humanas que transpõem os Estados-nação. Dessa forma os significados culturais e suas relações, permite-nos redefinir paradigmas dos acontecimentos globais, que se cruzam em dinâmicas políticas, sociais e culturais diante das fronteiras locais.

Assim, as articulações e rupturas de significados redefinem-se no pertencimento das fronteiras espaciais, em uma transposição de manifestações de signos que ressignificam em movimentos novas práticas e ações regionais. Uma emergência de significados político-social e cultural, como meio de expor, debater, criticar e reinterpretar as dinâmicas de significados que estruturam a formação dos Estados-nação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Emanuel. *O construtivismo no estudo das relações internacionais*. Lua Nova [online]. 1999, n.47, pp. 201-246. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451999000200011>.

ANA TIJOUX. *Vengo (CD)*. Chile, 2014. Disponível em: <http://descargarp3x.com/gratis/anita-tijoux-vengo-album-completo.html>

ARON, R. *Paz e guerra entre as nações*. Brasília: UNB, 1986.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Ática, 1983.

CALLE 13. *Entren Los Que Quieran (CD)*. San Juan; Miami, 2010. Disponível em: <http://calle13-fan.blogspot.com.br/2010/12/tracklist-entren-los-que-quieran.html>

FERNANDES, José Pedro Texeira. *Teorias das Relações Internacionais: Da abordagem clássica ao Debate Pós-Positivista*. Coimbra: Almeida, 2011.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GOHN, Maria de Glória. *Movimento no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

KARNAL, Leandro; PURDY, Sean; FERNANDES, Luiz Estevam e MORAIS, Marcus Vinícius de. *História dos Estados Unidos das origens ao século XXI*. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

LAGOS MATUS, Gustavo. *Entre la detente y la guerra fría: la crisis del destino manifiesto de las superpotencias*. Estudios Internacionales, [S.L], v. 14, n. 56, p.474-499, ene. 1981. ISSN 0719-3769. Disponible en: <http://www.rchdt.uchile.cl/index.php/REI/article/view/16073/21897>. Fecha de acceso: 28 jul. 2015 doi:10.5354/0719-3769.1981.16073.

MANO ZEU. *Brasil Ilegal (CD)*. Foz do Iguaçu, 2009. Disponível em: <https://www.palcomp3.com/MANOZEURAP/>

MIYAMOTO, S. "O Ideário da Paz em um Mundo Conflituoso". In: BEDIM, G. A. (Org.). *Paradigmas das Relações Internacionais*. Ijuí: Unijuí, 2000.

NOGUEIRA, João Pontes; MESSARI, Nizar. *Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ONU, Nicholas Greenwood. *World of Our Making: Rules and Rule in Social Theory and International Relations*. Columbia: University of South Carolina Press, 1989.

ONU, Nicholas Greenwood. *The Constitution of International Society*. European Journal of International Law, Vol. 5, No. 1, 1994.

RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo; MARIANO, Marcelo Passini; ALMEIDA, Rafael Augusto Ribeiro de. *As diferentes dimensões da cooperação Sul-Sul na Política Externa Brasileira*.

In: RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo; AYERBE, Luís Fernando (Org.). *Política Externa Brasileira: Cooperação Sul-Sul e negociações internacionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 13-49.

ROSE, T. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hiphop. In: HERSCHMAN, M. (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, cap. 8, p. 190-213.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *História das Relações Internacionais Contemporâneas: da sociedade internacional do Século XIX à era da Globalização*. São Paulo: Saraiva, 2008.

SOUZA, Angela M. *“A caminhada é longa... e o chão tá liso”*: O Movimento hip-hop em Florianópolis e Lisboa. Florianópolis: Tese de Doutorado em Antropologia, UFSC, 2009.

SOUZA, A. M.; SANTANA, J. J.; SILVA, Ronaldo. *Rap na fronteira: Narrativas poéticas do Movimento hip hop*. Tomo (UFS), v. 25, p. 9-26, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

WENDT, Alexander. *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.



## LAS FERIAS INTERNACIONALES DEL LIBRO COMO POLÍTICAS CULTURALES<sup>1</sup>: CONTACTOS ENTRE BRASIL E HISPANOAMÉRICA

Nayda Katherine Patiño Wandurraga<sup>2</sup>  
Debora Cota<sup>3</sup>

### A PROPÓSITO DE LAS POLÍTICAS CULTURALES

Con el auge de nuevos escenarios de información y comunicación, el patrimonio cultural (las artes cultas y populares), que permite reconocer el perfil histórico de cada nación, comenzó a perder público, y las políticas culturales a deteriorar su carácter funcional por varias razones, entre ellas la asociación incorrecta entre las políticas culturales y los medios de comunicación masivos, la legislación inadecuada de las industrias culturales que contienen productos desarrollados entre dos o más países, y la falta de inclusión de las necesidades culturales de toda la población. Sin embargo, en los últimos años, se han venido reestructurando las políticas culturales, siendo en la actualidad más relacionadas con los desarrollos tecnológicos e inclusivas, siempre que promueven proyectos desde y hacia el interior de los grupos sociales menos favorecidos económicamente.

Canclini (2001), reúne siete motivos por los cuales es importante actualizar y generar nuevas políticas culturales, siendo ellos: 1. La predominancia actual de las industrias culturales, como lugares de información y bases de los imaginarios sociales. 2. El lugar estratégico que ocupan en el desarrollo socioeconómico de las naciones, y en la comunicación y participación de los ciudadanos. 3. La falta de producción cultural endógena en los países latinoamericanos, que contribuye con la polarización ejercida por la globalización. 4. La confrontación de actores nacionales y transnacionales, que en la mayoría de las ocasiones privilegia los intereses privados. 5. La amenaza constante al patrimonio tangible e intangible de cada nación. 6. La desprotección a los artistas y consumidores de cultura, que genera la mercantilización de las industrias culturales, y 7. El desarrollo cultural ventajoso con que cuenta América Latina, que la constituye en un poderoso mercado cultural.

---

<sup>1</sup> Artículo desarrollado a partir de investigación financiada por la Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

<sup>2</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana, nayda.wandurraga@aluno.unila.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana, debora.cota@unila.edu.br

A estos siete puntos, se pueden adicionar tres puntos más actuales, que son: 1. El surgimiento cada vez más común de proyectos regionales y locales, que buscan innovar, representando a algunas minorías, como es el caso de los proyectos comunitarios indígenas, feministas, etc., que aun siendo desarrollados sin ningún tipo de ayuda gubernamental ya consiguen contribuir con el desarrollo de la identidad nacional y local. 2. Los avances tecnológicos que diariamente incrementan sus consumidores, y permiten integrar a sociedades continuamente excluidas. Y, 3. El poder de la cultura para educar y fortalecer la sociedad, evitando el desempleo, la intolerancia, la violencia, y la falta de oportunidades, situación tan común en América Latina.

Es importante resaltar la labor de la UNESCO (único organismo de las Naciones Unidas encargado de la cultura) en el estudio de las políticas culturales. Dentro de sus principales acciones se encuentran: 1. La preparación de conferencias intergubernamentales, foros y convenciones en los que se debaten las condiciones del patrimonio histórico nacional (principalmente en los nuevos contextos de las industrias culturales), el acceso a la cultura, los derechos de autores y artistas, y la transnacionalización de la cultura; 2. La generación de encuestas que recogen estadísticas relacionadas a las industrias culturales; y 3. La recolección de fascículos e informes mundiales sobre políticas culturales.

En la mayoría de los países latinoamericanos, buscando el cumplimiento del derecho a la cultura, y con el objetivo de darle la importancia y el espacio que merece al ámbito, se ha llegado a la creación de un Ministerio de Cultura, tomando como guía el Ministerio de Cultura de Francia creado en 1959 (MEJÍA, 2009). Gran parte de ellos surgen desde finales de los años 60's, a partir de decretos que modificaron el nombre y las funciones de otros organismos (Casas de Cultura, Secretarías de Estado de Cultura, Comisiones Nacionales de Cultura, e Institutos Nacionales de Cultura), buscando unificar y regular en una misma institución a todos los entes culturales.

Las líneas estratégicas de los ministerios desde entonces son, entre otras: el impulso a la lectura y al conocimiento, el fomento a los procesos de formación artística y creación cultural, el fortalecimiento de la defensa y apropiación social del Patrimonio Cultural, el apoyo a las Industrias Culturales, la consolidación del Sistema Nacional de Cultura, el impulso a la perspectiva intercultural y la promoción de la ciudadanía.

Con el objetivo de permitir el acceso de la población al ámbito cultural, se han generado también algunas leyes que buscan el fomento y promoción del mismo; la

mayor parte de ellas funcionan aplicando exenciones y reducciones al impuesto sobre la renta para las empresas cuya intención sea la producción y distribución de la cultura, como es el caso de la Ley Rouanet en Brasil, y la Ley 17.930 en Uruguay, entre otras. Sin embargo, es evidente la reducida inversión en ciencia, tecnología y producción industrial de cultura, con que cuentan los países de América Latina, y que justifica su desventaja económica con respecto a los países de otros continentes, como Asia y Europa.

En el ámbito del libro, el esfuerzo más ejemplar lo ejerce el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), un organismo intergubernamental patrocinado por la UNESCO –creado el 23 de abril de 1971, con sede en Bogotá-Colombia, tras la firma del “Acuerdo de Cooperación Internacional entre el Gobierno de Colombia y la UNESCO”–, que busca la creación de entornos aptos para el impulso a la lectura; centrado específicamente en el estímulo a la producción y circulación del libro, el desarrollo de la lectura y la escritura, y la promoción y protección de la creación intelectual, con el objetivo de generar conocimiento. El papel del CERLALC dentro de algunas ferias del libro, como es el caso de la Feria Internacional del Libro de Bogotá (FILBo), es hacer la mediación entre los organizadores de la feria y el país invitado de honor.

Además del CERLALC, y de un modo más general, otros organismos supranacionales fundamentales, en el caso de América Latina en particular, son el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Convenio Andrés Bello, el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) y el Mercado Común del Sur (Mercosur).

## **POLÍTICAS CULTURALES QUE RELACIONAN BRASIL E HISPANOAMÉRICA**

La literatura brasilera, así como la cultura de este país en general, se ha visto opacada en el mundo hispano, debido principalmente a la barrera del idioma (DINIZ, 2007; SHWARTZ, 1993; SÜSSEKIND, 1990). Como propone Canclini: “[...] Teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad. [...]” y el hecho de que “las industrias culturales, atraviesen fronteras, nos agrupen y conecten en forma globalizada, o al menos por regiones geoculturales o lingüísticas” (CANCLINI, 2005, p. 80), es posible evidenciar la necesidad de ampliar el ámbito de las

políticas culturales, y de reconocer el compromiso de la gestión intercultural de tornarse cada vez más internacional.

A partir de esta necesidad, desde las últimas décadas del siglo XX, se han llevado a cabo diversas reuniones de Ministros de Cultura en Latinoamérica, que buscan crear espacios que prioricen temas como el patrimonio monumental y folclórico de los países participantes. Tales reuniones han sido determinantes en la creación de varios acuerdos, que permiten facilitar los trámites aduaneros de libros, obras de arte y antigüedades, principalmente.

También han sido ejecutados diversos programas de cooperación entre países, dentro de los que podemos destacar, entre otros, en el ámbito editorial: la Revista Cuadernos Americanos(1942), el Proyecto Interamericano Biblioteca Americana (1945), el Proyecto Editorial Biblioteca Ayacucho (1974), la Biblioteca Popular Latinoamericana y del Caribe(1990), el Seminario sobre Economía y Cultura “La tercera cara de la moneda” (2000), los Observatorios de Industria Cultural y el proyecto Parques Biblioteca, desarrollado en Colombia e incorporado en Brasil con el nombre de Bibliotecas-Parque (2010).

## **FERIAS INTERNACIONALES DEL LIBRO**

Las primeras Ferias del Libro, que aparecieron hacia el siglo XV, fueron pensadas como áreas de estricto comercio editorial, y apenas contaban con la participación de unos pocos actores (editores, impresores y libreros); por esta razón el libro era solamente una oferta más del mercado (MOJICA, 2012). Posteriormente, fueron apareciendo en Europa algunas ferias más incluyentes, es decir, abiertas al público, aunque de manera limitada.

La Feria Internacional del Libro de Fráncfort, por ejemplo, considerada en la actualidad la más grande y especializada del mundo, apareció en el año 1949 bajo la organización de la Asociación de Publicadores y Libreros de Alemania, y es hoy por hoy el foco que permite a los actores de la industria editorial observar las tendencias literarias y llevar a cabo grandes negocios.

Justamente esta Feria se ha convertido en una de las bases para la organización de las ferias en América Latina; sin embargo, con el pasar del tiempo se han incorporado a éstas últimas aspectos que marcan diferencias, la mayor parte de carácter cultural; es de

esta manera que en la actualidad, las Ferias Internacionales del Libro, principalmente en la región Latinoamericana, son organizadas con el fin de reunir en un mismo espacio todas las manifestaciones literarias, buscando incentivar el libro y la lectura, pero también generar un punto estratégico de intercambio tanto intelectual como cultural, por medio de la participación de escritores y artistas de diversos géneros y países.

La organización de las FIL generalmente está a cargo de los Ministerios y Secretarías de Cultura y la Cámara del Libro del país anfitrión; cada uno de estos entes se encarga de organizar, preparar y moderar los espacios de la Feria y facilitar la presencia en el evento del Estado y de las empresas privadas que buscan realizar negocios editoriales. Esta organización es apoyada por la Alcaldía de la ciudad en que se desenvuelve el evento y la Embajada del país invitado de honor, en el caso de existir. La alcaldía se encarga, entre otras cosas, de encontrar el espacio físico en dónde va a ser realizada la Feria; y la embajada, por su parte, de controlar todos los aspectos referentes a la visita de su país, como es el caso de los recursos económicos y humanos, presentaciones culturales y artísticas a desarrollar, participación de artistas, editores, libreros y escritores, muestras gastronómicas, entre otros programas.

Es también por esta razón que uno de los elementos de las Ferias que impulsan las políticas de traducción es el país invitado de honor, el cual debe presentar un conjunto importante de obras, y en el caso de tener una lengua distinta, presentar sus obras en el idioma oficial del país de la feria.

Es el caso de la XXV edición de la Feria Internacional del Libro de Bogotá, realizada en el año 2012 y que contó por segunda vez (después del año 1995) con Brasil como país invitado de honor. En esta ocasión el pabellón dispuesto para la exposición brasileña, contó con cerca de 120 actos culturales, además de la participación de veintitrés editores y cincuenta y cinco escritores (entre consagrados y nuevos talentos), poetas y dramaturgos en setenta charlas y otras múltiples actividades. Brasil ofreció más de ochocientos títulos de veintisiete editoriales diferentes e hizo una inversión de casi 2 millones de dólares para su participación. Las traducciones para presentar durante la feria fueron iniciadas, entre los gobiernos de Brasil y Colombia, desde el momento en el que fue decidido que Brasil sería el país invitado de honor para esta edición de la feria, es decir, un año antes. Sin embargo, los principales criterios que determinan la participación de autores en este tipo de eventos son los derechos autorales y derechos de traducción; y por esta razón, la ausencia de las editoriales que detienen estos

derechos o el menor alcance para la compra de derechos de traducción, en esta ocasión, trajo a la feria autores no tan conocidos, o nuevos.

## **FERIAS DEL LIBRO COMO MEDIADORAS CULTURALES**

La mediación cultural consiste en todos los procesos que buscan aproximar al ser humano con la cultura y el arte, con objetivos no económicos. Dicha aproximación facilita la comprensión de la obra e incentiva la práctica de determinada actividad cultural tanto por el individuo como por su comunidad (COELHO, 1997).

El mediador cultural es entonces quien ejerce cualquier tipo de actividad que promueva esta aproximación, una de las características principales de las Ferias Internacionales del Libro, que tienen por objetivo la búsqueda por el incentivo a la lectura, la reunión de todos los actores del sector editorial en el mismo espacio, y más específicamente el acercamiento entre el libro y el público.

En cuanto a la relación entre las Ferias del Libro y la industria editorial, es evidente el espacio ideal que demarca la feria para construir y abrir mercado, siempre que fueron creadas inicialmente con el fin de generar ambientes idóneos para la comercialización y negociación del libro, y aún hoy son focos de concentración de los actores de la industria editorial.

Lindoso (2014) resalta la importancia que tiene, para la industria editorial y el desarrollo del libro y la lectura en Brasil, la multiplicación de ferias y festivales del libro; siendo una excelente solución a los ya mencionados problemas de distribución, a la escasez de librerías y bibliotecas, y a la concentración y fragmentación del mercado. Otras actividades que también considera de vital importancia son la compra de libros por parte del gobierno, el aumento de la participación de empresas extranjeras en el mercado nacional y la publicación sub demanda. A pesar de que Lindoso se refiera estrictamente al Brasil, el panorama en los otros países de América Latina y el Caribe no es muy diferente.

Es primordial señalar que en los últimos años, con la aparición del libro electrónico (e-book), las ferias del libro han adquirido el reto de articular estrategias de venta, debido a las facilidades que esta nueva modalidad de lectura ofrece. Un segundo reto ha sido con respecto a los derechos de autor, coedición y traducción, siendo que la elaboración de unas políticas públicas adecuadas puede permitir el aumento de las

exportaciones de la obra literaria a países distantes, tanto lingüística, como geográfica y culturalmente.

Sin embargo, en América Latina se presentan varios problemas en este último aspecto, debido principalmente a la fragmentación del mercado, dada por la cantidad de países de habla hispana; por esta razón los derechos de autor y de traducción pueden ser vendidos a España, o incluso a diferentes países latinoamericanos por separado; lo que no ocurre con las traducciones hechas a otros idiomas más "locales", como es el caso del turco o del ruso.

Para la clasificación de las Ferias Internacionales del Libro se tienen en cuenta aspectos como el tamaño del espacio destinado para la exposición, la cantidad de visitantes con que cuenta cada edición, el tiempo destinado a la feria, el número de expositores y profesionales del libro participantes en la feria, y las relaciones comerciales que resultan a partir del evento, entre otros.

Brasil ha sido uno de los pioneros en cuanto a la organización de Ferias del Libro en América Latina; ya desde el año 1951 la Câmara Brasileira do Livro (CBL) comenzó a desarrollar Ferias Populares del Libro, con la intención de adoptar la tradición europea. Una de las primeras Ferias Internacionales en hacer aparición en la región fue justamente la Feria Internacional del Libro de Porto Alegre, organizada por el Ministério da Cultura, la Secretaria de Estado da Cultura y la Câmara Rio-Grandense do Livro, y llevada a cabo por primera vez en el año 1955. Posteriormente aparecen otros eventos de gran importancia, tales como la Bienal del Libro de São Paulo (1970); la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (1975); la Bienal Internacional del Libro de Río de Janeiro (1983); la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (1987); la Feria Internacional del Libro de Bogotá(1988) y la Feria Internacional del Libro de Lima (1996).

## **POLÍTICAS EDITORIALES Y DE TRADUCCIÓN**

Las políticas de traducción son un punto clave para los diálogos culturales entre los países, sin embargo, América Latina hasta hace pocos años comenzó a dedicar sus esfuerzos para competir con España y Portugal, sus rivales directos, y quienes hasta las últimas décadas del siglo XX fueron propietarios de la mayoría de los derechos de



traducción de obras al español y portugués, respectivamente, dejando así por fuera del mercado editorial, en este ámbito, a las editoriales latinoamericanas.

Gèze (2000) menciona tres desventajas de las editoriales latinas en este caso. La primera de ellas es que la gran mayoría de los títulos producidos por año en todos los países están destinados al mercado local, evitando la circulación de obras entre países. La segunda desventaja es la casi inexistencia de mercados nacionales solventes, lo cual limita las expectativas de venta en la mayoría de los casos, implicando tiradas iniciales reducidas y elevando el costo del producto final; como resultado las editoriales latinoamericanas se convierten en compradoras y no vendedoras de derechos. La tercera desventaja es la propia competencia con los libros producidos por las editoriales españolas, debido a la tradición que mantienen de compra de derechos de traducción al español –por ser los mercados latinoamericanos considerados como anexos, los vendedores ceden con naturalidad los derechos mundiales a dicho país–.

Con la reciente sistematización de cesiones de derechos distintas para España e Hispanoamérica, debido principalmente a la disminución de las exportaciones españolas al subcontinente (esto por causa de la entrada de España a la Unión Europea y posterior reducción en los subsidios de exportación otorgados por el Estado), las editoriales que operan en otros idiomas han otorgado cesiones para el continente americano, para una región, o para un país en específico. Caso similar ha ocurrido con las editoriales portuguesas y brasileñas, en este caso también teniendo en cuenta la necesidad de sobreponerse a la brecha lingüística existente entre el portugués de Portugal y el portugués brasileño.

Para el caso de Hispanoamérica, uno de los primeros intentos por acercarse a la literatura brasileña a través de la traducción de obras al español en América Latina, se da por parte de su país vecino Argentina en dos ocasiones: en la primera de ellas la editorial argentina Claridad, durante el año 1937, crea la Biblioteca de Novelistas Brasileños; en la segunda, durante el mismo año, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de Argentina crea la Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano. Los dos proyectos terminaron antes del inicio de la segunda mitad del siglo XX, sin embargo fueron fructíferos a la hora de revelar la importancia de algunos autores brasileños en el mundo hispano.

Desde este momento las traducciones comienzan a ser financiadas por el gobierno brasileño, o a ser editadas directamente por el Centro de Estudios Brasileños de la



Embajada de Brasil en Argentina, reemplazado después por la Fundación Centro de Estudios Brasileños (FUNCEB) y más tarde por el Centro Cultural Brasil-Argentina, dirigido por el gobierno brasileño.

A mediados del año 2011, el MinC promete invertir 35 millones de dólares –desde ese momento y hasta el año 2020– en la internacionalización de la literatura brasileña; las inversiones son hechas a través de la FBN y buscan a través de ésta política pública ampliar la presencia del libro brasileño en el exterior; el dinero es usado tanto para la financiación de traducciones y publicaciones (bien sean traducciones inéditas, nuevas traducciones o reediciones de obras ya traducidas que se encuentren agotadas) en lengua extranjera de autores brasileños, como para la divulgación de la literatura nacional en otros países, por medio de la participación de los autores en eventos.

Ya entre los años 1991 y 2010 el gobierno brasileño había concedido apoyo a la traducción de 178 obras; sólo en el 2012, primer año después de la puesta en marcha de ésta nueva política –Programa de Apoio à Tradução e à Publicação de Autores Brasileiros no Exterior–, habían sido aprobadas 141 ayudas más; es decir, en un 5% del tiempo fueron aprobadas las traducciones del equivalente al 80% de obras que habían sido traducidas en los últimos veinte años, gracias al apoyo del MinC.

Es importante también señalar la presencia de varias sociedades de editoriales que reúnen sus esfuerzos para elaborar proyectos conjuntos, relacionados a la compra de derechos de traducción y participación en ferias del libro. En este caso podemos destacar la experiencia de Editores Independientes, una asociación que surge en el año 1998 y que concentra cuatro editoriales de lengua española, tres de ellas hispanoamericanas, Era (México, 1960), Lom (Chile, 1990), Trilce (Uruguay, 1985) y una europea, Txalaparta (País Vasco- España, 1987); dichas editoriales cubren gran parte de la lengua española, consiguiendo por ejemplo decenas de ediciones de títulos en un país diferente al de la edición original.

Algunos proyectos importantes para destacar, en este afán por dar a conocer la literatura brasileña en el exterior, son la revista “Galerías: Cuaderno de traducción” –que surge en el año 2014, con el apoyo de la Fundação Biblioteca Nacional (FBN), a través del Programa Nacional de Pesquisadores Residentes, con la intención de publicar la literatura brasileña que se encuentra en traducción– y la revista Machado de Assis –lanzada por la FBN con textos de autores brasileños traducidos al inglés, al alemán y al español–.

Montaño (2014) indica el auge de las letras brasileñas en el mundo hispano a partir de la publicación, desde el inicio del siglo XXI, de traducciones al español de clásicos poco conocidos y autores jóvenes en países como Argentina, México y España; ya desde el siglo XX se venían publicando y estudiando grandes nombres como Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Jorge Amado y Rubem Fonseca, pero dichas publicaciones quedaban restringidas a unos cuantos lectores, debido a ser realizadas en editoriales argentinas muy pequeñas, como indica el escritor y traductor mexicano Juan Pablo Villalobos en el mismo artículo.

En cuanto a la literatura latinoamericana traducida del español al portugués en Brasil, podemos hablar de la creación simultánea de la ya mencionada Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano, y la Coleção Brasileira de Autores Argentinos (1937), a cargo del Ministerio de Relaciones Exteriores. Precisamente esta simultaneidad, permite observar la preocupación conjunta entre los dos gobiernos por conocerse y acercarse culturalmente el uno al otro, desde hace casi un siglo.

Durante el mismo año también surge el Instituto Nacional do Livro y actualmente, por esta y otras razones, el Brasil posee la mayor producción editorial de Latinoamérica y una de las diez más importantes a nivel mundial (destacándose principalmente por la calidad gráfico-editorial), además de contar con aproximadamente quinientas editoriales.

La ciudad de São Paulo predomina en el ámbito editorial, principalmente en lo que se refiere a obras traducidas de la lengua española; no obstante, debido al tamaño de la ciudad, a su cantidad de habitantes, y por tanto el movimiento económico que en esta ciudad se genera, es posible afirmar que dicha predominancia no solamente se da en relación a la industria editorial, sino en cualquier esfera cultural.

Con el pasar de los años se hace más fuerte el interés de las editoriales brasileñas por traducir las obras de autores argentinos, mexicanos, chilenos y colombianos, del español al portugués; esto se debe en gran medida a la cantidad de escritores conocidos internacionalmente de cada uno de estos países, situación que no ocurre con países como Panamá y Paraguay, en que son contados los autores que consiguen ir más allá del mercado editorial local. También es importante recordar que justamente estos países son los que más editan a autores brasileños, convirtiendo en recíproco el interés.

La participación editorial en las Ferias Internacionales del Libro es una de las constantes preocupaciones de los organizadores de dichos eventos, debido a que a partir

de la cantidad de editoriales presentes en la feria, se determina el carácter de sus resultados. Uno de los fines de las ferias, más especialmente de las que cuentan con un perfil internacional, es generar la mayor cantidad posible de expectativas de negocios durante los días de la feria. El objetivo de esos negocios es justamente impulsar la industria editorial y gráfica nacional, e intercambiar conocimientos y ayudas con agentes internacionales. Es por esta razón que se da prioridad a la participación de editoriales nacionales, para que puedan aprovechar el momento para darse a conocer y generar ingresos para el país.

### **PRESENCIA DE BRASIL EN LA FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE BOGOTÁ**

La Feria Internacional del Libro de Bogotá surge en el año 1988 con la organización de la Cámara Colombiana del Libro y el Centro Internacional de Negocios y Exposiciones- CORFERIAS, y con el apoyo del CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). Estos entes se reúnen en la realización de la feria, con los objetivos tanto de impulsar el desarrollo del sector editorial, la producción intelectual y cultural, como de fomentar la lectura y promover el libro.

La Feria es considerada el tercer evento editorial y cultural más importante de América Latina, después de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires y la Feria Internacional del Libro de Guadalajara; y el primero más importante de la región andina. Por su parte, Brasil ha sido el país invitado de honor en dos oportunidades en la FILBo: 1995 y 2012; no obstante, en todas las ediciones de la feria existe por lo menos la presencia de un escritor brasileiro y de un stand de libros en lengua portuguesa.

En entrevista inédita, Enrique González Villa, presidente de la Cámara Colombiana del Libro –poniendo en evidencia la intención de mantener al Brasil siempre en la feria, debido a su importancia en el mercado editorial y literario– afirma:

Queremos mantener la presencia del invitado de honor de los años anteriores, pero no podemos negar la dificultad que tenemos con los otros idiomas, no sucede lo mismo con España, con Argentina, con México, que están presentes siempre, porque el idioma es el mismo entonces hay una facilidad más grande; pero cuando Brasil fue invitado de honor, la presencia de Brasil fue tan importante como la de Perú, o más, porque Brasil tiene mucha riqueza literaria y el mercado editorial es muy grande. (GONZÁLEZ, 2014).

Sin embargo, es importante reconocer que a pesar de todos los esfuerzos por mantener a los países invitados de honor como participantes en las próximas ediciones de la feria, es clara la falta de continuidad. Solamente en el año 2012 estuvieron presentes en la feria cerca de cincuenta escritores brasileños; en las otras ediciones de la feria se suman cerca de veinte escritores brasileños en total, es decir, en promedio hay un escritor brasileño participante por año. En otras palabras, de setenta escritores brasileños presentes en las veintisiete ediciones de la FILBo, más del 70% se concentraron en las ediciones en que Brasil fue el país invitado de honor.

El problema en la falta de continuidad de la participación de Brasil en la Feria, comparado con otros países latinoamericanos como Argentina y México (siempre con mayor representación), puede deberse a la diferencia de idioma, y a la falta de traducciones a las que tienen acceso los organizadores de la feria, ya que la mayor parte de los derechos de traducción de libros del portugués al español son propiedad de editoriales europeas, principalmente españolas (ENRIQUEZ, 2008) y llegan a Colombia de esta manera y no directamente desde los editores brasileños; lo que se refuerza con la predominancia de las editoriales locales en las ferias del libro; sin editoriales extranjeras el diálogo queda restringido y se convierte en problemático.

En el caso de la FILBo, para invitar a un autor extranjero se tiene en cuenta que ya haya sido traducido al español, no obstante, en la mayor parte de los casos, sus libros no se encuentran en la feria debido a los derechos de autor. Y en cambio, son traducidos otros autores más nuevos y menos conocidos con los que no hay este tipo de inconvenientes, justamente por no ser tan disputados sus derechos.

A pesar de todo esto, en el año 2012, durante la participación de Brasil en la FILBo, la política de país invitado de honor obtuvo como resultado la creación de acuerdos de cooperación para el fomento del libro entre los ministerios de cultura, que permiten entre otras cosas los intercambios de autores en los eventos, la traducción y edición de títulos colombianos en Brasil y viceversa, la creación de festivales literarios en la frontera y la presencia de libros del país vecino en la red de bibliotecas públicas.

La política de País Invitado de Honor es una política interna de cada una de las ferias, que posibilita la integración y diálogo entre los dos países (el anfitrión y el invitado), a partir de la preparación de programas culturales y artísticos; de esta manera el público tiene acceso a características culturales del otro país, y éste último tiene la

oportunidad de presentarse desde diferentes aspectos, estimulando entre otras cosas, el interés turístico del público local.

La mayoría de las Ferias Internacionales del Libro en Latinoamérica cuentan con esta política, a pesar de implementarla después de varias ediciones; es el caso de las ferias que se llevan a cabo en las ciudades de Tarija (Bolivia), Arequipa (Perú), Formosa (Argentina), Cochabamba (Bolivia) y Asunción (Paraguay).

Ya las ferias del libro de las ciudades de Santiago (Chile), Bogotá (Colombia), La Paz (Bolivia), Lima (Perú), Buenos Aires (Argentina), Caracas (Venezuela), Quito (Ecuador), Santa Cruz (Bolivia) y Guayaquil (Ecuador), han contado tanto con la participación de la mayor parte de países latinoamericanos, como de otros lugares del mundo.

Y las ferias que se dan en las ciudades de Alagoas-AL (Brasil), Porto Alegre-RGS (Brasil), Neuquén (Argentina) y Río de Janeiro (Brasil) no han tenido en ninguna oportunidad a un invitado de honor de la región, a pesar de contar con la política.

#### Últimas Consideraciones

Tener unas políticas culturales adecuadas permite el desarrollo del propio país, no sólo culturalmente como es el objetivo, sino también económicamente. Además, cuando éstas políticas son transnacionales, el desarrollo también se ve reflejado a nivel regional, y a su vez permite generar una relación más fuerte entre los países en todos los ámbitos. Esto se comprueba a través del desarrollo socioeconómico que han supuesto para países como Argentina y Brasil los tempranos acuerdos entre ellos, debidos posiblemente a su proximidad territorial y a la existencia de algunos pensadores interesados en el conocimiento mutuo; justamente por esta razón, la mayor cantidad de intercambios literarios se han llevado a cabo entre estos dos países.

El interés por el intercambio cultural se debe entre otras cosas a la promoción de diversos estudios que comprueban la necesidad de integración regional para el desarrollo local; a la aceptación por parte de los dirigentes de la necesidad de una inversión en el ámbito cultural, que puede suponer grandes ganancias; al interés por obras poco conocidas en el extranjero y, por tanto, el esfuerzo editorial por llevar a cabo la publicación y difusión de las mismas; y al apoyo económico gubernamental para la elaboración de traducciones, ediciones y coediciones en el extranjero, que permite trascender las propias fronteras.

Todas estas acciones en conjunto, a saber, creación de sociedades editoriales, colecciones de autores latinoamericanos, bibliotecas regionales, observatorios de industrias culturales, eventos con participación internacional, entre otras labores, generan además de ganancias, nuevos intentos de acercamiento entre las culturas desde otros focos.

La aparición y aumento de las ferias del libro en América Latina se dio como una suerte de efecto encadenado, ya que tras la organización de la primera Feria Internacional del Libro en la región (Feria Internacional del Libro de Porto Alegre- 1955), se fueron desarrollando otras ferias cada vez más rápidamente; las primeras en el cono sur (Bienal São Paulo- 1970, Feria Internacional del Libro de Buenos Aires- 1975 y Feria Internacional del Libro de Montevideo- 1978), para después ocurrir un pequeño salto de tiempo en el que comenzaron a llevarse a cabo las primeras ediciones de las Ferias del Libro desarrolladas en México; continuando posteriormente con las Ferias en el sur de Brasil. Sólo en el año 1988, después de 33 años de haber iniciado el proceso, se da la primera Feria del Libro en la región andina, la Feria Internacional del Libro de Bogotá.

Dicha feria es una clara muestra de todos los resultados positivos que puede tener una acción internacional y transnacional para el propio país, siendo que la participación de otros países significa mayores expectativas de negocios y mayor público extranjero, tanto profesional como lector, que aún sin ser proveniente del país homenajeado busca comercializar y conocer otros productos disponibles en la feria, aprovechando la participación y confluencia de dos países en un mismo lugar. Es así como se incentiva la venida de editoriales ajenas al evento, que llegan a la feria en busca de nuevos contactos y talentos.

Del mismo modo es posible deducir que a pesar de la falta de informaciones disponibles con respecto a los eventos, las políticas editoriales y de traducción, y las ventajas del mercado transnacional, en Latinoamérica se encuentran en constante aparición y crecimiento diversas ideas y políticas, que buscan la interacción y aproximación entre los países. Esto ya viene ocurriendo desde hace varias décadas, y se hace más evidente tras la necesidad de generar diálogos regionales; es así como el mercado cultural va tomando más fuerza, y se van generando nuevas políticas entre varios gobiernos, que se hacen más sencillas de poner en marcha por la organización

compartida y la producción de ganancias a corto, mediano y largo plazo, para ambas partes.

El auge de las traducciones de obras brasileras al español por editoriales latinoamericanas se comienza a acelerar desde el inicio del siglo XXI y se va incrementando con el pasar de los años. La predominancia en este aspecto la tienen las editoriales argentinas; a pesar de que es evidente que la mayoría de derechos de traducción en el mundo hispano se encuentran en manos de editoriales españolas que, sin embargo, generalmente tienen filiales en América Latina<sup>4</sup>, como es el caso de las editoriales Sexto Piso, Edhasa y Planeta.

Podemos entonces suponer que debido a que Argentina es el país que más traduce obras de autores brasileños, la divulgación de sus libros está condicionada a la participación de las editoriales argentinas en las ferias. Y aunque las editoriales argentinas sean invitadas a la feria, se corre también el riesgo de que lleven sólo libros de autores argentinos o hispanohablantes, evitando la circulación de títulos brasileños. Es un hecho que la mayor parte de obras que se traducen del portugués al español se dan como preparación de estantería para las ferias internacionales del libro en las cuales van a participar.

También es evidente que no hay forma de conocer una cultura, o de llevar a cabo un verdadero intercambio cultural sin conocer o dominar la lengua. En América Latina, por ejemplo, se tiene más facilidad de acceder a un autor inglés o francés, debido a que son más conocidos y sus obras más impulsadas. Es así como no se ha podido, ni aún con los avances tecnológicos y la grande disponibilidad de clásicos de la literatura con derechos autorales libres de que el internet dispone, tener un acceso completo a ellos, ya que no se encuentran totalmente traducidos.

Es posible notar la gran barrera que supone la lengua, y la importancia de las políticas culturales a este respecto, ya que está en sus manos la elaboración de leyes, tanto editoriales, como de traducción y de derechos de autor, que permitan la circulación de obras brasileñas en el mundo hispano. Trabajo que también cabe a las Ferias Internacionales del Libro, incentivando a la traducción y producción editorial al interior de los eventos, para promocionar y difundir el libro en el sentido amplio de la palabra.

---

<sup>4</sup>Filiales que en todo caso dependen de las decisiones de su casa matriz, y por esta razón en la mayoría de los casos se concentran en la venta de libros y no acceden a una cesión secundaria de derechos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANCLINI, Néstor. *Políticas Culturales en América Latina*. México D.F.: Grijalbo, 1987.

\_\_\_\_\_. Por qué legislar sobre industrias culturales. *Nueva Sociedad*, n.175, sep./oct., 2001. pp. 59-154.

\_\_\_\_\_. Definiciones en tránsito. En: MATO, Daniel. *Cultura, política y sociedad: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 69-81, 2005. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/GarciaCanclini.rtf>>, acceso en: 18 de mayo de 2015.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário*. 1997, 384p.

DINIZ, Dilma Castello Branco. *O conceito de América Latina: uma visão francesa*. Caligrama, v.12, p. 129-148, dez., 2007.

ENRIQUEZ, Elena. *El comercio de libros entre España y América Latina: disonancia en la reciprocidad*. Alianza Internacional de Editores Independientes, 2008, 50 p.

GÈZE, François. ¿Qué creatividad editorial en América Latina?. In: *Encuentro de Editores independientes de américa latina*, 1., 2000, Gijón. Actas... Paris, 2000. pp. 59-65.

GONZÁLEZ, Enrique. Feria Internacional del Libro de Bogotá. 2014. Entrevista concedida a Débora Cota, Bogotá, abril. 2014.

LINDOSO, Felipe. Panorama do setor editorial brasileiro. *Observatório Itaú Cultural*. 17 ed. São Paulo: Itaú Cultural, ago./dez. 2014.

MEJÍA, Juan Luis. *Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina, 1987-2009*. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/4/pdf/pensamientoIberoamericano-97.pdf>. Acceso en: 10 de febrero de 2014.

MOJICA, Juan Pablo (Coord.). *Las ferias del libro: Manual para expositores y visitantes profesionales*. Bogotá: CERLALC-UNESCO, 2012, 170p.

MONTAÑO, Ericka. El mundo lee cada vez más a los escritores brasileños. *La Jornada*, Ciudad de México, p. 4, 13 jun. 2014.

SCHWARTZ, Jorge. *Abaixo Tordesilhas*. Disponible en USP - Universidade de São Paulo: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9616/11185>>. Acceso en: 11 de noviembre de 2013.

SÜSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



## **A INTERCULTURALIDADE EM FOCO: VIVÊNCIAS NA FRONTEIRA JAGUARÃO (BR) E RIO BRANCO (UY)**

**Ida Maria Morales Marins<sup>1</sup>  
Dynara Martinez Silveira<sup>2</sup>**

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Ao analisarmos as práticas desenvolvidas durante o período de vigência do PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira), mais precisamente na fronteira de Jaguarão/Rio Branco, foi possível perceber os resultados obtidos com a promoção da integração regional, tendo como instrumento a educação intercultural que objetivou garantir às crianças e jovens uma formação integral.

As relações entre alunos e professores de escolas jaguarenses e uruguaias foram estimuladas e organizadas, via Unipampa, com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão. Sendo assim, tanto as formações com os professores, quanto as práticas educativas junto às escolas de ambos os lados do Rio Jaguarão (marco natural que delimita a fronteira entre Brasil e Uruguai), não só estimularam o uso de uma segunda língua nesses espaços, como permitiu-lhes conhecer o “outro”, que muitas vezes não está do outro lado, no país vizinho, mas na sua sala de aula.

Com isso procuramos mostrar neste artigo a importância de estimular a efetivação de uma educação que seja verdadeiramente intercultural, e que leve crianças e jovens a se desenvolverem de forma a atuarem na própria cultura e na cultura predominante, interagindo com essas e outras que, por mais que sejam diferentes, são aproximadas pela globalização dos meios de comunicação.

### **POR UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CULTURAL**

A palavra integração sugere o ato de incorporar, de unir elementos que passam a se constituir. Nesse sentido, a integração cultural prevê um movimento intercambiável de práticas culturais entre pessoas de comunidades diferentes que reconhecem, valorizam o outro, e abrem-se para compartilhar mutuamente conhecimentos, atitudes, de tal modo

---

<sup>1</sup> UNIPAMPA, [idamarins@hotmail.com](mailto:idamarins@hotmail.com)

<sup>2</sup> UFRGS, [dynara.silveira@gmail.com](mailto:dynara.silveira@gmail.com)

até confundir seus pertencimentos identitários. Inicialmente, a fim de promover uma integração mais profícua dos países da América Latina; Brasil e Argentina estabeleceram um acordo, via MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), que visava ampliar as relações entre os países, e isso deu-se por intermédio do chamado Programa de Escolas Bilingues de Fronteira (PEBF), a partir do ano de 2005. Esse Programa tinha por objetivo estabelecer um modelo de ensino comum entre escolas situadas em região de fronteira, tendo como eixos a interculturalidade e principalmente o ensino mútuo das línguas de cada país. No entanto, para o Brasil, via MEC, o objetivo não se restringia a um projeto para o ensino de línguas, mas para o desenvolvimento de ações conjuntas permeadas pelas línguas, duas (ou mais) (Dornelles, Bica, 2015). Já para a Argentina, naquele momento em que era o único país parceiro no Programa, a intenção era a de focar a aprendizagem das línguas. Após discussões, o Programa foi rearticulado dando maior ênfase à interculturalidade como eixo central. Vale destacar que o Programa, no período compreendido entre 2005-2010, estendeu-se a outros países: Uruguai, Paraguai e Venezuela.

O PEBF chega, então, na região do Uruguai – fronteira com Brasil, sendo seus limites territoriais entre as cidades de Rio Branco (UY) e Jaguarão (BR) e Aceguá (BR/UY). É dessa fronteira, mais especificamente Rio Branco/Jaguarão, que trazemos as nossas experiências levadas a cabo a partir do ano de 2013, quando o PEBF muda de configuração e passa a constituir-se em Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (doravante PEIF).

O PEIF aprofunda o conceito de interculturalidade, dando-lhe ênfase como possibilidade real de integração entre os países fronteiriços através de uma proposta de educação intercultural. O Programa baliza-se pelo entendimento de que a interculturalidade significa um conjunto de práticas sociais que tem o “outro” como alguém que compartilha reciprocamente sua cultura: seus modos de agir, seus saberes, crenças e, com isso, produz novas subjetividades e identidades. Nas palavras de Catherine Walsh,

(...) la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece em términos equitativos, em condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, y tradiciones distintas, orientada a generar, contruir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (WALSH, C. 2005, p. 4)

Entendemos também que a interculturalidade busca desconstruir práticas discriminatórias que procuram classificar pessoas, práticas culturais como “melhores ou piores”; parte de um sentimento de humanidade que transcende o mero tolerar, apoiando-se no diálogo, no respeito e valorização do outro com suas diferenças. Com o propósito de estabelecer um processo permanente de trocas de aprendizagens, não somente dirigidas às línguas - espanhol e português, mas a todo tipo de conhecimento que perpassa diferentes áreas: história, geografia, artes, ciências e outras, e de garantir uma interlocução mais qualificada entre as cidades vizinhas, no nosso caso, Rio Branco (UY) e Jaguarão (BR), o PEIF vem como uma estratégia política e pedagógica para alavancar novas aprendizagens e promover o diálogo entre os fronteiriços.

Além do eixo da interculturalidade, outros dois são destacados pelo Programa: a metodologia de projetos e o ensino das línguas. Sobre a metodologia de projetos, tem-se o entendimento de que trabalhar com projetos amplia as possibilidades de participação de todos os atores envolvidos: alunos, professores, comunidade escolar. O sentido dessa metodologia é favorecer o engajamento discursivo, trazer à tona as aprendizagens consolidadas e promover novas em diálogo aberto com as diferentes trajetórias de vida e formas de apropriação dos conhecimentos. Uma metodologia que estimula aproximações entre escola e comunidade externa e fortalece o princípio da educação intercultural: “o de que o conhecimento só se constrói mediante relações horizontais (...), não nasce pronto, mas nasce da relação dialógica entre professores e alunos, entre escola e cidade” (LIMA MOURA, 2015, p. 71). Essa proposta de trabalho com projetos de aprendizagem coloca em pauta o desafio de pensar o ensino articulando saberes prévios, interesses, necessidades, tempo, espaço, sendo mobilizados, todos esses elementos, por uma questão-problema que será orientadora das diversas aprendizagens desenvolvidas no percurso de todo o trabalho. Para Fernando Hernandez, a metodologia de projetos significa

o percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista). Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos). Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a ideia de uma versão única da realidade. Cada trajetória é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação. O docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender. Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas). Uma aproximação atualizada aos problemas da disciplina e dos saberes. Uma forma de aprendizagem em que se leve em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o espaço para isso. Por isso, não esqueçamos que a aprendizagem

vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183).

O trabalho com projetos de aprendizagem amplia-se para além do espaço de sala de aula e até mesmo da escola. Como ele não se restringe às atividades de ensino, mas também as de pesquisa, acaba envolvendo a comunidade externa, que participa através de respostas a questionamentos, de relatos e de outras formas previstas no projeto. Dessa forma, diferentes saberes são compartilhados auxiliando alunos e professores a construir conhecimento pautado por um tema ou temas norteadores daquilo que o projeto almeja trabalhar. No caso específico dos projetos com o eixo da interculturalidade – proposto pelo PEIF, vários temas foram desencadeados a partir de diagnósticos realizados pelos professores das escolas. Mais adiante, explicitaremos algumas práticas realizadas entre escolas brasileiras e uruguaias cujos temas responderam, até certo ponto, os interesses de ambas as escolas. Essa prática de diagnóstico está sustentada na ideia de que é fundamental conhecer a realidade social, linguística das comunidades para com elas interagir de forma a contemplar suas dinâmicas de vida, seus interesses, dúvidas, na tentativa não de encontrar respostas, mas construir compreensões, novos sentidos àquilo que faz parte do mundo vivencial dessas pessoas.

No tocante ao trabalho com as línguas, é importante destacar, em primeira instância, que toda atividade social se constrói na e pela linguagem, seja ela verbal ou não. Tratando-se da linguagem verbal, o ensino/aprendizagem de línguas deve pressupor que toda aprendizagem nasce do processo de interação verbal. A língua constitui o produto da interação entre um locutor e um interlocutor. Para Bakhtin:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995, p.117).

Nas palavras de Bahktin, compreende-se a essencialidade de promover espaço e condições de interlocução para que de fato almeje-se a aprendizagem de uma ou mais línguas. O ensino de uma língua estrangeira não é um processo simples, bastando transmitir conteúdos distanciados das práticas discursivas de uso real da língua-meta. “Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo” (BAKHTIN, 1995, p. 111). Fundamental é oportunizar situações em

que os aprendizes possam experimentar o idioma de forma factível, ou seja, praticá-lo a partir do contato com a cultura do outro, no caso, o estrangeiro, e em processo contínuo. Se a língua constitui-se na interação, entre dois, no mínimo, interlocutores; então, no caso de uma língua estrangeira, a aprendizagem dar-se-á no diálogo real das línguas “estrangeiras”. Essa discussão sobre o processo de aprendizagem das línguas fica favorecida, no contexto em questão, por se tratar de línguas faladas em espaços de fronteira, embora isso não seja garantia de que *um* deseje aprender a língua do *outro*. Aqui entraria em pauta toda uma discussão sobre pertencimentos e identidades nacionais que não selecionamos para desenvolver neste texto. O que trazemos, neste artigo, é uma apresentação e análise de parte daquilo que o Programa (PEBF), mais tarde (PEIF), desenvolveu: seus objetivos e princípios a partir de eixos, dentre os quais temos o ensino do português e do espanhol, com ênfase no bilinguismo.

De acordo com o Documento Macro Referencial de Desenvolvimento Curricular para Escolas de Fronteira (2010), o MERCOSUL, por intermédio de seu setor educacional, aponta o interesse e a necessidade de estimular o ensino/aprendizagem das línguas português e espanhol em espaços formais e informais nos países, naquele momento, Brasil e Argentina. O argumento era de que a aprendizagem dos idiomas fortaleceria as identidades nacionais, trazendo, por consequência, o desejo em estabelecer uma maior integração cultural por parte dos países, produzir conhecimento, contribuir para ambos na melhoria da educação e estreitar laços no âmbito político e educativo. Desse entendimento, nasce um acordo para integração regional através do ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil. Outros países, posteriormente, integram-se ao Programa envolvendo cidades situadas nas fronteiras, as cidades-gêmeas; é o caso do Uruguai e Brasil, sendo contempladas as localidades de Rio Branco/ Jaguarão e Rivera/ Santana do Livramento, cidades uruguaias e brasileiras respectivamente.

Em termos pedagógicos, o acordo previa o desenvolvimento de um ensino comum entre algumas escolas de fronteira para trabalhar a interculturalidade e o bilinguismo. Parte, para tanto, de projetos de aprendizagem, e os professores de ambos os países planejam conjuntamente as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da L2. O objetivo fundamental era expor os alunos à língua-meta através de temáticas de seus interesses. Como esse trabalho contemplava um conjunto de outras ações: diagnóstico sociolinguístico, encontros de formação dos professores dos dois países, acordos políticos para possibilitar o *cruze* (trânsito dos professores entre as escolas “irmãs” para atuarem

em ações de planejamento conjunto e ensino) e acompanhamento técnico, percebemos que o Programa enfrentou problemas, pois as condições nem sempre foram favoráveis aos objetivos propostos: falta de acompanhamento técnico aos professores, burocracia internacional para favorecer o *cruze*, custos, disponibilidade de tempo dos parceiros.

Com a mudança de PEBF para PEIF, o eixo central para a ser a interculturalidade. Na nova configuração do Programa, as universidades e as secretarias da educação tornam-se parceiras e responsáveis pela formação pedagógica, orientação e acompanhamento das atividades entre as escolas de fronteira envolvidas. Esse diferencial tornou-se elemento-chave para que os objetivos fossem executados de modo mais efetivo e significassem avanços nas aprendizagens de professores, alunos e também na promoção e incorporação da interculturalidade como um princípio de convivência entre os países fronteiriços.

#### **PLANEJAMENTO: AÇÕES COLABORATIVAS**

No tocante ao trabalho realizado pelas universidades e secretarias de educação, vale destacar o papel central dessas instituições para que o Programa fosse alavancado e se tornasse uma referência em termos de política educacional transnacional. Às universidades que aderiram ao PEIF, coube, inicialmente, elaborar um projeto institucional marcando sua intencionalidade, objetivos e ações a serem desenvolvidas ao longo de um determinado período e as secretarias municipais e/ou estaduais engajadas teriam o papel de mediadores entre universidades, escolas parceiras - tanto as brasileiras como as dos países vizinhos. Relativamente ao trabalho realizado pela UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS e a Secretaria Municipal da Educação, trazemos, a seguir, o movimento construído em parceria nos anos de 2014 e 2015.

Em 2014, deu-se início a um conjunto de ações de formação presencial na universidade e nas escolas. Participavam desses encontros: professores da Unipampa - como pesquisadores e formadores, professores das escolas - futuros formadores, supervisores do Programa nas escolas e tutores. Esses momentos de formação objetivavam desenvolver o conhecimento acerca dos três eixos fundamentais do PEIF: interculturalidade, metodologia de projetos e ensino de língua. Paralelamente a essa formação presencial, ocorria formação a distância para que todo o grupo pudesse aprofundar as discussões e socializar dúvidas. Também, muitas leituras eram feitas como

a produção de diários. Na segunda etapa de formação, os professores das escolas (formadores), os supervisores e tutores, também das escolas, passaram a protagonizar a formação junto aos demais colegas das suas escolas. Cabe destacar que foram cinco escolas participantes desse Programa. No Brasil, Escola Municipal Fernando Corrêa Ribas; Escola Municipal Padre Pagliani; Escola Municipal General Antônio de Sampaio e no Uruguai, Escuela N° 5 e Escuela N° 12.

Nessa segunda etapa, foi fundamental trabalhar a concepção do PEIF junto aos professores, como uma política voltada a “fomentar o respeito e a convivência com as diferenças culturais que existem na fronteira Jaguarão/Rio Branco” (COUTO, MARINS, DOMINGO, p. 43, 2015). Além disso, os encontros previam o desafio de pensar e elaborar projetos de aprendizagem adequados às realidades de cada comunidade escolar e cuja temática fosse a interculturalidade, o que promoveria uma educação intercultural. Esse movimento demandou um esforço coletivo e colaborativo de todos os atores envolvidos no Programa e produziu material para pesquisas na universidade e para divulgação do PEIF nas escolas das cidades fronteiriças. Segundo Couto, Marins, Domingo

A perspectiva da educação intercultural presente nessa experiência tem a ver como os modos de pensarmos e nossas posições enquanto docentes formadores e pesquisadores das culturas e das identidades, e relaciona-se com o lugar do qual falamos que é a fronteira do Brasil com o Uruguai (COUTO, MARINS, DOMINGO, p. 43, 2015).

Em 2015, o grupo de trabalho (pesquisadores, professores formadores, supervisores e tutores) e os professores das escolas sentiam-se melhor preparados para colocar em ação os projetos discutidos e elaborados nos encontros de formação. Nesse ano, pesquisas foram realizadas a partir de um olhar sensível às vivências tidas ao longo do Programa, com o propósito de difundir o conhecimento apreendido, valorizar e questionar muitas das experiências. Para ressaltar, produziram-se investigações em torno dos sentidos produzidos pelas políticas nacionais de integração, tendo a interculturalidade como um valor para as escolas de fronteira; pesquisa sobre a riqueza de um ensino por projetos de aprendizagem, sobre a relevância do viés intercultural no ensino e aprendizagem do espanhol, em contexto fronteiriço, e sobre a formação de identidades interculturais pelas professoras formadoras e outras.

Além das pesquisas, os projetos das escolas ganharam visibilidade no momento em que suas ações foram compartilhadas em seminários e muitas delas publicadas. No

movimento de fazer e refazer, os professores foram encontrando seus jeitos de compor ações pedagógicas balizadas pela interculturalidade. Para ilustrar, a Escola Padre Pagliani (Brasil) desenvolveu seu projeto, juntamente com a Escuela nº 12 (Uruguai), sobre lendas típicas dos dois países. Esse trabalho, segundo as autoras:

teve como foco a contação de “lendas” sobre o folclore de cada região, tivemos que observar e procurar meios para encurtar as relações entre os alunos, considerando as barreiras existentes, como a língua e a dificuldade logística para promover o encontro entre as turmas para uma maior aproximação com a cultura do outro, interagindo realmente na fala e na convivência (SANTOS, ACOSTA, et al, p. 111, 2015).

A escola Dr. Fernando Corrêa Ribas desenvolveu um projeto de aprendizagem que envolvia diferentes níveis de ensino e áreas: espanhol, geografia, história e outras. Segundo a autora do relato produzido e publicado, os temas eram discutidos com os alunos e a escola já vinha trabalhando com a interculturalidade, haja vista ter alunos uruguaios na escola.

A professora do pré-escolar já trabalha de forma intercultural, diariamente, uma vez que tem quatro alunos uruguaios na sala de aula; outra colega do quinto ano trabalhou com os alunos sobre os feriados do calendário brasileiro e uruguaio e seus impactos na economia local e sobre a importância das missões jesuíticas na construção da nossa identidade. A professora de geografia dos anos finais trabalhou a culinária da América Latina, em que os alunos apresentaram os mais diversos pratos e bebidas e houve degustação (JORGE, 2015, p. 129).

Com esses relatos, conseguimos perceber a dimensão dos resultados fruto do trabalho desenvolvido ao longo de dois anos. Cabe observar que esses projetos tiveram, além do acompanhamento dos professores formadores, supervisores e tutores, o apoio permanente da Secretaria Municipal da Educação da cidade de Jaguarão/RS. A instituição compreendeu a relevância de apostar em um programa que promoveria um diferencial para as escolas, ganharia em qualidade para o ensino das crianças e também na formação dos professores. Inicialmente, contou com participação de três escolas – parceiras no PEIF, mas logo expandiu a proposta para outras escolas da rede municipal.



## **PRÁTICAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA**

Envoltos em uma atmosfera de estudo e análise da interculturalidade nessa região de fronteira, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Jaguarão, que possui membros na composição do grupo de trabalho do PEIF, percebeu a importância de discutir a interculturalidade não só nas 03 (três) escolas contempladas pelo Programa e decidiu expandir a temática no transcorrer do ano letivo de 2015. Para tanto, criou o projeto Mostra Intercultural, incentivando que todas as 20 (vinte) escolas da rede municipal fizessem parte da proposta do Programa, até porque entendemos que a Escola é um centro cultural e que por ela perpassam de forma direta ou indireta diversas linguagens e produtos culturais. Outrossim, é de suma importância que:

as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. Romper com este daltonismo cultural e ter presente o arco-íris das culturas (CANDAUI, 2012, p.129-30).

Dentre as escolas da rede municipal jaguareense, 07 (sete) atendem apenas a Educação Infantil, crianças até cinco anos de idade; 05 (cinco) são escolas situadas na área rural/campo com turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 08 (oito) possuem turmas de pré-escolar, crianças a partir de 05 anos, e Ensino Fundamental completo. A proposta da realização da Mostra Intercultural: Brasil (Jaguarão) X Uruguai (Rio Branco) foi apresentada a todas as escolas, contudo, acolhida apenas pelas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais, já que os professores dos Anos Finais mostram-se resistentes a projetos e atividades interdisciplinares. A Mostra Intercultural tem a intenção de mostrar que a dimensão cultural está intrínseca aos processos pedagógicos,

“está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2012, p. 103).

Baseados nos estudos realizados no PEIF, nossa intenção era instigar professores e alunos a atuarem no cenário cultural em que estão inseridos e agem, ou seja, brasileiro, gaúcho, uruguaio, fronteiriço. Desse modo, todos passariam a interagir com particularidades culturais pertencentes a seus espaços de vivência, o que passa por

relações entre diferentes grupos sociais e étnicos, desenvolve o senso crítico e a capacidade de enfrentar a conflitividade própria a essas relações e, ao mesmo tempo, favorece processos de negociação cultural, a construção de identidades plurais, bem como de “fronteira”, no caso de Jaguarão. Sustentados por Walsh (2005, p.07), podemos dizer que a nossa intenção foi “impulsar activamente procesos de intercambio que, por médio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”.

Segundo Candau (2012), é fato que, enquanto instituição, a educação está alicerçada sobre conhecimentos e valores que ainda hoje são considerados universais e cuja base está centrada na cultura ocidental e, principalmente, europeia. Dessa forma, podemos através da interculturalidade apostar na construção de uma identidade “fronteira” que leve ao reconhecimento do outro, através de trocas e diálogos entre grupos culturais e sociais. Nessa perspectiva, coube a cada uma das escolas e professores envolvidos a elaboração de projetos e atividades educativas que envolvessem os alunos na temática e discussão do que lhes é tão próximo. Até porque não podemos esquecer de que:

o conhecimento escolar não é um “dado” inquestionável e “neutro”, a partir do qual nós, professores/as configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente (CANDAU, 2012, p. 59).

O que se sucedeu foram dias de atividades, diálogos, ensino/aprendizagem acerca da fronteira, das diferentes culturas que formam a sociedade e a escola, entre outras temáticas que deixaram claro o papel da educação dentro da cultura da humanidade e, mais exatamente, do contexto histórico em que nos situamos. Para instigar a discussão, professores trouxeram letras de músicas, hinos, brasões, filmes, etc. Não esqueceram também de temas como o indígena, o negro, as religiões, etc. Além disso, abriram as portas da escola para a participação de famílias, professores, cozinheiros e padeiros uruguaiois que trouxeram um pouco da cultura do próprio país.

Para Callai (2005, p. 236),

compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado.

Como ponto alto deste trabalho educativo, as escolas envolvidas organizaram eventos sociais, como almoço coletivo, mateada e, na maioria dos eventos, houve exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas participantes, o que ocorreu sem prejuízo ao dia letivo e os responsáveis pelas atividades e a comunidade escolar puderam participar. Momentos de riqueza não só para os alunos, mas para professores e demais envolvidos que puderam prestigiar a Mostra e o envolvimento das escolas. Cabe a ressalva de que tal Mostra Intercultural teve sua segunda edição neste ano letivo de 2016 e que a proposta de interculturalidade, segundo iniciativa dos próprios professores, transpôs as barreiras da nossa fronteira (Brasil/Uruguai) e se expandiu para os países que participaram em solo brasileiro das Olimpíadas. Frisamos que o envolvimento dos professores cresceu, e que muitos estão trazendo para suas práticas diárias a interculturalidade e atividades educativas diferenciadas que instiguem a participação dos alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, percebemos que o trabalho realizado desde o início do PEIF: encontros de formação continuada pelos membros do Programa, na UNIPAMPA; formação dos professores das escolas para que se sentissem melhor preparados para pensarem e executarem projetos de aprendizagem diferenciados no eixo da interculturalidade, assim como seus desdobramentos, foi crucial para o despertar de uma consciência crítica dos atores envolvidos que passaram a reconhecer e valorizar a presença do *outro* em seu mundo com suas culturas. Esse sentimento de reconhecimento e valorização foi traduzido pelas tantas práticas, algumas aqui relatadas, e muitas outras percebidas no cotidiano das escolas. Outros projetos foram e estão sendo realizados com a preocupação de tratar da interculturalidade como um tema inter e transdisciplinar. Se o nosso objetivo foi o de fomentar o respeito, o diálogo com as diferentes culturas que envolvem o espaço fronteiriço – Jaguarão/Rio Branco – cremos que avançamos, pois conseguimos instaurar o desejo de fortalecimento de uma política de integração através dos elos, mesmo que sutis, estabelecidos entre os dois países pelas vias da educação. Professores do Uruguai participaram ativamente de muitas de nossas atividades e os professores de Jaguarão também lá estiveram fortalecendo o diálogo. Desse modo, pensamos ter contribuído, dando a esse espaço fronteiriço maior visibilidade e fluidez.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n. 66, p. 227-247, maio/ago.2005.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: Aproximações*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

COUTO, R; MARINS, I; DOMINGO, L. *Programa Escolas Interculturais de Fronteira: caminhos traçados*. In: DORNELLES, C; COUTO, R; MARINS, I; DOMINGO, L. (Orgs.). *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con) vivências*. Bagé e Jaguarão: UNIPAMPA, 2015.

DORNELLES, C; BICA, A. *Introdução: Das políticas nacionais de integração às vivências interculturais nas escolas de fronteira*. In: DORNELLES, C; COUTO, R; MARINS, I; DOMINGO, L. (Orgs.). *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con) vivências*. Bagé e Jaguarão: UNIPAMPA, 2015.

HERNANDÉZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JORGE, M. *Relato da escola municipal de ensino fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas: novos olhares sobre a fronteira*. In: DORNELLES, C; COUTO, R; MARINS, I; DOMINGO, L. (Orgs.). *Interculturalidade e experiências docentes*. Bagé e Jaguarão: UNIPAMPA, 2015.

LIMA MOURA, L. *O ensino por projetos em territórios simbólicos: formação intercultural na fronteira de Aceguá*. In: DORNELLES, C; COUTO, R; MARINS, I; DOMINGO, L. (Orgs.). *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con) vivências*. Bagé e Jaguarão: UNIPAMPA, 2015.

MERCOSUL. *Escuelas de Frontera*– Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular, 2010. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/finish/14-educacao-basica-educacion-basica/456-marco-multirreferencial-escuela-de-frontera.html>. Acesso em 10 de julho de 2016.

SANTOS, R; ACOSTA, S; et al. *Relato de experiência no desenvolvimento do projeto de interculturalidade entre a escola Padre Pagliani – Jaguarão/Brasil e a Escuela N° 12 – Rio Branco/Uruguai*. In: DORNELLES, C; COUTO, R; MARINS, I; DOMINGO, L. (Orgs.). *Interculturalidade e experiências docentes*. Bagé e Jaguarão: UNIPAMPA, 2015.

WALSH, C. *La interculturalidad em la educación*. Ministerio de Educación. Lima-Peru, 2005.

## PROMOTORAS LEGAIS POPULARES: EMPODERAMENTO FEMININO E COMBATE À CULTURA MACHISTA NO BRASIL

Ricardo Oliveira Rotondano<sup>1</sup>

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O enfrentamento da submissão feminina em uma sociedade historicamente machista e patriarcal tem sido um grande desafio para as mulheres. Uma série de diferentes elementos perpassa esta temática: violência doméstica, repressão à sexualidade, barreiras mercadológicas, obrigatoriedade das tarefas do lar. Pouco a pouco, os setores feministas organizados têm pleiteado e obtido uma série de conquistas para as mulheres ao longo da história – o que não representou, entretanto, que uma efetiva equiparação tenha se estabelecido entre os gêneros.

Parte da dimensão que ainda abriga e perpetua a diferenciação e o estigma em relação à mulher na sociedade provém da ideologia disseminada através das gerações, que consiste em uma inferioridade cultural relativa a certos aspectos da vivência feminina em relação ao homem. Interessante notar que o pensamento patriarcal domina até mesmo a mentalidade de considerável parcela das mulheres, não só no passado como atualmente, em que pese o fato de que a cultura predominantemente masculina ter força sobre os sujeitos que integram a sociedade onde ela se estabelece (GEERTZ, 1989).

Enquanto a sociedade exige do “jovem macho” a demonstração explícita da sua virilidade, as mulheres devem se enquadrar como a “jovem difícil”, reprimindo sua própria sexualidade sob pena de sofrer severas sanções sociais (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 71). A liberdade sexual feminina encontra-se, dessa forma, rigorosamente tolhida pela sociedade contemporânea, ainda influenciada e determinada por padrões conceituais historicamente moldados pela religião e pela propriedade privada. Não é à toa que mais da metade da população brasileira ainda cultiva a crença de que *tem mulher que é pra casar, tem mulher que é pra cama* (IPEA, 2014).

O direito ao prazer parece pertencer exclusivamente ao homem; a mulher ainda é encarada como um instrumento mediante o qual a sexualidade masculina é satisfeita. Por que os filmes pornográficos terminam com a ejaculação masculina? Por que as

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará, [rotondanor@gmail.com](mailto:rotondanor@gmail.com)

músicas colocam, lado a lado e como sinônimo de poder masculino, carros, dinheiro e mulheres? Por que a venda de camisinhas masculinas é infinitamente maior do que as de preservativo feminino? São questões importantes, que nos fazem refletir acerca dos padrões pré-estabelecidos de instrumentalização feminina a serviço do prazer masculino.

Acerca da referida questão, ponderamos acerca do cenário contemporâneo que permeia a prostituição no Brasil. Por que o número de profissionais do sexo feminino é radicalmente superior aos do sexo masculino? Uma reflexão mais apurada demonstra que o discurso liberal sobre a prostituição objetiva suprir a necessidade masculina de obtenção do prazer e, mais do que isso, garantir aos homens a fruição e o uso do corpo das mulheres, por meio de uma transação financeira (FARIA; COELHO; MORENO, 2013). Até mesmo a concepção de que os ganhos financeiros das profissionais do sexo seria uma vantagem para estas se revela como um discurso falso, tendo em vista que em parcela significativa das situações, há a figura masculina – o cafetão – que auferir lucro com o trabalho feminino. O panorama da prostituição nos moldes atuais se coloca dentro da ideologia de banalização da sexualidade feminina, posta em prática pelos veículos informacionais contemporâneos, que submete a sexualidade da mulher ao pertencimento masculino (FARIA; COELHO; MORENO, 2013).

A apropriação masculina sobre o corpo da mulher, historicamente edificada, acaba também gerando situações de violência doméstica cotidianas. O cenário cultural histórico de domínio do homem sobre o sexo feminino lhe concede um aval implícito para a utilização da coerção e da força física para impor à mulher uma conduta qualificada socialmente como adequada (CAVALCANTI, 2006). Por esta via, investe-se o homem no poder de direção da família, estando este legitimado a punir a esposa ou companheira que desrespeitar os costumes morais da sociedade patriarcal.

Tal assertiva ganha força frente à recente pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, acerca da percepção da população frente às questões que envolvem a violência familiar. O primeiro item de destaque se refere justamente à direção familiar, posto que segundo maioria das(os) entrevistadas(os) deve ser ocupado pelo homem – quase 64% acreditam que *os homens devem ser a cabeça do lar* (IPEA, 2014). Atesta-se que as raízes do sistema familiar patriarcal ainda se encontram vigente no pensamento brasileiro hodierno, em que cabe à figura masculina a liderança da família.

Não obstante a imensa maioria das(os) entrevistadas(os) corroborar com a sentença de que *homem que bate na esposa tem que ir para a cadeia* – cerca de 91%, há um retrocesso quando analisamos que cerca de 63% acreditam que *casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família* (IPEA, 2014). Todo este panorama contribui para a continuidade das situações de violência familiar, posto que a internalização desta problemática para dentro da própria família concede ao agressor a liberdade para perpetuar suas ações violentas.

Dessa forma, não é surpresa notar que apenas a parcela minoritária das vítimas de agressão familiar recorre às instituições policiais para denunciar a agressão sofrida. Os números de agressões efetivamente denunciadas pelas mulheres sequer alcançam 1/3 dos casos, o que impede a apuração e punição de inúmeros agressores. O referido quadro se agrava na medida em que nos damos conta de que, no Brasil, cinco mulheres são espancadas a cada dois minutos – o que representa um espancamento a cada 24 segundos (FPA/SESC, 2010).

Destaca-se que quase metade das agressões físicas e psicológicas sofridas pelas mulheres ocorreu por conta de situações vinculadas ao ciúme do parceiro (AVON/IPSOS, 2011). A instrumentalização da mulher, como um objeto pertencente ao homem e mediante o qual este pode usar e fruir livremente, compactua com a incidências das referidas agressões, no momento em que este passa a ter sua “posse” sobre a mulher ameaçada. Constitui-se como um álibi utilizado pela figura masculina para justificar tais atitudes, herdado como prática amparada até mesmo por lei em períodos remotos (ENGEL, 2005).

Há, ainda, a tendência socialmente disseminada de culpabilização das vítimas, no momento em que estas são repreendidas por atitudes que fogem à compreensão do senso comum e destoam das atitudes esperadas pela mentalidade conservadora da população. O primeiro caso em destaque se refere quanto à assertiva de que a *mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar*, que contou com a concordância de cerca de 65% da população brasileira pesquisada (IPEA, 2014).

Entretanto, há uma série de questões a serem ponderadas no caso em tela, que perpassa a permanência das mulheres na continuidade da relação familiar. A posição de gestora do lar ainda ocupada por muitas mulheres nas famílias brasileiras, dependente economicamente dos parceiros, faz com que elas permaneçam na relação por falta de

condições para sustentar a si própria – 27% – ou aleguem não ter possibilidades financeiras para criar os filhos – 20% (AVON/IBOPE, 2009).

Outra importante questão se refere à culpabilização das vítimas no contexto das situações de estupro, em que o foco de análise deixa de ser a atitude do agressor a passa a ser direcionada para o comportamento da vítima. Cerca de 26% da população brasileira acredita que *mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas* (IPEA, 2014). Tal percentual passa longe de ser baixo ou irrelevante: um a cada quatro brasileiras(os) entendem que a situação de estupro é natural – e, pasmem, aceitável – por conta da utilização de determinadas vestimentas pelas mulheres.

Mais do que isso, aproximadamente 58% das(os) brasileiras(os) compartilha a ideia de que *se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros* (IPEA, 2014). Os pressupostos machistas disseminados pela sociedade reproduzem a ideologia de que cabe às mulheres manter uma rigorosa disciplina celibatária, não lhes sendo permitido expor a sua sexualidade, sob pena de lhes incorrer a vexatória alcunha de “indecente”. Uma mulher tida como vulgar, nestes termos, acaba por corromper os preceitos morais da sociedade e despertar no homem o impulso quase que natural e incontrolável de possuir sexualmente o seu corpo – ainda que contra a sua vontade.

Percebe-se claramente que a cultura do domínio masculino sobre o corpo da mulher permanece arraigada em nossos preceitos ideológicos. A subordinação feminina em suas vertentes social, econômica e sexual é uma problemática atual, apesar dos inúmeros avanços obtidos nas últimas décadas. Tal discurso de dominação masculina é revestido com ainda mais autoridade no momento em que se depreende que este alcança até mesmo a formação cultural das próprias mulheres, que passam a se identificar com o paradigma em curso e atribuem a si mesmas um papel submisso dentro da sociedade.

Ante a perplexidade frente ao paradigma machista e opressor contemporâneo, surge o questionamento: como provocar a ruptura dos dogmas culturalmente arraigados na sociedade? Quais são as estratégias possíveis para construir um senso comum voltado para a igualdade de gêneros e para o empoderamento feminino? Não obstante a dificuldade da missão proposta, ousamos indicar a viabilidade dos projetos de formação de Promotoras Legais Populares como caminho possível para a consecução dos objetivos em comento.



O referido estudo é fruto da pesquisa acerca dos movimentos de educação jurídica popular pelo Brasil ao longo dos anos 2014/2015, em especial dos projetos de Promotoras Legais Populares. A referida investigação envolveu coleta bibliográfica sobre a referida temática e o diálogo com interlocutoras(es) dos projetos ao longo do território nacional, de modo presencial e virtual. O presente trabalho apresenta, de forma resumida, as percepções decorrentes da versão final da pesquisa realizada.

## **A. PROMOTORAS LEGAIS POPULARES: UM PROJETO DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES**

Os projetos de formação de Promotoras Legais Populares executados por diversas entidades libertárias nas mais diversas localidades do Brasil objetivam proporcionar um efetivo acréscimo na conquista de direitos das mulheres dentro da sociedade. Diante de toda a problemática que envolve a questão de gênero dentro de uma sociedade fechada e retrógrada como a brasileira, constatou-se a necessidade de instrumentalizar recursos de emancipação coletiva em relação às mulheres subalternizadas.

A ideologia referente à estruturação e execução do curso decorreu do contato que ativistas da União de Mulheres de São Paulo e da Thêmis Assessoria tiveram com o programa de capacitação legal de mulheres promovido pelo Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM, em 1992. A experiência de capacitação legal de mulheres, existente desde a década de 80 em países latino-americanos como Argentina, Peru e Chile, foi então trazida ao Brasil (OLIVEIRA, 2006). Foi assim que a Thêmis Assessoria e a União de Mulheres de São Paulo, inspiradas pela experiência das organizações libertárias estrangeiras, se reuniram com lideranças feministas e estabeleceram os parâmetros do que seriam os primeiros projetos de capacitação legal de mulheres no país (FONSECA, 2012). O projeto, alcunhado de Promotoras Legais Populares, foi iniciado logo a partir do ano seguinte – 1993, ainda em caráter experimental e pioneiro, mas que logo sedimentou bases para a expansão desse novo planejamento libertário.

Após a iniciativa da Thêmis Assessoria, em Porto Alegre, e da União de Mulheres de São Paulo, em São Paulo, o diálogo e a troca de experiências entre as lideranças de organizações emancipatórias fez com que houvesse o surgimento de novas experiências

em todo o território nacional. Houve a proliferação dos cursos de PLPs pelo estado de São Paulo, incluindo cidades como Taubaté e São José dos Campos, o que culminou na criação de uma rede de promotoras legais populares – o Centro Dandara de PLPs (MATTOS, 2001); pelo estado de Pernambuco, fruto da atuação do Grupo Mulher Maravilha (FONSECA, 2012); pelo Distrito Federal, organizado como um projeto de extensão da faculdade de direito da Universidade de Brasília (DUQUE *et al.*, 2011), entre outros.

O curso de formação de Promotoras Legais Populares objetiva a capacitação das alunas-alvo acerca de temas que possibilitem a sua atuação comunitária na defesa dos direitos das mulheres subalternizadas pela conjuntura socialmente discriminatória. Através de conteúdos que versam sobre reflexões de gênero, direito e cidadania, o curso almeja formar promotoras populares aptas a disseminar conhecimentos sociais entre as mulheres, de modo a proporcionar o seu empoderamento social, gerando consequentes melhorias no trato das problemáticas femininas.

Os cursos realizados têm o enfoque multidisciplinar, voltado para a construção do conhecimento a partir de conteúdos provenientes das mais variadas e diferentes áreas. Divididos geralmente em módulos, perpassam questões que enfocam a problemática das mulheres na convivência social cotidiana, envolvendo temáticas sobre a posição da mulher no ambiente familiar, as situações de agressões e violências contra as mulheres, a discriminação da mulher no ambiente de trabalho, entre outros.

Ante a necessidade da conscientização histórica acerca das bases que edificaram a discriminação social das mulheres e a sua subjugação ante o indivíduo masculino, os cursos de PLPs objetivam romper entre as próprias mulheres os dogmas enraizados na sociedade e adquiridos por estas via herança cultural. Através desse estímulo à reflexão libertadora, as mulheres passam a identificar a aparente naturalidade dos elementos que revestem o viés cultural machista e opressor, lutando consequentemente contra tal panorama – estimulando, ainda, o agrupamento feminino do qual faz parte a incidir em semelhante engajamento.

Os projetos de PLPs instituídos em território brasileiro por organismos sociais libertários propõem a construção de um novo paradigma societário, calcado pela igualdade e horizontalidade das relações entre gêneros. Sob uma perspectiva emancipatória fruto da recente construção do pensamento latino-americano libertador, os cursos de PLPs aderem a proposta de *descolonialidade do poder* (QUIJANO, 2000).

Através da referida perspectiva, busca-se desconstruir a suposta hierarquização da população mundial edificada segundo padrões de raça e de gênero.

A pedagogia inerente aos cursos de formação em Promotoras Legais Populares investe em um modelo de educação jurídica popular. São, assim, pautados numa ideologia que estimula a reflexão crítica das participantes sobre os elementos que configuram a sua situação de opressão, culminando na apreensão do jogo de forças que caracteriza a sociedade como um espaço político de disputa. Os projetos estimulam a assunção de responsabilidade pela transformação do panorama social por parte das próprias mulheres-alvo, quebrando a situação conformista de transferência da ingerência pública única e exclusivamente aos representantes políticos.

Sob o viés problematizador e inquietante, voltado para a efetivação de valores sociais em práticas coletivas transformadoras, os projetos de PLPs negam a disseminação de conteúdos eminentemente teórico-contemplativos. A construção de um saber libertador, que provoque nas cidadãs o compromisso com a emancipação coletiva das oprimidas, é a missão precípua dos referidos cursos. Tal pressuposto se configura na medida em que a libertação das mulheres subalternizadas não será, pois, obra do acaso: deve ser inegavelmente uma conquista humana, fruto da ação das próprias vítimas que, conscientizadas, passam a assumir a dianteira da luta por sua própria emancipação coletiva (FREIRE, 1987).

O resgate do conhecimento histórico que perpassa a missão de libertação social feminina não deve ser fruto da apreensão mecânica e automática de informações traduzidas de modo hierárquico e verticalizado, da professora para a aluna. Dessa forma, o projeto de PLPs destoa do modelo de *educação bancária* (FREIRE, 1979) praticada pelas instituições de ensino hodiernas, voltada para a apreensão de informações alienadoras que somente corroboram para a perpetuação da situação opressora atual.

O diálogo construído dentro dos projetos de PLPs gera, em consequência, a produção de um conhecimento construído coletivamente, fruto do diálogo horizontal entre as alunas e as palestrantes de modo plural e mútuo. Tal protótipo inovador visa alcançar a construção de um conhecimento humanizador e transformativo, calcado na aplicação prática de valores comuns compartilhados pela comunidade, em favor das excluídas e oprimidas: uma educação que “seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 36).

Mais do que isso, os projetos de formação de PLPs se constituem como uma ação afirmativa de gênero voltada para o empoderamento das mulheres, tendo em vista sua atual posição subordinada socialmente à figura masculina. Ante o silêncio histórico em relação às mulheres e à formação de uma cultura patriarcal que relega unicamente ao homem o campo de domínio familiar, trabalhista e política, os cursos de PLPs se constituem como uma crítica à neutralidade da produção de conhecimento moderno (SOUSA JR. *et al.*, 2011).

É preciso, pois, combater os efeitos da discriminação histórica sofrida pelas mulheres (MAGENDZO, 1999), o que somente pode ser feito a partir de políticas afirmativas que objetivem causar uma melhora nas suas condições de luta política libertária. Sob tal concepção, os projetos de Promotoras Legais Populares adotam a estratégia de incorporar apenas mulheres como alunas dos referidos cursos. Tal estratégia visa viabilizar o ingresso das mulheres no espaço deliberativo político pela consecução de direitos, concedendo-lhes o protagonismo na luta por sua própria libertação.

Quando se discursa sobre direitos e emancipação, é comum associar a necessidade imediata à questão redistributiva de bens materiais como a principal problemática. Entretanto, é necessário estar atento para as demais formas de opressão exercidas socialmente – como a opressão feminina ante ao homem em sociedades com herança machista e patriarcal. É preciso que o engajamento e luta se voltem, além de critérios estritamente econômicos, para a concessão de espaço a grupos historicamente marginalizados, como as mulheres.

Ante o referido panorama, a elaboração dos cursos de PLPs objetiva romper o paradigma social de subordinação feminina, calcada em uma crítica da supremacia biológica e cultural do homem dentro do espaço de convivência humana. A concretização dos ideais de igualdade material – com evidente respeito às diferenças – é um dos pilares do projeto. Dentre os objetivos específicos concernentes aos projetos de formação de Promotoras Legais Populares executados no território nacional, podemos destacar (OLIVEIRA, 2006, p. 17):

- 1 – Criar nas mulheres uma consciência a respeito de seus direitos como pessoas e como mulheres de modo a transformá-las em sujeitos de direito;
- 2 – Desenvolver uma consciência crítica a respeito da legislação existente e dos mecanismos disponíveis para aplicá-la de maneira a combater o sexismo e o elitismo;

- 3 – Promover um processo de democratização do conhecimento jurídico e legal em particular o que é pertinente à condição feminina e às relações de gênero;
- 4 – Capacitar para reconhecimento de direitos juridicamente assegurados, em situações em que ocorram violações e dos mecanismos jurídicos de reparação;
- 5 – Criar condições para que as participantes possam orientar outras mulheres em defesa de seus direitos;
- 6 – Estimular as participantes para que multipliquem os conhecimentos conjuntamente produzidos, nos movimentos em que atuam;
- 7 – Possibilitar aos (às) educadores (as) que reflitam o ensino do direito sob uma perspectiva de gênero e de uma educação popular transformadora, e;
- 8 – Capacitar as participantes para que atuem na promoção e defesa de seus direitos junto ao Executivo, propondo e fiscalizando políticas públicas voltadas para a equidade de gênero e de combate ao racismo.

Constata-se, dessa forma, que grande parte dos objetivos está associada ao uso de mecanismos jurídicos para a defesa dos direitos das mulheres. Por esta via, trata-se de um projeto de educação *jurídica* popular, instituído em um curso de formação de Promotoras *Legais* Populares. Uma das vertentes preponderantes da produção de conhecimento dialogal referente ao curso está voltada para a capacitação das mulheres-alvo para a apropriação da legislação pertinente à reivindicação institucional dos direitos femininos, através de conteúdos especificamente jurídicos. O próximo capítulo se destina, pois, a elucidar a importância da veiculação do aparato jurídico para alcançar os objetivos em comento.

## **B. OS DIREITOS DAS MULHERES E A PROBLEMÁTICA DA SUA EFETIVAÇÃO**

Historicamente, o pleito feminista pela quebra das correntes opressoras vigentes na sociedade global e que impunham um papel secundário e acessório à mulher alcançaram conquistas dentro do plano de direitos. A partir da disseminação da visão de que a subordinação feminina ao homem não decorria da natureza, de características físicas e biológicas – mas sim de uma construção cultural entre os povos, as organizações feministas internacionais obtiveram o reconhecimento do seu discurso libertário (BARSTED, 2001).

Houve, dessa forma, um movimento global pela consolidação dos *direitos humanos das mulheres* (PIOVESAN, 2003). Tal engajamento político teve como principais focos de ação três campos: 1. a discriminação contra a mulher, culminando com a aprovação da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, que contou com a adesão de 165 Estados, em 1979; 2. a violência contra a mulher, cujo ápice foi a conquista da Declaração sobre a Eliminação da

Violência contra a Mulher, aprovada pela ONU em 1993; e 3. os direitos sexuais e reprodutivos, com o reconhecimento destes como direitos humanos e o estabelecimento de princípios éticos ao seu respeito por 184 Estados na Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento, em 1994.

Inúmeras conquistas legislativas têm sido obtidas pelos setores feministas em relação aos direitos das mulheres no Brasil. Brevemente, podemos citar a equiparação jurídica entre direitos e obrigações familiares entre homem e mulher, contemplada pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 226, §5º; a ampliação da licença-maternidade de 120 para 180 dias, mediante a Lei 11.770/08; a criação de mecanismos específicos para coibir a violência doméstica contra a mulher, a partir da aprovação da Lei Maria da Penha – Lei 11.340/06.

Não obstante o reconhecimento estatal dos direitos das mulheres por meio da sua inscrição em instrumentos legais, parcela significativa destes ainda permanece sem a devida consecução pelos órgãos competentes. Há em evidência uma clara diferenciação entre a igualdade formal concedida às mulheres, consubstanciada na edição legislativa dos seus direitos; e a igualdade material, proveniente da real e efetiva aplicação dos direitos humanos das mulheres na sociedade (PIOVESAN, 2012).

Tal inefetividade na aplicação dos direitos fundamentais das mulheres decorre de uma série de fatores. Entre eles, podemos destacar a falta de engajamento político dos setores governamentais, ainda presos a preceitos culturais machistas ou que desvalorizam a toda a problemática da subordinação social feminina no Brasil. Tal omissão dos setores públicos responsáveis acaba gerando certa descrença na população em geral quanto ao cumprimento efetivo dos direitos das mulheres.

Dessa forma, não é surpresa notar que cerca de 59% das mulheres não confia na proteção jurídica e policial nos casos de violência doméstica; dentro da referida parcela, cerca de metade acredita sua desconfiança ao fato de que os juízes e policiais desqualificam o problema da violência doméstica no Brasil (AVON/IPSOS, 2011). Assim sendo, é possível realizar uma correlação entre tal inércia governamental e o quadro que atesta que três em cada quatro brasileiras(os) acham que os crimes contra as mulheres no Brasil nunca ou quase nunca são punidos (DATA POPULAR/IPG, 2013).

Fora o descompromisso de determinados setores públicos com a efetivação dos direitos das mulheres, há ainda a problemática do desconhecimento destas quanto às suas garantias e prerrogativas legais. Apesar dos avanços legislativos obtidos nas

últimas décadas, o acesso à informação sobre os seus direitos ainda se encontra restrita à seletiva parcela da população. Tal panorama traduz conseqüentemente um grau menor de utilização dos institutos de defesa da mulher pelas próprias usuárias que, desconhecendo-os, acabam se distanciando do seu efetivo pleito.

A referida assertiva encontra guarida nas estatísticas que apontam que apesar de 94% da população brasileira já ter ouvido falar da Lei Maria da Penha, cerca de 36% não sabe nada ou quase nada a respeito do seu conteúdo. Apenas 13% dos indivíduos sabem muito ou bastante a respeito da referida legislação (AVON/IPSOS, 2011), percentual muito baixo diante da vital importância que a referida lei detém para a proteção das mulheres em situação de violência familiar. A Lei Maria da Penha, assim como uma série de outros instrumentos legislativos editados em benefício das mulheres brasileiras, ainda foge ao conhecimento massivo da população.

Nesse sentido, o curso de formação de Promotoras Legais Populares utiliza a principiologia dos projetos de educação jurídica social, almejando disseminar o conhecimento do direito para os indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Os cursos de PLPs têm como um dos pressupostos *desencastelar o saber jurídico* (NUNESMAIA JR.; ROCHA, 1998), retirando-os dos muros fechados das elites econômicas e acadêmicas e colocando-os à disposição das(os) cidadãs(os) em geral.

O direito configura-se como um instrumento de dominação e de resistência, que pode ser manejado para finalidades conservadoras ou para a consecução de valores sociais. Ao contrário do que comumente se prega, as decisões oriundas do campo jurídico e que embasam as intervenções estatais detêm caráter eminentemente político – e não puramente técnico. A intencionalidade dos juristas que adotam determinadas posições quanto ao decisionismo jurídico é crucial para determinar as conclusões que derivam da sua análise interpretativa (VIANNA, 2008).

A suposta neutralidade e imparcialidade que reveste o campo de interpretação e aplicação das fórmulas jurídicas é apenas uma cortina ilusória, que viabiliza a separação do direito a um campo específico de atuação supostamente separado da política. Livra-se, dessa forma, das pressões e reclames sociais, enquadrando-se em um campo de decisão baseada somente em preceitos técnico-operativos. Tal discurso, entretanto, é enganoso: esconde o jogo de forças entre grupos que disputam o espaço de dominação estatal.

O projeto de PLPs visa justamente descortinar este panorama, tornando explícita a ideia do jogo de forças político inerente ao espaço de interpretação e aplicação do direito pelos órgãos competentes. Dessa forma, fica evidente que o campo jurídico se caracteriza como um espaço de disputa político pelo monopólio de dizer o direito (BOURDIEU, 1989), onde os grupos interessados investem forças para alcançarem a consecução dos seus objetivos – posto que quem conquista tal monopólio, garante o poder de definir as ações do Estado.

É justamente como forma de inserção das mulheres oprimidas nesse campo de disputa que os cursos de formação em PLPs atuam. Os referidos projetos capacitam os agrupamentos femininos com o saber técnico-jurídico necessário para o ingresso das mulheres dentro deste espaço político. A apropriação do saber jurídico pelas mulheres se destina à abertura da possibilidade de utilização dos mecanismos jurídicos instituídos em lei para a defesa dos seus interesses específicos, muitas vezes negados pelo Estado.

Mais do que isso, o empoderamento feminino a partir do uso do direito para a consecução dos seus fins libertários configura o *uso não-hegemônico do direito* (SANTOS, 2003). Isto significa a retirada do direito dos moldes hegemônicos, a serviço das classes dirigentes, voltados para interesses particulares e que não corroboram para a construção de uma sociedade mais plural e equânime. Dessa forma, a utilização de instrumentos jurídicos pelas mulheres subalternizadas serve para resgatar a intencionalidade emancipatória que fundamentou a própria luta pela construção de leis como a Lei Maria da Penha e a recente Lei do Feminicídio – Lei 13.104/15.

A democratização do conteúdo jurídico decorrente dos cursos de formação em PLPs representa também uma importante alternativa de viabilizar o acesso à justiça das mulheres subalternizadas. Torna-se necessário resaltar que o presente trabalho se refere ao alcance do acesso à justiça em suas duas modalidades: a ampla, na qual o significado de justiça representa a obtenção de valores compartilhados pela sociedade; a estrita, concernente ao ingresso na seara judicial de reivindicação de direitos.

Não faltam exemplos a serem citados em relação à referida assertiva. O auxílio-reclusão, direito concedido majoritariamente às mulheres, não é automático – dependendo, portanto, do conhecimento da companheira financeiramente lesada acerca do seu direito, o que geraria uma consequente ação em pleiteá-lo. Os alimentos gravídicos são outro importante garantia que, fugindo à ciência da gestante, não são



efetivamente reivindicados, perpetuando uma possível situação de danosidade e injustiça.

Mais do que um mero projeto de disseminação de conteúdos jurídico-legislativos, os projetos de formação de PLPs se constituem como uma modalidade de incentivo à libertação das mulheres na sociedade. Tal missão exige, pois, a participação das próprias mulheres oprimidas. A consecução dos seus ideais de igualdade e respeito não serão dádivas recebidas como presentes do destino; deve, antes disso, ser conquistada mediante a luta política inerente à sociedade.

O conformismo e a passividade, entretanto, revestem-se como os principais entraves à implementação destes objetivos. Os projetos de PLPs, tomando em conta a referida problemática, igualmente colocam dentro do seu raio de ação a superação destas barreiras. O próximo capítulo se destina, dessa forma, a tecer breves considerações acerca da estratégia de ação dos cursos de Promotoras Legais Populares visando a quebra da passividade e o estímulo à participação cidadã e transformação sociopolítica.

### **C. PLPS E DEMOCRACIA DIRETA: PELA PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS MULHERES NO CAMPO POLÍTICO**

O modelo de gestão político-estatal vigente no Brasil contemporâneo é marcado pelo viés democrático representativo, segundo o qual as(os) cidadãs(os) elegem representantes políticos para atuarem em seu nome no campo de deliberação política. Natural que assim seja, ante a expansão demográfica dos países modernos, que impede que a tomada de decisões públicas seja sempre participativa direta – como acontecia, por exemplo, no antigo modelo da democracia ateniense (MENEZES, 2010).

A ascensão da modalidade representativa, entretanto, gerou sérios danos ao campo do decisionismo estatal. A imensa maioria da população deixou o cenário de participação pública, legando a responsabilidade pela gestão comunitária aos seus representantes políticos de forma exclusiva, sem que houvesse o devido controle e direcionamento destes. Esse vácuo deixado pelas(os) cidadãs(os) foi ocupado por outros setores sociais, economicamente interessados em uma gestão específica dos setores públicos para o atendimento aos seus objetivos privados.

Desse modo, a cidadania se tornou sinônimo de cumprimento das obrigações eleitorais: a única responsabilidade concernente à participação pública dos indivíduos é o voto. Tudo mais que se relacionar ao trato das instituições estatais para com a problemática de consecução de direitos na sociedade passa a ser obrigação dos dirigentes políticos da nação. Todo este panorama configura, com clareza, a falência do atual modelo de representatividade democrática indireta (MARQUES, 2008), que provoca nas mulheres o distanciamento da interferência popular na elaboração de políticas públicas.

Além disso, outro fator que contribui para a perpetuação do abismo entre o povo e o cenário político é a burocratização e sistematização técnica das instituições estatais. Isto contribui para que sejam fornecidos aos setores populares razões de ordem externa, alheias ao alcance das cidadãs, para explicar os fundamentos da sua situação de opressão e exclusão. Tal conjuntura provoca nos indivíduos o sentimento de *autodesvalia* (FREIRE, 1987), tendo em vista que este passa a se ver como incapaz de romper os grilhões da sua subalternização.

Configura-se, então, a problemática acerca da passividade das cidadãs em geral, tendo em vista o seu conformismo ante sua situação oprimida e a falta de engajamento em lutar politicamente contra tal situação. É preciso, pois, *intensificar a vontade*, formulando estratégias de modo a incitar a tomada de atitude por parte dos agrupamentos femininos. O senso comum estabelecido contemporaneamente compactua com o que se alcunha de *razão indolente* (SANTOS, 2007), caracterizada como o modelo de racionalidade que procura ideias e definições prontas e acabadas, sobre as quais não é preciso realizar ponderações críticas.

Os projetos de formação de Promotoras Legais Populares almejam exatamente combater estes ideais já edificados na sociedade atual, estimulando a conscientização dos setores femininos ante a gravidade da problemática vigente. Incita-se, dessa forma, a reflexão crítica das mulheres sobre o paradigma contemporâneo e acerca da responsabilidade que estas mesmas detêm no processo de transformação social de sua situação. A emancipação coletiva feminina provirá, por certo, da tomada de ação na luta política das próprias mulheres.

É por intermédio deste processo de conscientização pregado pelos cursos de PLPs que o atual modelo de *sociedade fechada*, pautada por preceitos enrijecidos e estáticos, pode ceder espaço para uma *sociedade aberta*, predominantemente reflexiva e questionadora (FREIRE, 1967). Para tanto, é imprescindível romper as correntes da

alienação enrustadas na sociedade machista e patriarcal da atualidade, propondo um novo modelo de sociabilidade e interferência no planejamento público a partir do engajamento político-social.

A tomada de consciência e de ação das mulheres proveniente dos cursos de PLPs gera como consequência a ocupação do cenário político-deliberativo pelos grupos femininos e a afirmação dos seus ideais de luta. Nega-se, desse modo, qualquer resposta dos setores dirigentes na forma de políticas assistencialistas, que somente amenizam a situação de opressão, mantendo, entretanto, as mulheres subalternizadas em suas posições submissas e descartadas, fora do campo de atuação político.

Após o ingresso dos grupos feministas organizados no campo de disputa político, as mulheres não mais se contentarão com medidas paliativas ou formalistas. A assunção da responsabilidade pela gestão social, fruto da conscientização dos cursos de PLPs, redundará na luta aberta e declarada contra as estruturas sociais alienadoras com as quais compactuam grande parte das próprias mulheres. Isto envolve a reivindicação de políticas públicas próprias para a transição social esperada, por intermédio da atuação das próprias mulheres no campo público deliberativo.

Neste campo de atuação, os projetos de formação de Promotoras Legais Populares fornecem o conhecimento acerca dos aparatos institucionais pertinentes para a ocupação das mulheres no cenário público – como conselhos, secretarias, regimentos para a formulação de projetos de lei, etc. Ainda, são estimuladas as reivindicações pelos direitos das mulheres na seara não-institucional, por intermédio de movimentos de pressão coletiva, dando visibilidade ao pleito feminino – como passeatas, abaixo-assinados, manifestações públicas.

É justamente por meio da tomada de atitude na seara público-deliberativa, com o rompimento do paradigma passivo e alienado das mulheres na sociedade, é que estas podem conduzir a construção da sua própria libertação. A emancipação feminina não será fruto de qualquer solução mágica e imediata, advinda de setores governistas benévolos; as disputas políticas envolvem agrupamentos distintos, cada um com seus interesses próprios. A afirmação feminina somente advirá do seu engajamento próprio, da luta conduzida por suas próprias integrantes e interessadas.

A luta política e os debates oriundos da afirmação de diferentes interesses no meio social são inerentes à democracia, calcada no debate racional e fundamentado entre os setores que disputam cenário no espaço comunitário. O engajamento político

das mulheres oprimidas, batalhando politicamente por sua emancipação frente a uma sociedade alienada e machista, caracteriza a *matriz verdadeira da democracia* (FREIRE, 1967). O regime democrático deve ser pautado pela participação popular ativa e dialogal, em que as diferentes necessidades são postas em debate pelos agrupamentos históricos, pleiteando a afirmação das suas necessidades pelo Estado.

Faz-se imperioso substituir o atual modelo de democracia passiva pela prática de uma democracia ativa e participativa, na qual a cidadã possa exercer diretamente o controle da governabilidade estatal. A *práxis* política não deve se resumir, desse modo, ao mero ato eletivo dos seus representantes políticos – delegando a terceiros a responsabilidade sobre a gestão pública. Estar inserido dentro do processo político decisional confere às mulheres oprimidas o empoderamento social e a possibilidade efetiva de ter seus pleitos solucionados.

Este caminho somente pode ser trilhado a partir de uma conscientização crítica libertadora, que não se resuma no mero procedimento de desmistificação da estrutura social posta, mas que impulse as cidadãs para a participação ativa. Através do reconhecimento de si mesmo como agentes da mudança – negada a ideia de uma transformação social mágica e externa – a mulher subalternizada adentrará o embate político-ideológico pela efetivação dos direitos inerentes a uma sociedade mais equânime. Todo este processo transformativo faz parte do planejamento de execução dos cursos de Promotoras Legais Populares.

Os problemas referentes à subalternização da mulher na sociedade contemporânea são evidentes. Mais do que a simples constatação de tais problemas, é preciso transformá-los em questões, a partir da sua *problematização* (PEREIRA, 2001). Isto significa realizar a efetiva reivindicação e luta política pelo solucionamento dos problemas femininos, no sentido de colocar as necessidades em demandas políticas. Tal transformação somente poderá ocorrer com a participação política das próprias mulheres, no momento em que estas tomem frente na luta pela consecução dos seus direitos.

Os projetos de formação de PLPs servem, ainda, à instrumentalização de grupos feministas organizados, objetivando uma melhor atuação em suas demandas políticas. Ao capacitar suas lideranças comunitárias e ativistas membros, os movimentos sociais femininos primam por uma organização de estratégias mais elaboradas para atingir suas finalidades, voltadas para a luta feminina. Utilizam, para tal fim, o aprendizado acerca

das legislações pertinentes aos direitos das mulheres decorrentes dos referidos cursos – um dos focos centrais dos projetos de PLPs.

Os movimentos sociais pautados pela ideologia feminista e que buscam amparo nos cursos de formação de Promotoras Legais Populares para uma atuação política mais profícua se inserem dentro do contexto dos *novos movimentos sociais* oriundos das últimas décadas (SANTOS, 2011). Não obstante a relevância da questão das desigualdades socioeconômicas entre as cidadãs, os novos movimentos sociais põe em discussão outras problemáticas, como a questão étnica de gênero, raça, cor, credo e cultura.

A formação oriunda dos projetos de PLPs, seja para a conscientização das mulheres em geral, seja para a melhoria da atuação das ativistas de movimentos sociais, coloca-se como uma estratégia de incentivo ao investimento feminino na seara de participação pública. A partir da relação oriunda entre o processo de formação e os resultados esperados, os projetos de formação de Promotoras Legais Populares objetivam alcançar a emancipação social feminina construída pelas próprias mulheres, a partir da sua libertação ideológica e atuação política coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A problemática da subordinação feminina na sociedade contemporânea coloca as mulheres em uma situação de inferioridade ante ao homem, em aspectos sociais, sexuais, econômicos, entre outros. A cultura disseminada hodiernamente ainda caracteriza o corpo da mulher como um instrumento a serviço do homem, que dela se utiliza para a obtenção da satisfação pessoal, familiar e sexual. Tal mentalidade machista e opressora, além de negar a libertação feminina dos grilhões sociais patriarcais, ainda legitima práticas como a violência familiar e discriminação feminina na sociedade pátria. A situação adquire um nível de gravidade ainda mais incisivo no momento em que a ideologia machista se naturaliza na sociedade, adquirindo a roupagem de distinção biológica inerente à dualidade homem/mulher. Além disso, passa a ser um pensamento que molda a mentalidade até mesmo das próprias mulheres, que compactuam com a estrutura masculina opressora e se colocam em posição de inferioridade social. Adquirem a ilusória sensação de que são mesmo dependentes financeiramente do home;

devem resguardar a sua sexualidade; cabe a elas ocupar o papel de gestora do lar, dona de casa.

De forma a quebrantar os paradigmas patriarcais edificados socialmente, os projetos de formação em Promotoras Legais Populares foram formulados, tendo como alvo a conscientização feminina de forma a estimular a conquista da emancipação das mulheres. De iniciativa ainda recente, porém promissora, os cursos de PLPs foram disseminados nos últimos anos por entidades feministas libertárias ao longo do território nacional, alcançando a formação de mulheres cidadãs e ativistas por todo o país.

Os referidos projetos estimulam a reflexão crítica das mulheres-alvo, através de uma metodologia dialogal e questionadora. A quebra da alienação machista e opressora com o conseqüente desvelamento das estruturas patriarcais nas quais estão inseridas decorrem da inferência das próprias participantes do curso, estimuladas por um debate horizontalizado entre elas. Não há, aqui, um modelo educacional verticalizado, em que cabe à professora o dom do conhecimento, absorvido de modo automatizado pelas alunas; todo o conhecimento é construído mutuamente, a partir de reflexões conjuntas e debates coletivos.

Os projetos de formação de PLPs invocam ainda conteúdos jurídicos para a capacitação das mulheres-alvo na defesa judicial dos seus interesses. Não obstante terem sido conquistados uma série de direitos pelas mulheres na sociedade global e nacional, há ainda um intenso desconhecimento dessas garantias legais, o que se traduz em uma conseqüente falta de reivindicação e aplicação de tais institutos. A democratização de preceitos jurídicos inerentes à emancipação feminina torna tais conteúdos disponíveis para as mulheres, que passam assim a cobrá-los institucionalmente, pressionando pela sua efetivação social.

Mais do que isso, o viés jurídico entoado pelos cursos de Promotoras Legais Populares no Brasil têm também o condão de inserir as mulheres dentro do campo de disputa pelo monopólio de dizer o direito. A interpretação e aplicação dos institutos jurídicos detém um caráter político intenso, oriundo da atuação e debate entre os setores interessados. Neste ínterim, as mulheres adentram tal campo de debate democrático, passando a lutar politicamente pela afirmação jurídica dos seus interesses. Objetiva-se, ainda, romper com o paradigma de passividade que assola parcela significativa da população brasileira. Ante a transferência de responsabilidade aos

dirigentes públicos, é comum que as obrigações das(os) cidadãs(os) se consumam no simples ato de votar e eleger seus representantes políticos. É preciso atentar para o fato de que cabe aos indivíduos, mais do que cumprir suas obrigações eleitorais, participar ativamente da gestão pública das instituições estatais.

Os projetos de Promotoras Legais Populares, dessa forma, compactuam com a assunção da responsabilidade da sociedade civil ante a formulação de políticas públicas, controle financeiro dos gastos estatais, elaboração de projetos de lei. Investir em formas de democracia participativa direta é o único caminho profícuo para estabelecer o direcionamento dos rumos estatais pelo próprio povo. Nesse sentido, a participação das mulheres-alvo dos cursos se coaduna com a ideia de sua representatividade política para estabelecer diretamente o controle do Estado, viabilizando a consecução institucional dos seus direitos.

Dessa forma, os cursos de formação de Promotoras Legais Populares executados ao longo do território nacional se revestem como uma nova e promissora estratégia visando a consecução dos direitos femininos na sociedade. Primam pela quebra da alienação popular e pelo rompimento do paradigma patriarcal, que subordina a mulher a uma suposta supremacia masculina, edificada socialmente. Por meio de uma capacitação crítica e dialogal, a iniciativa dos projetos de PLPs estimulam a participação ativa e transformadora das próprias mulheres subalternizadas, posto que a libertação feminina somente poderá ser efetivada pelos próprios agrupamentos de mulheres organizadas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARSTED, L. L.. Os direitos humanos na perspectiva de gênero. *Anais do I Colóquio de Direitos Humanos*, São Paulo, 2001.

BOURDIEU, P.. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAVALCANTI, S. V. S. F.. *Violência Doméstica: análise da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/06*. Salvador: JusPODIVM, 2006.

DATA POPULAR; INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. *Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres*. Caderno Campanha Compromisso e Atitude, 2013.

DUQUE, A. P. D. V. *et al.* Promotoras legais populares: repensando direito e educação para o empoderamento das mulheres. *Revista Direito & Sensibilidade*, Brasília, v. 1, n. 1, pp. 59-72, 2011.

ENGEL, M. G.. Paixão e morte na virada do século. *Observatório da Imprensa*, ano 15, n. 328, 2005.

ESPÍRITO SANTO, S. R. S.. O jovem macho e a jovem difícil: sexualidade, subjetividade e o governo no discurso curricular. In BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. *3º prêmio construindo a igualdade de gênero – redações e artigos científicos vencedores – 2008*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, pp. 56-78, 2008.

FARIA, N.; COELHO, S.; MORENO, T.. Prostituição: uma abordagem feminista. *Sempre Viva Organização Feminista – SOF*, São Paulo, 2013.

FONSECA, L. G. D.. *A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do direito das mulheres a partir do projeto promotoras legais populares do Distrito Federal*. 2012. 171 f.. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FREIRE, P.. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

FREIRE, P.. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO; SESC. *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado*. Pesquisa de opinião pública, 2010.

GEERTZ, C.. *A interpretação das culturas*. Tradução: Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

INSTITUTO AVON/IBOPE. *Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil*. Instituto AVON, 2009.

INSTITUTO AVON/IPSOS. *Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil*. Instituto AVON, 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Tolerância social à violência contra as mulheres*. Sistema de Indicadores de Percepção Social – SIPS. Governo Federal, Secretaria de Assunto Estratégicos da Presidência, Brasília, 2014.

MAGENDZO, A. K.. *Educación en derechos humanos en América latina: temas, problemas y propuestas*. Una síntesis analítica de la reunión de Lima Consultor IIDH. Lima: Dic. Trad. Libre, 1999.

MARQUES, L. R.. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, pp. 55-78, 2008.

MATTOS, J. V.. Promotoras Legais Populares. *Dicas – Instituto Pólis*, São Paulo, n. 183, 2001.

MENEZES, M. L.. Democracia de assembleia e democracia de parlamento: uma breve história das instituições democráticas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 12, n. 23, pp. 20-45, 2010.



NUNESMAIA JR., G.; ROCHA, J. C.. Juristas leigos: desencastelando o saber jurídico. *Revista da CESE*, n. 6, ano XIII, 1998.

OLIVEIRA, F. F.. *Quando o direito encontra a rua: um estudo sobre o curso de formação de Promotoras Legais Populares*. 2006. 124 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA, P. A.. Questão social, serviço social e direitos de cidadania. *Temporalis 3*, Rio de Janeiro, n. 3, ano II, pp. 51-62, 2001.

PIOVESAN, F.. Os direitos humanos da mulher na Ordem Internacional. In Piovesan, F. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

PIOVESAN, F.. A proteção internacional dos direitos humanos das mulheres. *Revista EMERJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, pp. 70-89, 2012.

QUIJANO, A.. ¡Qué tal raza!. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, v. 6, n. 1, pp. 37-45, 2000.

SANTOS, B. S.. Poderá o direito ser emancipatório?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 65, pp. 3-76, 2003.

SANTOS, B. S.. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, J. B.. Novos movimentos sociais: feminismo e a luta pela igualdade de gênero. *Revista Internacional Direito e Cidadania*, n. 9, pp. 81-91, 2011.

SOUSA JR., J. G.; APOSTOLOVA, B. S.; FONSECA, L. G. D. (orgs.). *Introdução crítica ao direito das mulheres*. (Série O Direito Achado na Rua, v. 5). Brasília: CEAD; FUB, 2011.

VIANNA, T. L.. Teoria quântica do direito: o direito como instrumento de dominação e resistência. *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 7, n. 1, pp. 109-129, 2008.

## CINEMA COM UBALDO: DE SARGENTO A DEUS.

Eliane Maria de Oliveira<sup>1</sup>

O cinema brasileiro, após 1960, passa por períodos ora de contestação sobre o subdesenvolvimento econômico do país; ora pela inquietação com temas sociais e econômicos, que afetam a população. Em meio a estas duas vertentes, surge também um cinema que mesmo centrado na questão do subdesenvolvimento e nas tentativas de burlar esta condições com formas caseiras de perspectivas imagéticas centradas em alguns personagens, que vivem os dramas do homem contemporâneo. Para dar mobilidade a alguns destes filmes há a perspectiva de obras marcadas pela viagem, que se processam em deslocamentos espaciais por determinadas regiões brasileiras.

As obras fílmicas com o deslocamento espacial e temporal por meio da viagem compõem uma das vertentes do cinema brasileiro. E muitas vezes estas produções estão marcadas pelo empenho dos diretores e autores em desafiar à indústria cultural com filmes pautados em “baixo orçamento e na renovação da linguagem” (Xavier, 2001, p.14), pois ao renovar a linguagem e trazer para as telas o falar e o agir do brasileiro, em todas as regiões foi possível ao cinema nacional, desde a década de 1960, produzir obras, cuja função foi e é identificar-se com o seu público.

Se por um lado o subdesenvolvimento estava presente na temática; por outro as condições financeiras de produzir cinema no Brasil, até a lei número 8.685 de incentivo fiscal (Lei do Audiovisual) de 1993, também era um processo de lidar com o subdesenvolvimento, nas condições de filmagem, logo os filmes trazem as marcas desta situação política, social e econômica, que permeiam a construção da película.

A forma encontrada foi a busca por produções com poucos personagens, os quais renovam na linguagem e na experimentação de efeitos visuais de expressão, pois os personagens são postos em primeiro plano, a fim de que o expectador possa seguir os passos e a jornada empenhados em viagens, que no caso dos dois filmes *Sargento Getúlio* (1983) e *Deus é Brasileiro* (2003), ambos adaptados da Literatura Brasileira.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, [giaconeliane@gmail.com](mailto:giaconeliane@gmail.com)

Vinte anos separam dois filmes adaptados da obra de João Ubaldo Ribeiro. Em 1983, Hermanno Penna dirige o filme *Sargento Getúlio*, adaptado do romance Sargento Getúlio de 1972, o filme e o romance são ambientados em 1940, na ditadura Vargas. Filme, cujo personagem principal interpretado por Lima Duarte traz para as telas a aproximação do espectador com a figura do torturador, deslocando o foco do torturado, visto que o cinema aproxima a imagem de tal forma, que os monólogos de Getúlio deixam de ser apenas instantes de reflexão para se tornarem componentes de uma viagem, que ora ocorre no plano espacial, visto que ele leva do interior do Sergipe para Aracajú; ora no plano psicológico, visto que as indagações de Getúlio sobre como ele tem vivido a sua vida e como o mundo se comporta em diferentes situações de violência passam pela mente do personagem. No final a morte do torturador se aproxima e ele percebe pela mudança de comportamento daqueles, que o enviaram para levar o prisioneiro, que agora de tão torturado não poderia ser entregue, logo algo deve ocorrer nesta viagem para que o personagem Getúlio encontre a solução, a resposta de suas indagações. A morte sim seria a solução.

O filme *Deus é brasileiro*, gênero comédia, lançado em 2003, dirigido por Cacá Diegues e estrelado nos papéis de Deus por Antônio Fagundes, de Taoca por Wagner Moura e de Madá por Paloma Duarte foi adaptado do conto “O santo que não acreditava em Deus”, do livro de contos *Livro de Histórias* (1982). O filme conta o seguinte roteiro: Deus cansado dos erros cometidos pela humanidade e decepcionado com a sua criação resolve tirar umas férias pelas estrelas. Para tanto ele necessita de encontrar um santo que o substitua. E resolve procurar no Brasil, especificamente no Nordeste, um santo, cujo nome é Quincas das Mulas. A forma encontrada por ele foi aparecer numa velha torre de petróleo, na foz do rio São Francisco em Alagoas para um pescador e borracheiro chamado Taoca.

No início Taoca não acredita que aquele senhor idoso é Deus e este para mostrar sua impaciência manda um peixe dar uns bofetões em Taoca. Deus pede para que ele o leve a feira de Penedo e Taoca insiste que se ele era Deus, era só fazer um milagre, mas Deus resiste, pois diz que milagres só devem ser feitos em último caso e que ele está enfadado dos homens. Os dois chegam a Penedo e encontram Madá, que os acompanhará até o fim da viagem em busca do santo, que por sua característica de tentar ajudar os outros.

Na viagem, Quincas passa pelo Recife, onde é professor, pelo sertão nordestino, onde trabalha como engenheiro de açudes e por fim no Jalapão em Tocantis, onde Deus o encontra e tenta convencê-lo utilizando todo tipo de milagres como curar a gagueira de Quincas e fazer com que o dia e a noite se sucedessem ininterruptamente. Mas nada disso resolve, pois Quincas não acredita e briga com Deus, sempre afirmando ser ateu. Deus e seus companheiros de estrada retornam a foz do rio São Francisco, onde Deus une Madá e Taoca, que vagam num barco a deriva, enquanto ele volta para o céu.

Os dois filmes, embora gravados com técnicas diferentes são do tipo *road movie*, pois trazem como espaço para desenvolver a trama, a viagem, na qual os personagens se empenham e ao rodar o filme, a perspectiva da tela é absorver a paisagem no drama humano mostrado em primeiro plano, uma espécie de conflito entre os planos de Deus ou do destino e os desígnios da humanidade, pois segundo Doc Comparato ( 2000, p. 93) “o conflito designa a confrontação entre as forças e personagens através da qual a ação se organiza e se vai desenvolvendo até o final”, num processo dialético, que no caso do filme leva os personagens a olharem mais para dentro deles mesmos, que tenta demonstrar que todos os conceitos judaico-cristãos sobre Deus, o diabo ou outras forças dependem do enfoque que se dá aos acontecimentos históricos, nos quais as forças divinas pouco ou quase nada fazem para resolver.

Os filmes, embora estejam uma antes da lei de incentivo fiscal e o outro depois, ambos estão focados em questões sociais, políticas, econômicas e filosóficas, que se cruzam e que necessitam de um tipo de filme que consiga em pouco tempo encaixar grandes espaços geográficos. Para tanto é necessário que a câmera rode e rode na estrada, a fim de deslocar o personagem, pois neste deslocamento espacial, as indagações do ser surgem e se transmutam do interno para o externo interagindo de forma catártica com o público. E a catarse é um processo de interação entre receptor e a obra de arte, na medida em que há um processo de introspecção, no qual estarão interagindo tanto o espectador quanto o texto.

No processo de introspecção para atingir um nível de catarse desejável é necessário, que haja a identificação do espectador com o objeto artístico apresentado, neste caso, o filme. Por algum mecanismo seja ele semiótico, por identidade, por provocação, por estranhamento, por mecanismos que ativem os sentidos, deve ocorrer o mergulho do espectador nas tramas da obra de arte. E mesmo na época da

reprodutividade, o artista, no caso o cineasta brasileiro encontra meios de situar o filme com a realidade nacional por meio de um mergulho na cultura brasileira.

O processo de mergulhar na cultura brasileira passou desde a década de 1960 pelo “diálogo com a literatura que não se fez apenas nas adaptações” (Xavier, 2001, p.17), mas também nas questões relativas ao foco narrativo, na posição do narrador aproximando ao máximo a câmera ao personagem. São técnicas do texto literário, que passam a serem utilizadas na composição dos filmes, que embora sejam antigas passam a serem utilizadas como formas de experimentação. O mesmo ocorre com a literatura de viagem, que mesmo sendo uma característica literária, que remontam a Ulisses, ainda permanece nas obras fílmicas, que são gravadas, nos séculos XX e XXI.

Ao retomarmos as obras fílmicas *Sargento Getúlio* (1983) e *Deus é brasileiro* (2003), as duas focam em viagens, que os personagens fazem uma, do sertão para o litoral e outra do litoral para o interior do Brasil. Em movimentos opostos, uma fornece mecanismos de indagação sobre o eu e a outra a indagação sobre o nós em relação ao divino. Em ambas há a preocupação de identificar a obra como o contexto social e econômico do Brasil, pois por meio delas o espectador é colocado em um estado de identificar-se com um discurso de nacionalidade, que pode ir ao encontro ou de encontro ao que ele crê ser a brasilidade.

A questão da brasilidade se aproxima do que diz Jocelyn Létourneau diz respeito da identidade, pois ele considera “o ponto de constituição de uma identidade se realiza de forma dialógica e dialética com o outro, este aliado a um inimigo” (1996, p.26), isto nos faz discutir sobre como e de qual forma se opera a constituição de um discurso de identidade, no interior e no exterior de uma obra literária ou de uma produção fílmica. Nos dois casos os discursos dos personagens e as cenas são trabalhados no sentido de mostrar como a brasilidade escolhida como tópico inicial da produção perpassa os textos.

Cada cena ou cada discurso estão interligados a um Brasil, que busca dizer por meio das telas ou das expressões linguísticas como ele se configura no interior, longe dos grandes centros, longe do que o turista vê. Um Brasil cujos personagens do cotidiano, suas crenças, ambições, necessidades, enfim como cada um deles se representa na junção com a alteridade se expressam para o outro. Assim o leitor se

identifica com as obras, se aproxima do que seria a sua concepção de brasilidade, se vê e conseqüentemente passa a ir consumir o produto cultural nacional.

Em *Sargento Getúlio*, o cinema está discutindo, depois e décadas de repressão política do regime militar, como expressar o nacional aliado à revisão da história da tortura, por isso o filme busca em seu homônimo da obra literária de João Ubaldo Ribeiro uma adaptação, que possa contemplar esta releitura do que é ser brasileiro em época de tortura e de repressão política. O torturador Getúlio é punido e sua morte deveria, em termos, ser a justiça tão esperada para os torturados da ditadura militar de 1964. O espectador sai da obra meio que com o gosto de se identificar com o brasileiro Getúlio, que era tanto um torturador como uma vítima da política opressiva do Brasil.

A viagem de Getúlio pelo sertão se processa como a viagem de qualquer homem em busca de uma humanidade perdida. Se por um lado há a identificação com o nacional, na medida em que o aspecto histórico e social, que perpassam o texto, por outro há o homem de todas as épocas, que centrado em Getúlio viaja em dois sentidos: um pelas estradas que o levam do interior a Aracajú e outra do exterior ao interior toda vez que ele comete um ato de violência contra o prisioneiro. Num movimento circular a imagem da face de Getúlio é posta pela câmera da direita para a esquerda, em contínuas tomadas, que reafirmam um narrador em primeira pessoa, que tenta se justificar até que não encontra respostas dentro do labirinto, que ele cria. O homem, que surge destas indagações apresenta uma das faces do humanismo, que permeia a Literatura Brasileira de Machado a Guimarães, de Guimarães a João Ubaldo.

Por sua vez a obra fílmica *Deus é brasileiro*, nas palavras de Cacá Diegues se mostrou como sendo um texto literário com possibilidades de ser adaptado para o cinema devido a ao fato de que os textos “são de extremamente visuais ao mesmo tempo em que têm certo humanismo, no qual o homem não acaba em nenhum trono[...], mas se encontra em suas penosas circunstâncias a graça mesma da criação”(1999, p.17), que não os ampara.

A característica da obra ubaldiana de ser cinematográfica se mostrou em outras obras de João Ubaldo, que foram adaptadas para televisão e para o teatro. O diálogo com as outras artes ocorre pela descrição de personagens e locais, pelo estímulo visual das narrativas e pelo humanismo dos personagens de João Ubaldo.

Os filmes produzidos depois da década de 1990, entre eles está *deus é brasileiro* é possível verificar, que eles tentam a apreender um Brasil, que se apresenta via relatos, que viram roteiros ou por meio da adaptação de obras nacionais. A adaptação de obras nacionais não é um diálogo novo, pois literatura e cinema há muito tempo estão uma bebendo na fonte da outra. Se por um lado o cinema bebe nas obras e nas técnicas da literatura; por outro a literatura bebe nas técnicas de descrição rápida de personagens ações de deslocamento do cinema.

No caso do filme *Deus é brasileiro* verifica-se o renascimento do cinema com a descoberta do Brasil com uma viagem margem da estrada, que leva os personagens do litoral para o centro do país, a fim de mostrar uma espacialidade, que retrata o país e seu povo. Ao mesmo tempo, o roteiro proporciona aos personagens Deus, Taoca e Madá um meio de conhecerem a realidade nacional e olharem mais para dentro de si mesmos, numa busca das suas verdades que se contrapõem e se integram com os tipos e as histórias, que passam ao lado da estrada. Portanto a estrada como meio para as viagens operacionalizadas de duas formas: uma externa, que busca o santo Quincas das Mulas e uma interna, na qual os personagens reavaliam seus objetivos e descobrem que nem sempre o que procuram e consideram certo é o melhor.

A busca do *Sargento Getúlio* pela humanidade perdida, por sua não fica na margem da estrada, mas no centro, quando ele como autoridade está levando um inimigo político para a capital Aracajú. A mudança ocorrer quando ele deixa os espaços centrais da estrada e passa a viajar pelas rotas alternativas. Nelas as indagações do personagem sobre quem ele é, sobre o que ele faz, sobre qual a sua importância para a política e sobre o que fazer com o prisioneiro, que ele torturou e agora ninguém mais quer receber, visto que a política mudou e ele está só para responder as suas indagações.

Deus, no filme *Deus é brasileiro* e Getúlio, no filme *Sargento Getúlio*, estão numa busca incessante por algo que eles desejam, mas que estão longe de alcançar, visto que ao final Deus é convertido pelo humanismo, não havendo mais a necessidade de buscar um santo, pois todos os homens na sua medida são santos. Pode-se dizer uma análise mais profunda da obra ubaldina, na qual o humanismo não triunfava, que nesse filme houve a superação, pois no contato entre Deus e os homens, a humanidade santa e pecadora triunfa sobre a égide do céu. Se Deus sai do filme sai como um pescador que não pescou um salmão, mas que conseguiu trazer tainhas bem fresquinhas para o jantar;

Getúlio sai do filme como um homem, que se redime de seus crimes pela força de uma viagem, que mesmo malsucedida, fez com que eles se encontrassem na hora da morte.

A proximidade entre a literatura e o cinema discutidos entre estes dois filmes se estende a perspectiva de outro ponto, que se apropria de estudos sobre a questão da adaptação, pois se a princípio se discutiu a questão do método e temas, que perpassam as duas obras filmicas, agora a questão versa sobre passagem de um meio verbal para um iconográfico.

A passagem de um meio unicamente verbal como o romance ou conto [*grifo nosso*] para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente como as palavras escritas e faladas, mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal. (Stam, 2008, p. 20)

No filme *Sargento Getúlio*, João Ubaldo Ribeiro participou da adaptação junto a Hermanno Penna e Flávio Porto para em 1978 rodar em 16 milímetros. Só em 1983, o diretor conseguiu apoio da Embrafilme para passar para 35 milímetros, o que custou 85 mil dólares. E a passagem do meio verbal para o meio multifacetado contou com música, com ruídos produzidos pelo personagem, quando ele discute consigo mesmo as suas dúvidas sobre fazer ou não fazer.

A gravação do filme precisou se adaptar a situação da região do Sergipe e também ao elenco, que na maioria era de pessoas da região. Logo a adaptação do livro para o cinema fez várias alterações, que por tomada de dia e noite para manter a cor e a imagem, houve a necessidade de gravar de dia cenas, que no livro são noturnas.

Se "fidelidade" é um tropa inadequado, quais os trapos seriam mais adequados? A teoria da adaptação dispõe de um rico universo de termos e (rapos - tradução, realização, leitura, crítica, dialogização, canibalização, transmutação, transfiguração, encarnação, transmogrificação, transcodificação, desempenho, significação, reescrita, *detournement* - que trazem à luz uma diferente dimensão de adaptação. (Stam, 2008, p. 21)

Na adaptação de *Sargento Getúlio*, há uma leitura crítica e a dialogação, que inicia com a trilha sonora do grupo *Papa Poluição*, cuja música de abertura diz que as coisas estão por mudar e que "Sargento Getúlio não dá conta dessas coisas e que vai querer mudar o seu destino", que se efetiva com as discussões de um homem, que se diz político e acrescenta em sua fala, que acha que agora não deveria mais haver caminhões, que carregassem eleitores. Alguns desses diálogos foram adicionados por João Ubaldo



Ribeiro, que não estavam na obra, mas que aparecem no filme, pois este dialoga com a obra homônima de 1971.

O fato de João Ubaldo, o autor do romance, acompanhar a adaptação aproximou mais ainda os dois momentos de criação a literária e a fílmica, contudo não se pode discutir o conceito de fidelidade, pois não houve, visto que textos diferentes do romance foram acrescentados, a fim de que o filme ficasse o mais fiel ao tempo histórico de sua produção e não a obra literária. Para tanto houve um diálogo crítico do escritor em relação a sua obra literária. Diálogo, que ressignificou a obra literária e estendeu os desdobramentos possíveis de interpretação, a *posteriori* do autor do romance, aos diálogos, monólogos e às ações do personagem Getúlio. Seria como um filme, que complementaria o romance, num processo de adaptação, que

Sugere que, da mesma forma que qualquer texto literário pode gerar uma infinidade de leituras, assim também qualquer romance pode gerar uma série de adaptações. Dessa forma, uma adaptação não é tanto a ressuscitação de uma palavra original, mas uma volta num processo dialógico em andamento. O dialogismo intertextual, portanto, auxilia-nos a transcender as aporias da "fidelidade".(Stam, 2008, p.21)

O diálogo entre obra literária e filme não se prende a questão da fidelidade, pois estamos diante de duas produções artísticas distintas intervaladas por quase sete anos, num processo de maturação do próprio escritor do romance e adaptador do roteiro João Ubaldo. Seria o mesmo que retornar ao processo de escrita de uma obra, tendo outro suporte, no qual o texto necessitaria adaptar a um grupo de atores, que interpretam o texto e uma equipe, que ajusta todas as situações a luz, espaço e organização temporal e espacial, a fim de

Contar histórias por meio de uma organização de tempo e espaço especificamente cinematográfica. O modelo dominante criou ao que veio ser a pedra de toque estética do cinema hegemônico a reconstituição de um mundo ficcional caracterizado pela coerência de continuidade. (Stam, 2008, p.30)

A continuidade dialoga tanto com o modelo de reconstituição do mundo ficcional quanto com as produções fílmicas, que tendem a partir da década de 1990, no cinema hollywoodiano a terem continuações. Continuação de narrativa e continuação de tendência, visto que em países, cuja pedra de toque é o subdesenvolvimento, não há a tendência à continuidade de filmes, exceto por uma ou outra produção como é o caso de *Tropa de Elite* (2007), dirigido por José Padilha. Salvo raras exceções, a continuidade, no

cinema brasileiro se dá pela escolha de obras literárias de um mesmo escritor como são filmes homônimos dos romances de Jorge Amado, Machado de Assis, Clarice Lispector e João Ubaldo Ribeiro, entre outros.

O cinema brasileiro encontrou nas adaptações de romances e contos da Literatura Brasileira uma forma de trazer para as telas os temas e cenas do Brasil, contudo há de ser observado, que para circular por um país como o nosso o método de colocar um enredo, adaptado de uma obra literária, necessitava de um meio viscoso de aceitação do dado nacional. O meio viscoso é a viagem, que busca algo perdido ou algo a ser alcançado. Para tanto o personagem atravessa um espaço-tempo da produção cinematográfica e consegue reconstituir o mundo ficcional preso nas amarras da trajetória.

O mundo do personagem Sargento Getúlio é restrito e ele quer se aposentar, fechar o ciclo do cangaço e começar uma vida nova; o mundo de Deus, personagem do filme *Deus é brasileiro*, adaptado por João Ubaldo Ribeiro do seu conto “O Santo, que não acreditava em Deus”, também pretende fechar um ciclo de atendimento aos homens e se aposentar. Assim ambos os personagens partem em viagens que os levarão a reconstituir o mundo ficcional e os seus mundos. Cada um coloca as suas amarras em determinados diálogos e estruturas de sua viagem. Getúlio reafirma sua missão a todo o momento e Deus a necessidade de encontrar um substituto.

Os diálogos adaptados ao momento da produção fílmica criam outra obra, outro contexto, outro diálogo e outras suposições de representação da sociedade e da identidade brasileiras das quais os personagens do romance e do conto emergiram e foram reconfigurados para os filmes, o que corrobora com Roberto Stam( 2008), que não há o pressuposto da fidelidade entre cinema e literatura e nem tão pouco da dívida de um para com o outro; o que há é a possibilidade de diálogos, nos quais a representação do real é tomada pelo cinema a partir do mote da obra literária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DIEGUES, Cacá. "Salve, salve" In *Cadernos de Literatura Brasileira: João Ubaldo Ribeiro*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1999. v.7, pp.15-25.

FILME DEUS É BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Rio Vermelho Filmes[et alli], 2003.

FILME SARGENTO GETÚLIO. Rio de Janeiro: Rio Vermelho Filmes[et alli], 1983.

LÉTOURNEAU, J. L'historiographie comme miroir, écho et récit du "Nous Autres". In: LÉTOURNEAU, J. e J., Bogumil (orgs.). *L'histoire en partage*. Paris: Harmattan, 1996. p.25 - 45.

STAM, Robert. *A literatura através do cinema: Realismo, magia e arte da adaptação*. Trad. Marie Anne. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

## AS POLÍTICAS DE DIPLOMACIA CULTURAL NAS GESTÕES CARDOSO E LULA EM PERSPECTIVA COMPARADA

Solène Marié<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

<sup>2</sup>A diplomacia cultural é um tema relativamente pouco estudado no Brasil e que, por isso, é alvo de uma escassez de literatura disponível, sobretudo de estudos empíricos. Com base nesta constatação, a ideia do artigo é a de dar um enfoque especial para este tema analisando de maneira empírica as políticas implementadas neste campo por dois presidentes brasileiros: Fernando Henrique Cardoso (mandatos de 1995 a 1998 e 1999 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (mandatos de 2003 a 2006 e 2007 a 2010).

A pergunta que se pretende responder neste artigo é: Quais foram as diferenças e as semelhanças na condução da diplomacia cultural do Brasil entre 1995 e 2010? A existência de eventuais variações nesse período correspondem com as diferenças entre as respectivas políticas externas dos dois presidentes? Para responder a essa pergunta, será feita uma comparação (LIJPHART, 1971) intertemporal de trajetórias (PIERSON, 2004) com base em estudos aprofundados da condução da diplomacia cultural dos dois presidentes no intuito de identificar momentos-chaves na evolução da condução da diplomacia cultural no período de 1995 a 2010.

A hipótese da autora é a de que as diferenças na condução geral da política externa entre os presidentes Cardoso e Lula se refletiram na execução da diplomacia cultural durante o período estudado.

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, [solene.marie@gmail.com](mailto:solene.marie@gmail.com)

<sup>2</sup> Agradeço a Elisabeth da Silva, Coordenadora de cooperação e assuntos bilaterais da Diretoria de Relações Internacionais, do Ministério da Cultura e a João Souza (nome fictício dado a funcionário que pediu anonimato), do Ministério da Cultura pelas entrevistas que me concederam.

## DIPLOMACIA CULTURAL: ENFOQUE TEÓRICO

Para estudar diplomacia cultural, faz-se necessário entender primeiro o processo de construção de uma identidade nacional. Esse laço que une um povo com base no sentimento de pertencer a uma Nação (Thiesse, 1999) não é um dado natural espontâneo: ele é uma construção social (ANDERSON, 1991; HALL, 2006). Elementos simbólicos e materiais<sup>3</sup> são selecionados de maneira consciente pelo Estado para a criação de um patrimônio comum que constitui a base da identidade nacional (THIESSE, 1999) e é usado em função de objetivos estratégicos dos Estados (MARTINS, 2007). Subsequentemente, o Estado pode procurar transformar esse arcabouço cultural nacional em uma ferramenta de inserção internacional baseada na construção de uma imagem internacional favorável (PODESTÁ, 2008).

Para delimitar o conceito de diplomacia cultural, temos algumas possibilidades. Cervo (2008) faz uma distinção entre três dimensões da convivência entre povos do mundo que dão origem a três objetos de estudo: as relações internacionais, a política externa e a diplomacia, do mais amplo para o mais restrito. Dentro desta visão, a diplomacia corresponde à agenda de ação externa dos governos com base em uma concepção específica do destino nacional.

Similarmente, Ribeiro (2011) define a diplomacia cultural como a “utilização específica da relação cultural para a consecução de objetivos nacionais de natureza não somente cultural, mas também política, comercial ou econômica” (RIBEIRO, 2011, p.33).

Frank (2012) adota uma definição mais ampla, reconhecendo as muitas interações entre iniciativas de origem estatal e da sociedade civil nesse campo. Para ele, a diplomacia cultural constituída pelos Estados depende da sociedade civil em termos de produção cultural e intelectual e os agentes da sociedade civil envolvidos na ação cultural recorrem muito à ajuda estatal na condução de projetos. Com base nesta mesma visão, Lessa (2012) define a diplomacia cultural como “todas as ações formuladas, orientadas, dirigidas e financiadas, total ou parcialmente, pelo Estado, seja por meio de seus agentes ou de colaboradores não estatais” (LESSA, 2012).

Com base na adoção de uma definição ampla da diplomacia cultural na linha de Frank e Lessa, nos parece adequado situar o nosso estudo dentro do quadro emergente

---

<sup>3</sup> tais como folclore, ancestrais fundadores, heróis, patrimônio naturais, entre outros.

da Nova Diplomacia Pública, como feito por Soares (2008) no seu estudo sobre diplomacia cultural no Mercosul.

A Nova Diplomacia Pública se caracteriza pelo que poderia ser chamado de “diplomacia colaboradora” ou “diplomacia baseada no diálogo” (RIORDAN, 2005, p.1). Passando de um paradigma marcado pelo processo de via única para outro de via dupla, ela procura criar um diálogo baseado no intercâmbio de ideias, culturas e pessoas em uma lógica de cooperação (DE LIMA JÚNIOR, 2015).

Enquanto a diplomacia tradicional é marcada pelo eixo “diplomata-diplomata” e a diplomacia pública pelo eixo “diplomata-sociedade”, a Nova Diplomacia Pública inclui na atividade diplomática não apenas agentes estatais, mas também agentes não-governamentais que operam mais facilmente a partir de suas redes flexíveis (RIORDAN, 2005).

A Nova Diplomacia Pública parte do entendimento de que a ação entre países precisa se adaptar à crescente importância de fatores ideacionais e ao maior acesso à informação dos cidadãos no mundo pós-moderno. Isso exige dos Estados que eles se relacionem com atores não-governamentais e diversifiquem as ferramentas de ação além do chamado *hard power* (DE LIMA JÚNIOR, 2015), incorporando ferramentas didaticamente reunidas por Joseph Nye na noção de *soft power* (1990; 2004).

Essa noção remete ao uso da atração (*carrots*) em vez da coerção (*sticks*) por meio da atratividade das ideias, dos valores e da cultura de um país. Ela inclui elementos tais como a disseminação de uma cultura, as redes de influência, o poder de atração de um modelo político-social, ou seja, todas as ferramentas que permitem seduzir, atrair ou convencer em vez de impor (FRANK, 2012). O surgimento da noção de *soft power*, apesar de criticada por alguns autores (DE LIMA JÚNIOR, 2015), é intimamente ligada à expansão da ação diplomática à qual estamos nos referindo e por consequência vale ser mencionada.

De acordo com Melissen (2005), relações culturais internacionais se aproximam muito da noção de Nova Diplomacia Pública:

Em relações culturais, tanto quanto na nova diplomacia pública, o foco está cada vez mais no fato de se engajar com públicos estrangeiros em vez de promover mensagens, na reciprocidade e na criação de relacionamentos estáveis em vez de campanhas focadas em simples políticas, no longo prazo em vez de nas necessidades de curto prazo, e no fato de conquistar ‘corações e mentes’ e criar confiança. Enquanto relações culturais tradicionais são, muitas vezes, vistas como um adendo simples (e menosprezado) às

relações entre Estados, elas incluem agora áreas totalmente novas e responsabilidades sociais<sup>4</sup> (MELISSEN, 2005, p. 21-22, *tradução nossa*)

Com base na nossa definição ampla da diplomacia cultural e à luz da Nova Diplomacia Pública, a nossa escolha metodológica foi a de não nos restringir a uma avaliação da atuação cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Decidimos incluir no nosso escopo a atuação internacional do Ministério da Cultura (MinC). Além disto, um dos momentos-chave na trajetória da condução da diplomacia cultural do Brasil dentro do período estudado é a inclusão oficial do MinC como formulador de políticas públicas nesta arena.

## O ESTUDO DA DIPLOMACIA CULTURAL NO BRASIL

De uma maneira geral, a dimensão cultural ocupa um lugar secundário no estudo das relações internacionais. No Brasil, o "elemento psicossocial ou cultural" nunca foi privilegiado (CERVO, 1992, p.9 apud LESSA; SARAIVA; MAPA, 2011. Entretanto, no final dos anos 1980, alguns trabalhos de autores como Gerson Moura e Mônica Herz deram destaque a elementos culturais dentro de análises focadas na política externa.

Hoje, a diplomacia cultural é um tema explorado com "grande singularidade na comunidade brasileira de Relações Internacionais" (SUPPO; LESSA, 2012, p. 8) por alguns autores. Primeiramente, vale mencionar diplomatas como Edgar Telles Ribeiro, autor de *Diplomacia cultural: seu papel na política externa brasileira* (RIBEIRO, 2011). Originalmente publicada em 1989, a obra introduziu o conceito de diplomacia cultural no pensamento diplomático brasileiro e ainda se encontra citada na maioria das publicações sobre o tema no Brasil.

Pesquisadores brasileiros sobre o tema se situam principalmente nas disciplinas de história e de história das relações internacionais, com uma certa concentração no Estado do Rio de Janeiro. Mônica Leite Lessa e Hugo Rogélio Suppo<sup>5</sup> trabalham temas de

---

<sup>4</sup> "In cultural relations as much as in the new public diplomacy, the accent is increasingly on engaging with foreign audiences rather than selling messages, on mutuality and the establishment of stable relationships instead of mere policy-driven campaigns, on the 'long haul' rather than short-term needs, and on winning 'hearts and minds' and building trust. Whereas traditional cultural relations are often thought of as a pretty straightforward (and undervalued) adjunct to inter-state relations, they now also include entirely new areas and social responsibilities."

<sup>5</sup> Destacamos: LESSA, Mônica Leite. **L'influence intellectuelle française au Brésil: contribution à l'étude d'une politique culturelle (1886-1930)**. Villeneuve d'Ascq: PUS, 2001; SUPPO, Hugo Rogélio. **A política**

relações culturais internacionais com foco na França e no Brasil. A historiadora Raquel Paz dos Santos<sup>6</sup> escreveu sobre as diplomacias culturais brasileira e argentina. Alguns pesquisadores estudam o tema em uma perspectiva mais sociológica como Mônica Herz<sup>7</sup> e Maria Susana Arrosa Soares<sup>8</sup>.

Vemos que o tema é tratado dentro de várias disciplinas e que abordagens históricas prevalecem. Também identificamos a existência de um número muito maior de estudos sobre diplomacia cultural voltados ao período da gestão Lula do que a outros períodos. Especificamente sobre o período da gestão Cardoso, as fontes são muito escassas. Por esta razão, decidimos conduzir um estudo comparado dos dois períodos visando colocar em perspectiva as políticas de diplomacia cultural da gestão Lula, apresentadas na literatura como muito bem sucedidas e inovadoras. Além disso, decidimos dar um lugar importante a fontes primárias por causa da disparidade no número de fontes secundárias.

## A DIPLOMACIA CULTURAL NA GESTÃO CARDOSO

Fernando Henrique Cardoso chegou ao poder em 1995 depois da curta presidência Itamar Franco que se seguiu ao impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, em 1992. Para Cervo (2008), a chamada Era Cardoso, delimitada como o período de 1990 a 2002, foi marcada por duas fases distintas no âmbito das relações internacionais.

Na primeira fase, Cardoso continuou a implantação do paradigma normal iniciada por Collor: reformas de cunho neoliberal, tirando do Estado o papel de indutor do desenvolvimento e colocando-o na condição de expectador e garantidor da estabilidade necessária para as ações desenvolvidas pelo mercado.

Apesar da falta de um projeto explícito de política externa (VISENTINI, 2013), é possível verificar que o direcionamento dos esforços diplomáticos brasileiros seguiu uma série de eixos: uma tentativa de melhora do relacionamento com os Estados Unidos (VISENTINI, 2013); uma tentativa de manutenção de uma forte presença do país em

---

**cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias.** São Paulo: Revista de História, v. 142-3, pp. 309-45, 2000; SUPPO; LESSA, 2012 (ver referências).

<sup>6</sup> DOS SANTOS, Raquel Paz. **Relações Brasil-Argentina: a cooperação cultural como instrumento de integração regional.** Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 355-375, 2009.

<sup>7</sup> Destacamos: HERZ, Mônica. **A Dimensão Cultural das Relações Internacionais: Proposta Teórico-Metodológica.** Rio de Janeiro: Contexto Internacional, v. 6, n.6, pp. 61-76, 1988.

<sup>8</sup> Destacamos: SOARES, 2008 (ver referências).



órgãos multilaterais (CERVO; BUENO, 2012); a delimitação de uma nova geografia política para o país, com foco não mais na América Latina, mas na América do Sul, o que resultou em uma intensificação das ações diplomáticas no âmbito do Mercosul (CERVO; BUENO, 2012).

Na segunda fase, Cardoso ensaiou uma guinada rumo ao paradigma do Estado logístico: o Estado como formulador de políticas públicas e indutor de desenvolvimento que projeta os interesses nacionais na arena internacional (CERVO; BUENO, 2012). Em termos de política externa, as principais manifestações desta nova fase foram o aumento das iniciativas visando a integração dos países do Mercosul e uma mudança de postura em relação aos interesses dos Estados Unidos.

No governo Collor, o setor da cultura tinha sido objeto de uma retração da atuação pública em vários aspectos como a transformação do MinC em secretaria ligada à Presidência da República e o fechamento de instituições como o Conselho Nacional de Cinema (CONCINE) e a Empresa Brasileira de Filmes (DA SILVA, 2007). Nos governos Franco e Cardoso, este desengajamento foi progressivamente revertido e o então recriado MinC foi liderado, durante quase toda a gestão Cardoso, por um acadêmico: o cientista político Francisco Weffort.

A análise bibliográfica, o levantamento estatístico e entrevistas conduzidas pela autora permitem afirmar que a diplomacia cultural na gestão Cardoso foi marcada por cinco elementos: 1 – ações focadas no mercado; 2 – inserção em fóruns internacionais e criação de mecanismos de cooperação cultural; 3 - monopólio do MRE na elaboração e condução da diplomacia cultural brasileira; 4 – investimentos tímidos no Departamento cultural (DC) do MRE; 5 – foco em ações voltadas para o intercâmbio linguístico e o resgate documental. Tais itens serão melhor abordados a seguir.

## **AÇÕES FOCADAS NO MERCADO**

De seus antecessores, Cardoso herdou dois mecanismos de apoio à cultura que foram mantidos: a Lei de Incentivo à Cultura<sup>9</sup>, mais conhecida como Lei Rouanet, e a Lei do Audiovisual<sup>10</sup>. As duas visavam estimular o patrocínio de produções e eventos culturais por empresas com base em renúncias fiscais. Delegando a empresas o poder de

---

<sup>9</sup> Lei 8.313/1991

<sup>10</sup> Lei 8.685/1993

definir que projetos irão subsidiar ou não, é possível enquadrar esse conjunto de leis dentro do escopo das ideias neoliberais. Nesta perspectiva, “o Estado reconhece não ser sua atribuição definir o que é interesse da sociedade, mas delega completamente essa decisão aos sabores do mercado” (REIS, 2007 apud. LESSA, 2012, p. 187).

Em 1995, os investimentos diretos do governo foram reduzidos e uma parte deste papel foi repassado à iniciativa privada pela ampliação da Lei Rouanet (BIJOS; ARRUDA, 2010) e por via de “políticas de parceria” entre produtores culturais e empresas (CALABRE, 2009 apud. BARÃO, 2012).

A decisão de delegar a empresas privadas a escolha dos projetos a serem financiados também se fez sentir no que concerne aos projetos culturais de caráter internacional, como assevera Souza:

A base da operação na área da cultura era o incentivo fiscal e com muito pouco controle propositadamente do governo brasileiro sobre o que ia para o exterior ou não e sobre o que era trazido ou não. [...] Não havia preocupação em coordenar um interesse privado com um interesse de governo no que se refere à inserção da cultura brasileira no mundo (informação verbal)<sup>11</sup>

Com base no funcionamento da Lei Rouanet, a política cultural do governo Cardoso chegou a ser principalmente focada em isenção fiscal e marketing empresarial. O ideal desenvolvimentista não se manifestou na área cultural na medida em que as produções que recebiam suporte eram escolhidas com base em uma lógica de mercado e não de “representatividade da realidade constituída pelo processo social brasileiro” (BIJOS; ARRUDA, 2010, p.45).

A despeito da orientação neoliberal das políticas culturais, o saldo da balança comercial cultural de 1994 indica um déficit de US\$ 109 milhões de dólares, com exportações de US\$ 56,9 milhões e importações de US\$ 165,9 milhões (LESSA, 2012).

## **INSERÇÃO EM FÓRUMS INTERNACIONAIS E CRIAÇÃO DE MECANISMOS DE COOPERAÇÃO CULTURAL**

Com base em seu prestígio internacional como intelectual e na sua experiência prévia como chanceler na gestão Franco, o presidente Cardoso ampliou a sua presença internacional a partir de uma intensificação da chamada diplomacia presidencial

---

<sup>11</sup> Entrevista pessoal concedida por SOUZA, João (nome fictício dado a funcionário que pediu anonimato). Entrevistadora: Solène Marié. Brasília, 5 de julho de 2016.

(DANESE, 1999) e, no âmbito cultural, ensaiou iniciativas para ampliar a participação do país em fóruns internacionais.

Durante a presidência de Cardoso, os órgãos culturais do Mercosul começaram a se estruturar. Em 1995 foi criado o Mercosul Cultural, um fórum de discussão e articulação das burocracias estatais relacionadas de alguma forma à cultura (BORJA, 2011). A falta de assertividade (ou efetividade) do Mercosul Cultural na sua capacidade de implementar projetos fez, entretanto, com que autores classifiquem essa instância como “mera abstração” (CHIAPPINI, 2011, p. 6).

Ainda no âmbito do Mercosul, foi criada a Reunião de Ministros da Cultura (RMC) como foro negociador entre os responsáveis pela política cultural dos países membros (BIJOS; ARRUDA, 2010), mas apesar de um significativo número de projetos terem sido postos em discussão, nenhum chegou a ser efetivamente implementado durante a gestão de Cardoso (BORJA, 2011).

Por fim, em 1996 foi criado o Parlamento Cultural do Mercosul (PARCUM) que visava harmonizar as legislações culturais dos países membros e foi assinado o Protocolo de Integração Cultural do Mercosul (BIJOS; ARRUDA, 2010).

Entre 1995 e 2002, é possível verificar que a ação na área cultural no âmbito do Mercosul foi marcada pela criação de organismos de carácter consultivo com os quais foram lançadas as “pedras fundamentais” dos princípios que norteariam as discussões em torno do tema no futuro, mas que projetos significantes não chegaram a ser de fato executados, exceto aqueles que foram executados em carácter meramente pontual (BORJA, 2001).

A estratégia de ampliação da participação do Brasil em organismos internacionais ligados à cultura se fez notar em relação às discussões sobre diversidade cultural que seguiram a Rodada de Seattle da OMC (Organização Mundial do Comércio). O campo liderado pelos Estados Unidos defendia a liberalização comercial de bens culturais e o campo liderado pela França e pelo Canadá defendia uma visão de bens culturais como produtos diferenciados por estarem relacionados à identidade dos povos, o que justificaria a adoção de medidas protecionistas em relação a eles. O Brasil, com base nas diretrizes do MRE, deu suporte à posição americana (LESSA, 2012). Essa posição foi se modificando parcialmente depois da posse do presidente Lula, como será exposto adiante.

Durante a gestão Cardoso, o Brasil assinou uma série de acordos de cooperação cultural, técnica e educacional com outros países, expostos na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Lista de acordos de cooperação cultural, técnica e educacional assinados durante a gestão Cardoso

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<b>Canadá</b> (coprodução audiovisual)	<b>África do Sul</b> (Cooperação no Campo da Cultura)	<b>Itália</b> (Cooperação Cultural)		<b>Peru</b> (Intercâmbio Cultural para a Divulgação Recíproca de Informações nas Áreas de Rádio e Televisão)	<b>Costa Rica</b> (Intercâmbio Cultural para a Divulgação Recíproca de Informações nas Áreas de Rádio e Televisão)	<b>Portugal</b> (convênio com o Instituto Camões)	
<b>Namíbia</b> (cooperação cultural e educacional)		<b>Síria</b> (Cooperação nos campos da Educação, da Educação Superior e da Cultura)		<b>Bolívia</b> (Cooperação Cultural)	<b>Venezuela</b> (Divulgação Recíproca de Informações nas Áreas de Rádio, Televisão e Agências de Notícias)		
<b>Turquia</b> (cooperação cultural e educacional)		<b>Jamaica</b> (cooperação cultural e educacional)			<b>Portugal</b> (Amizade, Cooperação e Consulta)		
		<b>Argentina</b> (Integração Cultural)			<b>Estônia</b> (Cooperação Cultural e Educacional)		
		<b>Rússia</b> (Cooperação Cultural e Educacional)					

Tabela criada pela autora a partir de dados coletados em DA SILVA, 2007

A partir dessa tabela, podemos fazer algumas observações: dos quinze países com os quais foram assinados tratados, cinco são países da América Latina, demonstrando como o direcionamento da política externa para os países vizinhos se manifestou nesse campo; dois acordos foram assinados com Portugal, mostrando o estreitamento dos laços com os países de língua portuguesa; dois foram com países dos BRICs (África do Sul e Rússia) e quatro com países fora dos eixos tradicionais de diplomacia cultural (Namíbia, Turquia, Síria e Jamaica), o que demonstra um movimento, ainda que

incipiente, em direção a uma diversificação dos parceiros. Nota-se também que não foram assinados acordos nos anos de 1998 e 2002.

Último elemento importante de notar em termos de ações de cooperação cultural durante a gestão Cardoso foram as tratativas que resultaram nos eventos “Ano do Brasil na França” e “Ano da França no Brasil”. Embora não tenha sido uma iniciativa brasileira, a aceitação da proposta francesa repercutiu positivamente sobre a diplomacia brasileira na medida em que foi o primeiro evento deste tipo (informação verbal)<sup>12</sup> no qual o Brasil tomou parte.

### **MONOPÓLIO DO MRE NA CONDUÇÃO DA DIPLOMACIA CULTURAL**

No período Cardoso, o órgão que tinha a responsabilidade e a autoridade em termos de diplomacia cultural era o MRE, mais especificamente o DC do MRE (LESSA; SARAIVA; MAPA, 2011; informação verbal)<sup>13</sup>.

No que concerne ao MinC, o órgão se limitava a prestar “apoio ao MRE, mas [a diplomacia cultural] não era pensada a partir do MinC” (informação verbal)<sup>14</sup>. Além disto, não havia, dentro do MinC, uma estrutura institucional consolidada para a elaboração ou para a execução de políticas públicas voltadas para a diplomacia cultural. Quando o MinC colaborava com o MRE para projetos, o orçamento provinha de outras linhas de orçamento do MinC ou do orçamento do DC do MRE (informação verbal)<sup>15</sup>.

### **INVESTIMENTOS INCIPIENTES NO DC DO MRE**

Em razão da relativa escassez de estudos aprofundados sobre a diplomacia cultural, a autora procedeu a um levantamento sobre a execução orçamentária do DC do MRE durante o período estudado.

Dessa análise é possível dizer que houve um aumento significativo da porcentagem do orçamento do MRE dedicada ao DC entre os anos de 1995 e 2002. Essa relação era de apenas 0,015% em 1995; chegou a um pico de 0,19% em 1999; e

---

<sup>12</sup> Id., 2016

<sup>13</sup> Ibid., 2016

<sup>14</sup> Entrevista por telefone concedida por DA SILVA, Elisabeth. Entrevistadora: Solène Marié. 8 de julho de 2016.

<sup>15</sup> Id., 2016

retornou a um patamar de 0,08% em 2002. Essa evolução pode ser verificada nos gráficos que seguem abaixo:

**Orçamento executado pelo Departamento Cultural do MRE na Era FHC (em R\$)**

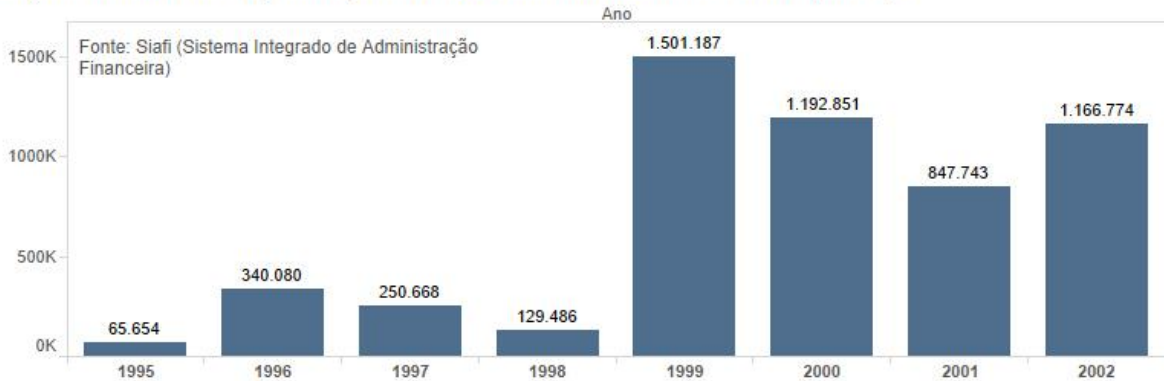


Gráfico 1: Orçamento executado pelo DC do MRE na Era FHC  
 Fonte: SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira)

**Percentual do orçamento do Dpto. Cultural sobre orçamento do MRE na Era FHC**

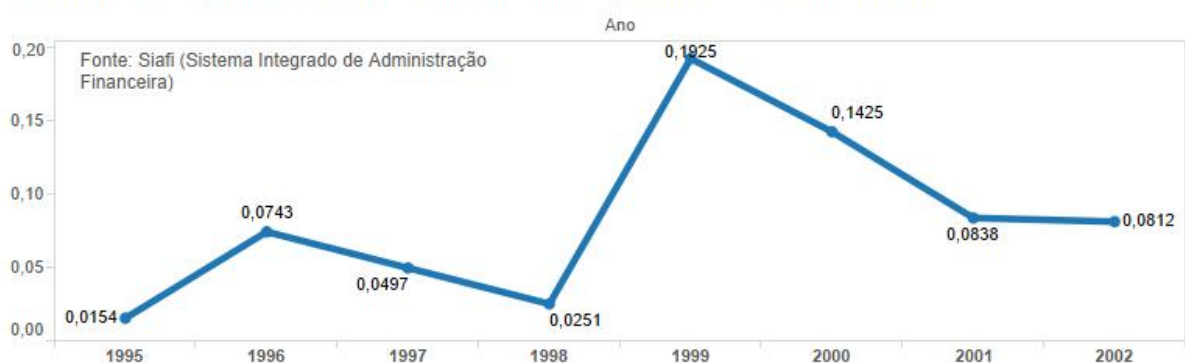


Gráfico 2: Percentual do orçamento do DC sobre orçamento total do MRE na Era FHC  
 Fonte: SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira)

### FOCO EM AÇÕES DE INTERCÂMBIO E PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Por fim, uma das áreas nas quais o Brasil teve uma atuação mais forte foi a promoção da língua portuguesa a partir da criação de estruturas internacionais e a assinatura de acordos. O MRE, com base no modelo francês e alemão, tinha o objetivo de usar a língua portuguesa como ferramenta de inserção da cultura brasileira no exterior (DA SILVA, 2007).

Assim, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em 1996 e complementada em 2000 com a assinatura do “Estatuto da CPLP”. Em 2001 foi assinado um Convênio entre o MRE e o Instituto Camões, órgão do Ministério dos

Negócios Estrangeiros de Portugal responsável pela difusão da língua portuguesa. Foi criado o programa “Escritor Residente” (1995-1998), que visava a circulação de autores de língua portuguesa em eventos internacionais. Estas iniciativas foram reconhecidas como bem sucedidas pelo governo (SOUZA; WEFFORT, 1998 apud DA SILVA, 2007).

Por fim, o Projeto Resgate Barão do Rio Branco, que foi criado para identificar, resgatar e difundir documentação manuscrita, incluindo cartográfica e iconográfica, localizada em arquivos, bibliotecas e instituições correlatas no exterior, foi um dos projetos culturais principais daquele período (informação verbal)<sup>16</sup>. Todos os projetos previamente citados mostram um foco na temática da língua e dos documentos escritos.

Da Silva destaca também que no período Cardoso, a diplomacia cultural do Brasil “era [marcada] por uma atuação muito acadêmica, mas sem que efetivamente fosse uma política de Estado” (informação verbal)<sup>17</sup>. Intercâmbios eram estabelecidos no âmbito universitário com base em contatos pessoais de acadêmicos brasileiros em universidades estrangeiras, sem que seja uma política estruturada e de longo prazo (informação verbal)<sup>18</sup>.

## A DIPLOMACIA CULTURAL NA GESTÃO LULA

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, em 2003, aprofundou o processo de implantação do paradigma do Estado logístico esboçado por Fernando Henrique Cardoso em seu segundo mandato (CERVO; BUENO, 2012). Se no paradigma neoliberal, o Estado não tem papel de indutor do desenvolvimento, no Estado logístico, o Estado assume essa responsabilidade, que irá se manifestar, também, a partir da condução da Política Externa Brasileira.

Vizentini (2008) avalia que, ao contrário da gestão anterior, a gestão Lula apresentou uma certa coerência nas ações e na forma como o aparato estatal projetou aquilo que ficou determinado como os interesses nacionais. Podemos destacar as seguintes linhas principais de atuação internacional para esse período: 1- aproximação com os vizinhos na América do Sul (VIZENTINI, 2005); 2- estabelecimento de parcerias com Estados similares em outros continentes (CERVO; BUENO, 2012); 3- aproximação

---

<sup>16</sup> SOUZA, 2016, Op. cit.; DA SILVA, 2016, Op. cit.

<sup>17</sup> DA SILVA, 2016, Op. cit.

<sup>18</sup> Id., 2016.

com países do Sul (VIZENTINI, 2008); 4- manutenção de relações antigas com países do norte (AMORIM, 2010); 5- abordagem crítica sobre assimetrias na política internacional (CERVO; BUENO, 2012).

Em consonância com esses elementos, as principais características da diplomacia cultural na gestão Lula são as seguintes: 1 - definição de um projeto nacional para a cultura brasileira no início do primeiro mandato; 2 - diversificação dos órgãos engajados nas ações de diplomacia cultural; 3 - posicionamento nos órgãos multilaterais a favor da diversidade cultural; 4 - ampliação do leque de países parceiros; 5 - ampliação dos investimentos estatais no aparato dedicado à diplomacia cultural.

### **DEFINIÇÃO DE UM PROJETO NACIONAL PARA A CULTURA**

No primeiro ano da gestão Lula, foi conduzida uma reforma do MinC com base em uma reflexão sobre a definição da noção de cultura ao redor de três pilares: “cultura como expressão simbólica (estética e antropológica); Cultura como direito e cidadania de todos os brasileiros; Cultura como economia e produção de desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 13). Assim são destacadas três das áreas mais importantes de atuação da gestão Lula: produção cultural, diversidade cultural, indústrias culturais.

Uma clara mensagem de que o Estado passou, ao menos no discurso, a reivindicar sua capacidade de propor e executar políticas é vista nas palavras do ministro Gilberto Gil (2010):

O Estado [...] não deve atirar fora de seus ombros a responsabilidade pela formulação e execução de políticas públicas, apostando todas as suas fichas em mecanismos fiscais e assim entregando a política cultural aos ventos, aos sabores e aos caprichos do deus-mercado.

Por fim, o MinC desenvolveu um discurso sobre a centralidade da cultura nas relações internacionais e acenou para uma inserção internacional brasileira que levasse em conta a dimensão cultural (BARÃO, 2012). Com base em uma reflexão sobre “a imagem do Brasil que se gostaria de mostrar lá fora” (informação verbal)<sup>19</sup>, se construiu um discurso de valorização e promoção da diversidade cultural, baseado em políticas nacionais de valorização do caráter mestiço da cultura brasileira, reconhecendo a importância das culturas indígenas e afro-descendentes (BARÃO, 2012). Reconhece-se aqui a atuação do Estado no seu papel consciente e estratégico de formação de um

---

<sup>19</sup> Ibid., 2016.



arcabouço cultural nacional usado subsequentemente como ferramenta de inserção internacional, como mencionado anteriormente.

Esta imagem projetada para fora, adicionada à figura do Gilberto Gil, contribuiu para a ampliação da atenção levada ao Brasil, por ele ser conhecido internacionalmente, além de ser artista e afro-descendente (BIJOS; ARRUDA, 2010).

Nas palavras de Da Silva, o MinC passou a ter “um foco e uma diretriz geopolítica” (informação verbal)<sup>20</sup> com base na sua reforma interna que levou a uma reflexão geral ao redor da instituição: “O Minc, a partir da organização da sua própria estrutura [...] começa a organizar toda uma política, uma estratégia de atuação internacional e uma política de inserção brasileira no mundo” (informação verbal).<sup>21</sup>

## **DIVERSIFICAÇÃO DOS ÓRGÃOS ENGAJADOS NAS AÇÕES DE DIPLOMACIA CULTURAL**

A partir do início da gestão Lula, chegou ao fim o virtual monopólio do MRE na condução da diplomacia cultural. O MinC passou a estar incluído na reflexão ao redor de uma política nacional de cultura e da inserção dessa internacionalmente (BRASIL, 2006; BARÃO, 2012; BIJOS; ARRUDA, 2010).

Isso não representou, a julgar pelos recursos disponibilizados pelo governo federal, numa redução do alcance das ações promovidas pelo MRE, como se verá adiante. Significou uma redefinição da condução da diplomacia cultural, essa responsabilidade passando a ser compartilhada. O MinC deixou de ser um órgão de assessoramento do MRE em assuntos culturais, e passou a participar da formulação de políticas públicas voltadas à inserção cultural internacional do país (informação verbal)<sup>22</sup>.

Esse processo de redefinição de responsabilidades foi gradual e se consolidou ao longo dos dois mandatos de Lula. Os dois elementos-chave dessa mudança são a criação da Diretoria de Relações Internacionais do MinC, em 2008, e a promulgação do Plano Nacional de Cultura em 2010 (BRASIL, 2010). Dentro do período de 1995 a 2010, a criação da Diretoria de Relações Internacionais do MinC, a partir de agora citada como DRI, foi a primeira medida que permitiu ao MinC ter verbas específicas para a sua atuação internacional. Já a promulgação do Plano Nacional de Cultura foi o resultado de

---

<sup>20</sup> Ibid., 2016.

<sup>21</sup> SOUZA, 2016, Op. cit.

<sup>22</sup> Id., 2016.

um longo processo de discussão entre diferentes setores da sociedade brasileira e teve como uma de suas metas “dinamizar as políticas de intercâmbio e difusão da cultura brasileira no exterior, promovendo bens culturais e criações artísticas brasileiras no ambiente internacional” (BRASIL, 2010).

Algumas das responsabilidades da DRI enumeradas no seu decreto de criação mostram esta real abertura das antigas áreas de monopólio do MRE como, por exemplo, “disseminar as diretrizes da política externa brasileira na área da cultura e assegurar sua adoção nas ações culturais internacionais do Ministério e entidades vinculadas” e “delinear estratégias e apoiar ações para a intensificação do intercâmbio cultural e artístico entre o Brasil e países estrangeiros, em articulação com as demais áreas do Ministério” (BRASIL, 2008 apud BARÃO, 2012).

Em conjunto com a ABC (Agência Brasileira de Cooperação), foi desenvolvido um projeto de cooperação técnica em países africanos para a criação de Ministérios da Cultura e de políticas culturais naqueles países (informação verbal<sup>23</sup>; BRASIL, 2010).

O envolvimento do MinC em atividades culturais de alcance internacional contribuiu para o avanço significativo da diplomacia cultural (LESSA; SARAIVA; MAPA, 2011).

## **POSICIONAMENTO NOS ÓRGÃOS MULTILATERAIS A FAVOR DA DIVERSIDADE CULTURAL**

A participação ativa em fóruns multilaterais de cultura iniciada na gestão Cardoso foi seguida na gestão Lula (BARÃO, 2012), mas com mudanças de posições ideológicas.

Na UNESCO, nas discussões preliminares à assinatura da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em 2005, o Brasil mudou de posição em relação à posição alinhada com os Estados Unidos que ele tinha adotado inicialmente. Uma posição intermediária entre os dois campos foi adotada, defendendo a importância da proteção das identidades nacionais diversas sem, no entanto, negar a natureza comercial da cultura na sociedade globalizada. Esta posição foi criticada como sendo ambígua (LESSA, 2012).

No âmbito do Mercosul, 2003 corresponde ao início de uma fase marcada pela continuação das reuniões de carácter consultivo (o que já havia sido iniciado por

---

<sup>23</sup> Ibid., 2016.

Fernando Henrique Cardoso), mas também pela implementação, ainda que de forma desarticulada, dos primeiros projetos culturais do Mercosul.

Entre os programas implementados, destacamos o Fundo Mercosul Cultural e o Programa Mercosul Audiovisual em 2003, e o SICSUR (Sistema de Informações Culturais do Mercosul) em 2009 (BORJA, 2011). Além do Mercosul, o Brasil ampliou a sua atuação na região, por exemplo, pela eleição em 2009 para a presidência da Comissão Interamericana de Cultura (LESSA, 2012).

### **AMPLIAÇÃO DO LEQUE DE PAÍSES PARCEIROS**

Na gestão Lula, o leque dos países parceiros em termos de diplomacia cultural foi ampliado em alinhamento com os principais eixos da política externa brasileira (informação verbal)<sup>24</sup>. Foram mantidas as relações com os parceiros tradicionais do Brasil (Europa, Estados Unidos e Japão), foi aprofundada a aproximação com os vizinhos da América do Sul e além disso, relações foram ampliadas com base em dois eixos: BRICS e países em desenvolvimento, com uma aproximação especial com países árabes e africanos (BRASIL, 2010; BIJOS; ARRUDA, 2010).

No âmbito da América do Sul, uma das políticas a destacar em termos de suporte à diversidade cultural foi uma atuação conjunta com Paraguai, Bolívia e Colômbia com o objetivo de fortalecer as políticas nacionais para povos indígenas e comunidades quilombolas, cultura negra e culturas populares (informação verbal)<sup>25</sup>.

Um dos marcos apontados como fundamental no crescimento dos parceiros culturais do Brasil foi a organização do ano do Brasil na França em 2005 e da França no Brasil em 2009 (informação verbal<sup>26</sup>; BIJOS; ARRUDA, 2010). Por ser a primeira experiência de presença maciça da cultura brasileira em um evento de grande porte fora do país, o ano do Brasil na França despertou interesse de outros países que subsequentemente mandaram propostas semelhantes (informação verbal)<sup>27</sup>.

Esse evento, para poder ser organizado, demandou a criação de um comissariado da cultura brasileira no exterior em 2007, experiência até então inédita. O comissariado se transformou no embrião do que seria a DRI a partir de 2008, com uma estrutura

---

<sup>24</sup> DA SILVA, 2016, Op. cit.

<sup>25</sup> SOUZA, 2016, Op. cit.

<sup>26</sup> SOUZA, 2016, Op. cit.; DA SILVA, 2016, Op. cit.

<sup>27</sup> SOUZA, 2016, Op. cit.

dividida em três partes: uma área de grandes eventos e projetos especiais; uma área focada na cooperação bilateral com foco específico na América do Sul e Ibero-América; e uma área de integração e assuntos multilaterais (informação verbal)<sup>28</sup>.

## AMPLIAÇÃO DOS INVESTIMENTOS ESTATAIS NA DIPLOMACIA CULTURAL

Apesar da nova divisão de atribuições entre o MRE e o MinC, não houve redução de recursos destinados ao DC do MRE. Pelo contrário, dados mostram que houve um aumento significativo nos recursos a ele destinados na gestão Lula, elevando o patamar de dispêndios a níveis bastante superiores aos níveis verificados durante a gestão Cardoso. Em 2003, o DC executou R\$ 2,07 milhões de seu orçamento. Em 2010, esse montante chegou a R\$ 9,01 milhões, como mostra o gráfico a seguir:

Orçamento executado pelo Departamento Cultural do MRE na Era Lula (em R\$)

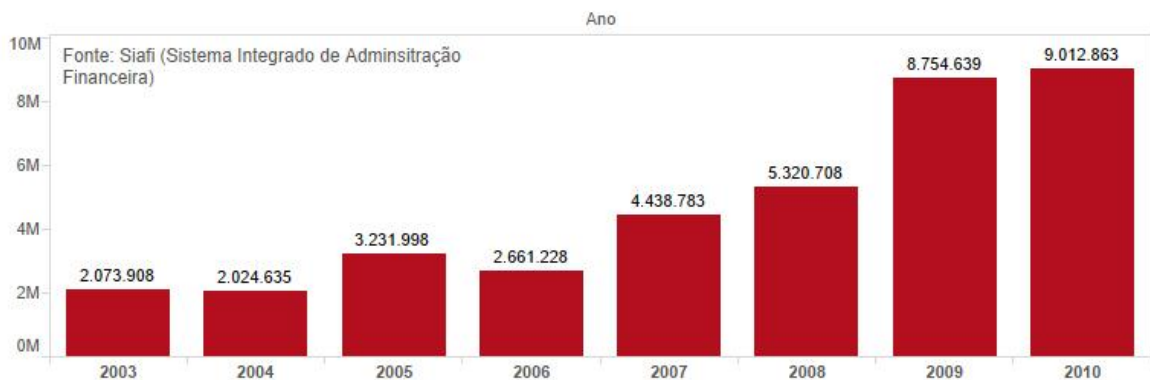


Gráfico 3: Orçamento executado pelo DC do MRE na Era Lula

Fonte: SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira)

A multiplicação por mais de quatro no volume bruto do orçamento executado pelo DC do MRE foi acompanhada por um aumento no percentual desse volume sobre o total executado pelo MRE. Essa porcentagem foi de 0,17% em 2003, chegou a um pico de 0,5% em 2009, e ficou em 0,43% em 2010. Apesar dessa leve queda, esse percentual representa cinco vezes o nível do último ano do governo Cardoso.

<sup>28</sup> Id., 2016.

Percentual do orçamento do Dpto. Cultural sobre orçamento do MRE na Era Lula



Gráfico 4: Percentual do orçamento do DC sobre orçamento total do MRE na Era Lula

Fonte: SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira)

Além dos recursos destinados ao MRE, somaram-se, nos últimos dois anos do governo Lula, os recursos executados pela DRI, no MinC: R\$ 5,9 milhões em 2009 e R\$ 16,3 milhões em 2010<sup>29</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O detalhamento das trajetórias de diplomacia cultural nos dois períodos permite destacar diferenças, mas também algumas semelhanças devidas a certos elementos de continuidade entre os dois presidentes.

Começando com as semelhanças, houve uma continuidade das ações de diplomacia cultural junto a parceiros tradicionais do Brasil, assim como uma política de aproximação com o continente sul-americano e com a comunidade de língua portuguesa. Além disso, um dos focos principais da diplomacia cultural nas duas gestões foi a atuação nos fóruns multilaterais, sejam eles globais ou regionais.

Em termos de áreas de ação, as indústrias culturais, foco da ação na gestão Cardoso, mantiveram um papel importante na gestão Lula, e os mecanismos de incentivo fiscal foram mantidos.

Em correspondência com a tese inicial, as diferenças entre as diplomacias culturais nas duas gestões são maiores. As diferenças na condução da diplomacia cultural nas gestões Cardoso e Lula seguiram as tendências evidentes nos paradigmas de Estado por eles adotados. Enquanto o viés dominante durante a administração Cardoso

<sup>29</sup> Fonte: SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira). Acesso em 1 de Agosto de 2016.

foi o de que a cultura precisava ser vista como um “investimento” (SOUZA; WEFFORT, 1998, p.25), na gestão Lula, a cultura passou a ser defendida como um objeto de política pública que não pode ser entregue ao mercado (GIL, 2010).

Apesar de um discurso defendendo uma identidade brasileira forte e diversa (DA SILVA, 2007), os mecanismos de incentivo usados na gestão Cardoso não permitiram uma produção cultural representativa da pluralidade das expressões culturais no território brasileiro (BIJOS; ARRUDA, 2010), nem um aumento da inserção dos produtos culturais brasileiros no mercado internacional (LESSA, 2012). Na gestão Lula, a diversidade cultural foi um dos principais eixos da diplomacia cultural, que seja na atuação nos órgãos multilaterais ou na projeção da imagem do Brasil fora do país.

No período Cardoso, aparece que não havia uma política externa pensada a partir do viés cultural. As ações observadas ao longo deste estudo eram “pontuais”, não eram fruto de “políticas consensuadas” (informação verbal)<sup>30</sup> e os projetos dependiam de iniciativas individuais para serem executados. No início do primeiro mandato de Lula, foi definido a nível nacional um projeto para a cultura, com base no qual ela passou a ser considerada um eixo da política externa.

Apesar de uma circulação internacional possibilitada pelo seu prestígio no cenário internacional, Cardoso não chegou a converter essa aparente aproximação com os países do norte em uma maior inserção cultural do Brasil (BIJOS; ARRUDA, 2010) em razão da inexistência de políticas públicas e objetivos claros para a inserção cultural internacional do país (informação verbal)<sup>31</sup>.

Na gestão Lula, a inserção e promoção cultural do país se desenvolveram ancoradas em elementos como: a formulação de políticas públicas específicas para a promoção internacional da cultura brasileira; o aumento no volume de investimentos nos órgãos responsáveis por essas políticas; as personalidades do ex-presidente Lula e do então ministro Gil; e as repercussões positivas do Ano do Brasil na França, bem como eventos similares subsequentes que deram destaque ao país.

Por fim, uma diferença acentuada entre as duas gestões é a estrutura institucional destinada à condução da diplomacia cultural. Na gestão Cardoso, o MRE era o órgão responsável pela condução da diplomacia cultural, dando pontualmente ao MinC um

---

<sup>30</sup> DA SILVA, 2016, Op. cit.

<sup>31</sup> Id., 2016.

“papel de assessoria” (informação verbal)<sup>32</sup>. Na gestão Lula, essa área de atuação foi aberta ao MinC e institucionalizada em 2008 com a criação da DRI. No final da gestão Lula, o DC do MRE e a DRI compartilhavam as responsabilidades da condução da diplomacia cultural do Brasil.

O intuito deste trabalho foi o de tentar traçar uma linha do tempo sobre a condução da diplomacia cultural nas duas gestões escolhidas. Seguindo este balanço, esta linha de pesquisa poderia ser ampliada a partir de pesquisas sobre a condução da diplomacia cultural nos mandatos da presidenta Dilma Rousseff para avaliar se foi dado continuidade às políticas implementadas nas gestões anteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Celso. **A Política Externa Brasileira no governo do Presidente Lula**

**(2003-2010): uma visão geral.** Rev. Bras. Polít. Int. 53 (edição especial), 2010: pp. 214-240.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism.** New York: Verso Books, 1991.

BARÃO, Giulia Ribeiro. **A diplomacia cultural na política externa do governo Lula.** 2012. 107p. TCC (Relações Internacionais) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BIJOS, Leila; ARRUDA, Verônica. **A diplomacia cultural como instrumento de política externa brasileira.** Revista Dialogos: a cultura como dispositivo de inclusão, Brasília, v.13, n.1, 2010.

BORJA, Janira Trípodi. **A retórica do Silêncio: a cultura no Mercosul,** 2011. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Economia e Política Cultural: acesso, emprego e financiamento.** Frederico A. Barbosa da Silva, autor. Brasília: Ministério da Cultura, Coleção Cadernos de Políticas Culturais; v. 3, 2007. 308p.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil.** Brasília, 2006. 52p.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Internacional do Ministério da Cultura: 2003-2010.** Documento interno, Brasília, DF, 2010.

---

<sup>32</sup> Ibid., 2016.

CERVO, Amado Luiz. **Inserção internacional**: a formação dos conceitos brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2008, 297p.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 4. ed. rev. empl., 1a reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 595p.

CHIAPPINI Ligia. **Mercosul Cultural e fronteiras**. Porto Alegre: Celpcyro, 2011.

DA SILVA, Marcelo Raimundo. **Política externa brasileira e políticas culturais**: a diplomacia cultural nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). 2007. 49p. TCC (Relações Internacionais) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca.

DANESE, Sérgio. **Diplomacia presidencial**: história e crítica. Rio de Janeiro: Top Books, 1999.

DE LIMA JÚNIOR, Antônio Ferreira. **O papel da diplomacia pública nas relações internacionais contemporâneas**. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 5o Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), Redefinindo a Diplomacia num Mundo em Transformação, Belo Horizonte, MG, 29 a 31 de Julho de 2015.

FRANK, Robert. **Culture et Relations Internationales**: les diplomaties culturelles. *in* FRANK, Robert [org.]. **Pour l'histoire des Relations Internationales**. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

GIL, Gilberto. **Discurso do Ministro da Cultura durante a solenidade de transmissão do cargo**, em 14.06.2010, Brasília: Ministério da Cultura, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LESSA, Mônica Leite; SARAIVA, Miriam Gomes; MAPA, Dhiego de Moura. **Entre o Palácio Itamaraty e o Palácio Capanema: perspectivas e desafios de uma diplomacia cultural no governo Lula**. *in* PINHEIRO, Leticia; MILANI, Carlos R. S [org.]. **Política externa brasileira**: a política das práticas e as práticas da política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

LESSA, Mônica Leite. **Cultura e política externa: o lugar do Brasil na cena internacional (2003-2010)** *in* SUPPO, Hugo Rogelio; LESSA, Mônica Leite **A quarta dimensão da relações internacionais**: a dimensão cultural. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

LIJPHART, Arend. **Comparative Politics and the Comparative Method**, *The American Political Science Review*, vol. 65, September 1971, pp. 691-693.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. **Cultura e Poder**. 2.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2007.

MELISSEN, Jan [ed.]. **The New Public Diplomacy**: Soft Power in International Relations. London: Palgrave Macmillan, 2005.

PIERSON, Paul. **Politics in Time**: History, Institutions, and Social Analysis. Princeton: Princeton University Press, 2004.

PODESTÁ, Bruno. **Las dos caras de Jano**. Montevideo: CLAEH, 2008.



RIBEIRO, Edgard Telles, **Diplomacia cultural**: seu papel na política externa brasileira. 2 ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 128p.

RIORDAN, Shaun. **La nueva diplomacia**. Foreign Policy Edición Española, n. 7, Feb/Mar 2005.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A diplomacia cultural no Mercosul**. Brasília: Rev. bras. polít. int., v. 51, n. 1, pp. 53-69, 2008.

SUPPO, Hugo Rogelio; LESSA, Mônica Leite **A quarta dimensão da relações internacionais**: a dimensão cultural. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales**. Paris: Editions du Seuil, 1999.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **Relações Internacionais do Brasil**: De Vargas a Lula. 3 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

## **ENTREVISTAS**

**Elisabeth da Silva**, Coordenadora de cooperação e assuntos bilaterais da Diretoria de Relações Internacionais, Ministério da cultura. Entrevista realizada por telefone, em 08/07/2016.

**João Souza** (nome fictício dado a funcionário que pediu anonimato), Ministério da Cultura. Entrevista realizada no Ministério da Cultura, Edifício Parque da Cidade Corporate, em 05/07/2016.

## SOLIDÃO AO SUL: DETERMINAÇÃO DA LÍNGUA, PROJETO LITERÁRIO E A QUESTÃO DA DIFERENÇA

Paulo César Silva de Oliveira<sup>1</sup>

As relações entre os campos literário e intelectual, no que diz respeito aos processos econômicos e políticos que regem a globalização, nos indicam que, ao longo do século XX até o presente, as grandes batalhas ideológicas têm girado em torno de polarizações suscitadas por um processo modernizador claudicante (BAUMAN, 2001; 1999). Seja quando tentamos superar os modelos perversos, ainda que de forma utópica, ou quando, através dos vários movimentos críticos agrupados nas chamadas correntes pós-modernas e que questionam os impactos do processo modernizador nas esferas várias da cultura, ainda há dificuldade em encontrar saídas para além do círculo do capitalismo fluido (instável) e líquido.

Na contemporaneidade, um sistema complexo ditado por uma série de fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais (Cf. BAUMAN, 2001; HELENA, 2012) compõem as muitas artimanhas do capitalismo em sua face atual. Individualismo, capitalismo, globalização, mundialização, cultura planetária expressam os modos de ser de um tempo de desassossego e naufrágio da esperança, desenhando uma “semântica do naufrágio” que, despontando no Ocidente no século XVIII, perpassa uma série de fenômenos contemporâneos, “a partir de uma rede de significações nas quais desponta o homem em crise, isolado e pressionado pela força contundente e profunda de energias emocionais mutiladoras, movidas pela incapacidade de convivência ética e solidária, em um mundo competitivo e narcísico” (HELENA, 2012, p. 22).

Esse universo de sentidos e de redes culturais, econômicas, sociais, ideológicas, que hoje se descortina para nós é capaz de provocar reflexões acerca das noções de pertencimento que circulam no mundo do mercado e da globalização. Sem ser panfletária e sem se apresentar como uma espécie de panaceia, a literatura pode “ser considerada uma forma de *passagem* por seu caráter de fronteira imprecisa entre o real e o imaginário, o que lhe atesta, segundo a Estética da recepção e do efeito, o estatuto de ‘*como se*’” (HELENA, 2012, p. 64). As malhas do literário são híbridas e revelam formas incessantes de contaminação e disseminação de pensamentos plurais, o que as torna

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro; [paulo.centrorio@uol.com.br](mailto:paulo.centrorio@uol.com.br)

inquietantes, seja do ponto de vista de uma especificidade da linguagem ou no modo com que o discurso se revela crítico das antinomias do projeto moderno.

Quanto a essas contradições, nos dão notícia Zygmunt Bauman (2001; 2013), quando discute a violência e a insegurança que formam esse mundo volátil e de perigo em que vivemos; e Lucia Helena (2012), que pensa a alegoria do naufrágio como possibilidade de uma utopia do precário, mas igualmente reconhece os perigos de estar junto, de se conviver em um mundo da volatilidade – de mercados, gentes, programas econômicos, políticos etc. Por meio da análise contundente deste projeto e dessas paradoxais questões, um escritor brasileiro outrora ousou pensar uma proposta de Brasil e de América Latina, cuja análise recaiu em uma espécie de incógnita, contrária às fantasias positivistas que nos enredaram em discursos nacionalistas capengas e anêmicos. Esse escritor-personagem atendeu pelo nome de João Guimarães Rosa.

Com Rosa, podemos retomar algumas questões essenciais à construção de um pensamento da integração latino-americana e que não se reduz ao discurso somente da singularidade e da diferença e nem de um certo ufanismo novecentista. Suas ideias acerca do problema da unidade latino-americana está bem expressa em uma essencial entrevista a Günter Lorenz (COUTINHO, 1983, pp. 62-97), concedida em Gênova, em janeiro de 1965, pouco menos de três anos antes da morte de Rosa, em 19 de novembro de 1967. É correto afirmar que, vira mexe, retornam à cena as questões da integração, da unidade, da identidade. E nos perguntamos se algum dia elas abandonaram o palco. Dentre elas, vista sob o caráter de urgência ou dormitando no lento processo de maturação de sua questão, na possibilidade mesma de sua constituição como a questão fundamental, a problemática da unidade dos povos – a integração de suas particularidades e diferenças – continua reivindicando seu posto nas searas mais diversas do pensamento contemporâneo. No entanto, acentuar essa urgência para melhor distendê-la e entendê-la parece ser a destinação fundamental do trabalho crítico.

É preciso neste momento dizer, antes de entrarmos em considerações mais específicas, que serão feitas mais ao final deste artigo, sobre a proposta literário-filosófica de Guimarães Rosa, que esta reflexão se coloca em um lugar instável, em relação à historiografia e a uma racionalidade do pensamento acerca do “lugar” histórico do Brasil no contexto das Américas. O pensamento que interroga aqui a problemática da integração visa, neste trabalho, antes da entrada propriamente dita na questão da multidão – contida no conceito de integração – discutir o conceito de uno, não somente o

“um”, mas também o “mais-que-um” e o “menos-que-um”: mais do que pensar o destino e a destinação de um povo multifacetário, gostaríamos de avaliar os limites e alcances desta geografia existencial, desta multidão hiperbólica que está contida na ideia do todo, da totalidade e, paradoxalmente, nos remete ao problema da unidade.

A unidade é um conceito complexo, uma quantidade que se toma arbitrariamente, mas ela é também qualidade do um, do único, do uniforme, daquilo que não pode ser contido em uma suposta homogeneidade. Ao lado deste elemento particular, próprio do um, o “mais-que-um” conceitua, por sua vez, uma *práxis* da “reunião”, conforme a entendeu o filósofo Jacques Derrida: “o acordo que reúne ou recolhe harmonizando”, um evento que, sem se reduzir à sua eventualidade, pensa “a singularidade e a alteridade do outro” (DERRIDA, 1994, p. 46-47). Mas há também que se pensar o “menos-que-um”, esse elemento intangível cuja propriedade fundamental se encontra na vontade de conhecer a singularidade dos sujeitos no mundo sob um ponto de vista novo e radical, o da diferença ontológica, e que se dá através dos mecanismos de constituição daquilo que chamamos o Ser.

Como podemos ver já se anunciando no horizonte, o sentido de se pensar a questão da integração – via questões filosóficas que rondam um pensamento que se solidificou com o nome de desconstrução, e que aqui retorna via Derrida – se mostra permeável a inúmeras contribuições e contaminações, quer venham elas das macroanálises históricas, sociológicas, econômicas, ou, como iremos modestamente propor neste trabalho, dos campos conceituais que semeiam uma nova compreensão do conceito de unidade, estabelecido na interseção entre a problemática da língua, a construção de um projeto literário e as políticas da diferença. E qual o porquê da proposta? Assumiremos uma verdade provisória: de que a localização da chamada nação brasileira no mundo, nosso destino dado já na própria natureza de nosso pertencimento, marcado por uma geografia física e existencial – determinante na elaboração de um modo de estar com as coisas – nos leva a experimentar uma realidade na qual a diferença da língua já nos lança na esfera da solidão gigantesca do “mais-que-um”, o que em filosofia é uma verdadeira força motriz da ideia de integração.

A alteridade como projeto transnacional em nossos tempos globalizados, que é, ao mesmo tempo, marca, destino manifesto no processo de existência/experiência, se revela questão fundamental e inaugural para o projeto de construção de uma experiência integradora. Ela se dá por meio de uma ideia-força: ao sul do continente

latino-americano, uma (a nossa) língua singular surge como a diferença, que nos lança em direção a tantas e complexas nacionalidades e, ao mesmo tempo, nos coloca em um outro sítio, o espaço da *outridade*: a língua, em nosso caso particular, a língua portuguesa – não a língua brasileira, que jamais nomeamos assim, mas língua de uma outra entidade imaginada, nomeia nossos falar e escrever, que nos forma e atravessa, também, e da qual não nos apartamos, embora, em vários sentidos, dela compartilhem, por atos de aproximação e recusa –, é uma qualidade do “um”, que consegue reunir mais de 200 milhões de indivíduos sob a égide de uma herança europeia e lusitana diferida, isto é, como se fosse um espólio dissociado, uma espécie de terceira margem ou mesmo algo que podemos chamar de indecível. Esse fenômeno atende pelo nome de língua portuguesa.

Antonio Candido (1985, p. 23) disse certa vez que a integração é um “conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação dos valores comuns da sociedade”, enquanto que a diferenciação acentua “as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros”. Portanto, se vasculharmos por dentro o projeto criador que visa a estabelecer-se no âmbito de uma ideia integradora, algo já de início nos remete a esse encontro com o outro e com sua alteridade. Devemos, em um primeiro momento, voltar ao que se nos apresenta como questão originária: brasileiros que somos, o que constitui nossa peculiaridade neste mundo hodierno, especialmente no âmbito do continente em que estamos irremediavelmente fincados, logo que nascemos para o mundo?

É certo que na trajetória de nossa constituição como nação, no movimento de construção de uma independência – social, cultural, política, literária, de língua – em alguns momentos se fez, de um lado, *tabula rasa* da problemática da identidade, e de outro se atrofiou o problema identitário, elevando-o àquela potência perigosa que costuma tangenciar os fundamentalismos. Sérgio Buarque de Holanda (1986, p. 107) já nos advertia para este fato quando pensou o mito do homem cordial que, longe de servir a uma caracterização da essência do ser do homem brasileiro, poderia, mais produtivamente, dar conta de algumas formas de “organização de defesa ante a sociedade”, o que não impediu que aquele pensamento do crítico ganhasse uma utilidade e servisse como “peça de resistência” que permitiu a crença em uma essência, como se pudéssemos fixar pelo conceito um conjunto de emoções que se pensava inatas. Neste sentido, não podemos deixar de frisar, com ênfase, a importância de *Casa Grande e*

*Senzala*, obra na qual Gilberto Freyre (1989, p. LXV), no prefácio à 1ª edição da obra, propõe o estudo de uma rotina de vida, “uma aventura de sensibilidade, não apenas um esforço de pesquisa pelos arquivos”, projeto cuja destinação diz muito mais daquilo que é projetado e do que queremos ao articular um projeto, o que demanda pensar as condições do próprio sujeito como *sub-jectum*, como aquele um que se lança e ao se lançar se projeta no lance. Essa é uma guinada conceitual que vai marcar com força os estudos críticos nacionais e os alcances dessas indagações ainda estamos a conferir.

Antes de Freyre, no século XIX e no raiar do XX, Machado de Assis já havia descolado a questão da identidade da dicotomia fútil entre particular e universal – a qual, ao invés de acentuar as complexidades da leitura estereotipada propunha, em seu projeto corrosivo, a problematização do nosso nacionalismo difuso e de nossa condição de país periférico no cenário do capitalismo global àquele momento em que o bruxo escreve, matéria bem explorada por Roberto Schwarz, que identificou na escrita machadiana um conjunto de elementos que punham e repunham ideias europeias em sentido impróprio. Em um nível um pouco mais complexo de sua análise, veremos que o crítico apontava a originalidade de Machado na elaboração de uma escrita que identificava e descosia, de forma corrosiva, as estruturas mentais daquilo que se chamava de “cor local” e formava uma noção claudicante de brasilidade, representada, por exemplo, no senso comum da concepção de um indianismo à Antônio Gonçalves Dias ou à José Martiniano de Alencar e que não fazia jus, nem ao primeiro nem ao segundo escritor, porque lhes conferia uma essência, que como sempre, seria enganosa: “É certo que a civilização brasileira não está ligada ao elemento indiano, nem dele recebeu influxo algum”, já disparava o bruxo em seu seminal “Instinto de Nacionalidade” (ASSIS, 1986, p. 804). A partir dessa ideia nuclear, Machado de Assis arremataria:

[...] perguntei mais se o Hamlet, o Otelo, o Júlio César, a Julieta e Romeu têm alguma coisa com a história inglesa nem com o território britânico, e se, entretanto, Shakespeare não é, além de um gênio universal, um poeta essencialmente inglês (ASSIS, 1986, p. 804).

A oportuna crítica machadiana não impediu que o problema da nacionalidade permanecesse no território nebuloso de sua própria questão. Contemporaneamente, entretanto, a vontade de superação daquela forma prototípica de uma xenofobia inaugural já pode ser conferida por nós, hoje. Nelson Werneck Sodré (1988, p. 136)

afirmava que a preservação da cultura nacional não excluía a “receptividade ao que outras culturas nacionais elaboram de válido”. Antonio Candido, ao apontar a questão da identidade em Machado reflete, de passagem, sobre a constituição dos povos e indivíduos, em geral: “Quem sou eu? O que sou eu? [...] Eu sou mais autêntico quando penso ou quando existo? Haverá mais de um ser em mim?” (1977, p. 23). As reflexões de Machado, apontadas por Candido, nos interessam sobremaneira para o objeto deste estudo e, mais do que isso, elas são as condições de existência de um projeto de reflexão sobre a unidade, sobre o “um”, o “mais-que-um” e o “menos-que-um”.

Tais questões não se prestam a reduções eidéticas (a que versa sobre a essência das coisas), nem a “estreitezas de visão” dos que são seduzidos por um ufanismo tacanho nutrido no descompasso de uma cultura brasileira imaginada fora dos impulsos da renovação cultural do mundo dado como um todo. A problemática do progresso, da constante deglutição e destruição, em sua forma antropofágica, acentuou-se no Modernismo brasileiro, que reavaliou e corroe a história do pensamento nacional construída nos novecentos, sem desconhecer o lugar de nossa inquietude no conjunto das ideias-mundo.

O Modernismo, ao acentuar em suas terras uma veia progressista, não deixou, entretanto, de criticar o mercantilismo dos projetos de mundo e cultura, embora tenha sido codependente, por outro lado, de uma ideia de mercado e mercadoria que muitas vezes conferiu à arte um caráter utilitário, cuja derrocada da aura foi o clímax de uma teorização acerca da perda dos poderes canônicos das obras artísticas.

O projeto de uma consciência nacional antenada com as forças do progresso mundial contaminou as várias instâncias do campo cultural, para o bem e para o mal, o que denuncia, dentro do projeto da modernidade, as antinomias de uma promessa mal ou simplesmente nunca cumprida.<sup>2</sup> Por essa razão, Sérgio Paulo Rouanet (1987, p. 273) rejeita o senso comum que se instalou através da ideia de pós-modernidade, e que campeou em nossas terras, propondo, em seu lugar, a ideia de neomodernidade como “a

---

<sup>2</sup> O aprofundamento das discussões sobre nação, modernidade, modernismo e pós-modernismo, não sendo o alvo desta reflexão – que é a questão da integração latino-americana –, são apenas tangenciadas, visto que uma discussão crítica mais densa tomaria um espaço de que não dispomos no momento. É importante frisar, porém, que as ideias de Zygmunt Bauman (crise da modernidade líquida e das antinomias do projeto político-filosófico da nação), de Lucia Helena (a nação narrada pela ficção, em tempos de desassossego e as crises do sujeito na contemporaneidade) e do próprio Guimarães Rosa (a construção de um projeto de Brasil via integração, seja política, cultural ou da linguagem), quando pensa nosso lugar no mundo e na América Latina, estão disseminadas nas reflexões deste trabalho.

consciência de uma modernidade que refletiu sobre si mesma, sobre suas origens e seus desvios”. E, se não voltarmos sempre, a cada vez, desde já, ao desafio que nos impõe a rotina da construção de um pensamento diferido, cuja visão se estende para além das particularidades, ou antes, se não enfrentarmos o desafio que nos permite refletir o “menos-que-um” da diferença e o “mais-que-um” da unidade e de toda possibilidade que ronda o “um”, que dialética reducionista inconvincente será eficiente em mostrar a verdade da integração, dadas as contradições inerentes de todo projeto, espelhadas nas condições de exequibilidade que rondam a coisa projetada?

Se uma autocrítica for efetuada por nós, aqui, agora, no momento em que trazemos ao pensamento essa análise preparatória, por meio de um número considerável de autores e questionamentos, poderá a ideia de integração apontar para uma efetiva teorização sobre as antinomias do processo integrador? Max Horkheimer, em grande síntese, disse haver um acordo geral, no qual “a sociedade não perdeu nada no declínio do pensamento filosófico, dado que um instrumento muito mais poderoso de conhecimento tomou seu lugar, e que nomeamos de pensamento científico moderno” [No original: “The society has lost nothing by the decline of philosophical thinking, for a much more powerful instrument of knowledge has taken its place, namely, modern scientific thought” (Nossa tradução)] (HORKHEIMER, 1987, p. 58).

Pois não é o fantasma da técnica e da ciência que tanta apreensão causa às autoridades, especialmente nas regiões onde a sombra de um colonialismo devastador impediu e impede as fotossínteses crítico-técnicas, imperativos da modernidade, mas que, na maioria dos países espoliados, até o momento não vingaram? O que define essa utopia não visível, mas que se divisa no espaço-tempo das nações? Nosso projeto integrador, em terras nacionais, deverá que passar pelo crivo de instâncias decisivas, ora disseminadas no projeto tecnológico, cuja globalização se anuncia como realidade hegemônica, ora alocadas na seara cultural e econômica, de que o mercado é o deus único e avassalador. Neste aspecto, a problematização das diferenças transita, necessariamente, pelo questionamento das desigualdades geradas dentro desse mesmo mercado: no dentro/fora que chamamos de Brasil, no dentro/fora que é a América Latina, em que o que chamamos de nação brasileira se insere e recusa, como nação autônoma e como pátria que abandona e ao mesmo tempo deseja, de forma crítica e autocrítica, o projeto modernizador.



A inutilidade de um povo sem técnica, cujas ramificações do progresso não se enraizaram, contribuindo para a criação de uma verdadeira etapa civilizatória que pudesse fazer jus à ideia-corpo da modernidade, determina o *apartheid* social e político que se deu nas esferas da ordem planetária, mas ao mesmo tempo, essa descontinuidade e dispersão revela uma certa invisibilidade, uma espécie de fantasmagoria que contamina a condição de participação efetiva de uma nação em vias de desenvolvimento na comunidade global regrada e controlada, o que parece estar inscrito na história recente do mundo e pode ser vista como uma possibilidade de construção de uma globalização possível. Apoiemo-nos, mais um pouco no pensamento filosófico, desta vez, com Martin Heidegger (1990, p. 22), especialmente no que ele disse certa vez sobre o significado da técnica na acepção grega, para ele, o mesmo que *epistémē*: “velar sobre uma coisa, compreendê-la” [No original: “veiller sur une chose, la comprende” (Nossa tradução)]. Técnica é, hoje, produção, manufatura, porém, mais do que isso, técnica é *compreensão*, em seu sentido originário, de fabricar ao mesmo tempo em que se pensa o fabricado e, por conseguinte, entender o pensamento como ato de fabricação.

O pensamento que revisita o conceito de técnica carrega para os arredores de seu projeto a própria compreensão do *faber* como ato de fazer-pensar por meio de uma *práxis*, como já dizia o velho Karl Marx: “É uma lei psicológica que o espírito teórico que se tornou intrinsecamente livre se volve para a energia prática” [No original: “It is a psychological law that theoretical spirit which has become internally free is turned into practical energy” (Nossa tradução)]. Mais que uma apologia à *práxis*, Marx nos conclama a uma genuína tomada de posição, uma atitude frente aos reclames teóricos que estimulem a ação, mas que não demitam a teoria, assim como entendeu Hans-George Gadamer (1986, p. 69): “Hoje, a prática tende a ser definida por um tipo de oposição à teoria” [No original: “Today practice tends to be defined by a kind of opposition to theory” (Nossa tradução)]. A suspeita com relação à teoria ameaça transformar-se somente em império da prática, demitindo o pensamento, por isso, afirma Gadamer (1986, p. 76), necessitamos de uma escolha racional que esteja alinhada com nossas finalidades e desejos comuns, mas não podemos com isso desprezar o pensamento teórico, pois este também se propõe lançar em uma prática que visa ao bem comum e se estende ao complexo organismo de diferenças, que em nosso caso, chamaremos de “conglomerado latino-americano”.

Se “a própria unidade da América Latina é problemática” (DONGHI, 1975, p. 7), não é menos problemático o contexto no qual crescem as discussões sobre o lugar da nação brasileira em seu contexto atual. Estaríamos fadados a um fiasco teórico-prático se nos voltássemos aqui para análises puramente de pretensões históricas ou econômicas, pois este não é o nosso campo de ação, nem de nossa competência. Na medida em que essas contribuições do pensamento filosófico vão nos auxiliando, queremos abrir espaços para que vários modos de compreensão sejam possíveis, e ao mesmo tempo, que eles contribuam com o que nos parece ser um caminho teórico plausível para entendermos a questão da diferença estabelecida pela nação brasileira: a problemática da língua e do projeto literário, que em nossas letras se confunde com o próprio projeto cultural da nação. Além disso, como veremos, reside em nossa questão originária um projeto ontológico que abre passagens para a compreensão do “homem humano travessia”, assim como ajuizou nosso ilustre intérprete do Brasil e da América Latina, João Guimarães Rosa, que aqui já aparece e se manifesta, se anuncia com mais força.

Voltando à questão do “um”, uma das marcas que nos une, e ao mesmo tempo nos revela como diferença entre tantos outros povos irmãos e vizinhos, é a nossa língua, nossa herança singular, nossa destinação. Enredada na multiplicidade cultural de outras heranças, nossa língua reflete contaminação e disseminação na diversidade das forças que ela arregimenta em todo o território brasileiro, bem como na comunicação que propicia com outras territorialidades de aparente similaridade sintática, semântica e fonética, como nos casos da África e partes da Ásia. A língua nos faz entender a história como ciência do que muda e que, portanto, requer do pensamento que também ele seja marcado pela mobilidade – mobilidade que é um princípio moderno, daquela modernidade que afirmamos como promessa e fracasso. Mas que pensamento é esse, que entende como essencial os poderes da técnica, mas que precisa (se) propor também (como) um outro pensamento, que consiga dar conta do destino comum dos povos como lugar de reunião, como destino, como projeto messiânico da vinda do outro? Volta à cena, portanto, a questão da alteridade.

Tomemos a tese de T. S. Eliot (1988, p. 33), de que há uma associação coextensiva entre “indivíduo”, “grupo ou classe” e “toda uma sociedade” quando buscamos definir o termo “Cultura”. Como a cultura do indivíduo não pode ser descartada do grupo a que ele pertence, nem pode ser apartada da sociedade em que ele atua, concordaremos com

Lucien Goldmann (1979, p. 55), quando diz que as obras de um indivíduo são “a expressão de uma concepção unitária e total do mundo e só é possível compreendê-las realmente a partir do instante em que se conseguir captar a estrutura do conjunto”. É justamente essa “concepção unitária” e total que se coloca como questão. Em primeiro lugar, como situar o problema da singularidade de nossa língua? Se a cotidianidade empurra o carro da história da língua e isso se dá por acréscimos, alterações, substituições, diferenças e repetições e se, como nos brindou Machado de Assis (1986, p. 809), “a influência do povo é decisiva”, às vezes parecendo “de gosto”, “reflexão e pausa”, “nem sempre pura”, “nem sempre copiosa”, mas um “certíssimo futuro”, as alternativas para uma compreensão da unidade e da integração passam por uma nova ética, local e planetária e também por um projeto utópico próprio do devir.

Em que medida um projeto literário pode se inscrever na série histórica, conferindo-lhe um sentido que ultrapassa as pretensões de ficcionalidade da ficção – e a elas retorna mais adiante – no envio de uma proposição mais abrangente e que concebe o processo histórico como interrogação do mundo e dos sujeitos?

A partir dos elementos centrais dessa pequena trajetória de temas, conceitos e obras de autores nacionais e estrangeiros, de pensadores originários, façamos de um exemplo retirado da história de nossa literatura um caso de estudo: Guimarães Rosa e seus processos criativos. Por enquanto, acataremos como verdade provisória a seguinte constatação: um certo consenso no meio intelectual indica que há entre nós uma lacuna teórica e filosófica cuja razão se deve a uma suposta débil produção filosófica em nossas terras, para não falar no exagero dos que acreditam na inexistência de um pensamento original em língua portuguesa. Quanto a isso, é pertinente notar que em nossa produção literária – especialmente com José de Alencar e após o avanço imenso das reflexões machadianas, verdadeiramente um grande marco na discussão crítica acerca de uma teoria da literatura, da história e do pensamento por aqui – descortina-se, com o lançamento de *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa uma cena filosófica do pensamento que podemos arriscar chamar de a mais singular, na contemporaneidade.

Não só porque examina a questão do indivíduo em sua solidão gigantesca – solidão da língua, geográfica, existencial, metafísica etc. – mas também porque traz em seu bojo a possibilidade de pensar o sentido intrínseco à ideia de projeto, Rosa é para nós um pensador da chamada integração e unidade latino-americana e sua originalidade como tal ainda está por ser conferida. Muitas vezes criticado – por estreiteza ou falta de

alcance de certa veia crítico-teórica – pela suposta alienação e conservadorismo de sua obra, de um lado, e por um excesso de formalismo e barroquismo, de outro –, o “projeto rosiano” sobrevive e (se) ultrapassa, ainda hoje, por conta da ampla abertura de suas potencialidades, pela possibilidade de seu texto oferecer ao leitor interessado, ao crítico-pensador, uma série de passagens pelas quais os saberes se arregimentam.

Uma dessas passagens é a questão da língua, quando Rosa (*apud* COUTINHO, 1983, p. 87), ele mesmo (?), nos diz que “cada língua guarda em si uma verdade interior que não pode ser traduzida”; ou quando, em uma proposta de ação, subjetiva e intransferível, nos revela: “minha língua [...] é a arma com a qual defendo a dignidade do homem” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 87); ainda, quando, por meio da subversão filosófica, afirma: “a lógica é a prudência convertida em ciência; por isso não serve para nada” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 93); e, mais além, quando amplia o raio de visão geográfico-existencial e nos expõe a novos horizontes em solos americanos: “A América Latina tornou-se no terreno literário e artístico, digamos em alemão *Weltähig* (apta para o mundo) (*apud* COUTINHO, 1983, p. 96); “A América Latina talvez não seja incógnita principal, o “x”, mas provavelmente será o “y”, uma incógnita secundária muito importante” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 97); “A América Latina inicia agora o seu futuro. Acredito que será um futuro muito interessante, e espero que seja o futuro humano” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 97). Podemos encerrar essa série de pequenas citações com uma proposição do autor, de um projeto utópico para a América Latina: “Nunca me contento com alguma coisa. Como já lhe revelei, estou buscando o impossível, o infinito” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 81).

Todas essas reflexões datam de 1965.

De lá para cá, o que fez a América Latina? Optou historicamente pela incógnita secundária do “y”, apostando na possibilidade de um futuro humano? Criou sua utopia da busca do inatingível, que ao final é o sonho humano da liberdade? Subverteu as categorias da lógica ou questionou suas deficiências em relação à questão da técnica, para daí fornecer ao pensamento uma possível resposta singular? Propôs refletir o papel de sua cadeia de línguas no embate com a matriz colonizadora? Tornou os sujeitos empreendedores de um verdadeiro projeto de compreensão do destino dos povos aqui abrigados? Onde e como se coloca nosso projeto? Por que é preciso pensar o sentido do projeto? Para quê?

No bojo dessas questões, um destino messiânico (e talvez já tenhamos dito isso, com outras palavras) que compreende e requer a vinda do outro, do outro como o mesmo diferido, a diferença na diferença, como marca de marcas cujo rastro denuncia as pegadas do homem no chão do projeto utópico dos povos, nos lança na esfera de algo que não queremos propriamente resgatar, visto que ainda não foi devidamente colocado como questão, mas sim conduzir à estrada bifurcada que possibilita a emergência de uma reflexão renovada: esse “algo” é a forma de nosso pertencimento no mundo.

Pois não é o nosso herói, herói maior de Rosa, nosso Riobaldo, sujeito de uma narrativa chamada *Grande Sertão: veredas*, aquele que a todo o momento interroga? Não é Riobaldo o sujeito que vibra no afã de questionar seu suposto interlocutor letrado, ele mesmo, Riobaldo, um iletrado, o que se apresenta fora da letra, mas dono da palavra, quem introduz a questão da questão: *quem me chama? Quem é você que requer minha presença? Para onde vamos, quando o relato se findar? Qual o sentido do estar-no-mundo deste homem humano travessia?* Levando ao paroxismo essas interrogações, Riobaldo se apresenta a nós como um tipo de herói peculiar, que aponta intensamente e intermitentemente para a transgressão. Sua fabulação circula com desenvoltura e sem arreios pelo sertão, espaço-tempo da memória e metáfora de todo o arcabouço conceitual que Rosa constrói em torna da pergunta originária: quem era aquele que me chamou e amaldiçoou?

O sertão roseano é uma representação ficcional de um fora/dentro, por isso Riobaldo diz que ali não há fechos, há apenas acontecimento e paisagem: “o sertão está em toda parte” (ROSA, 1986, p. 08), pensa Riobaldo, enquanto seu criador nos aconselha: “o sertão é a alma de seus homens” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 69). O sertão é o símbolo de um universo, pátria espiritual, mundo original e de contrastes, cuja figura do sertanejo, longe de representar somente um tipo, se projeta na definição maior do conceito de ser sertanejo dado por Rosa: Fiódor Dostoiévski é um sertanejo; Soren Kierkegaard e Miguel de Unamuno, dois grandes sertanejos; também Friedrich W. Nietzsche; entre nós, Machado de Assis; dentre nossos compatriotas latino-americanos, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges e tantos outros. Esse “homem do sertão”, dirá Rosa, é um ponto de partida, mais do que qualquer outra coisa. Para este homem, a fabulação é essencial, já que somos intrinsecamente seres narrativos. Se pudéssemos generalizar certos conceitos, a fabulação seria um traço de que equiparia os homens, daria sentido àquilo que chamamos humanidade do homem: determinação da

linguagem no projeto que a metafísica possibilita e nos recusa, no dado da língua. Linguagem é destino, determinação, pois estamos condenados a ela. Língua é construção de mundo, legislação, passo a passo, embate do eu com o coletivo, o próprio terreno do fenômeno, que o grego concebia como “aparecimento do inaparente”.

A língua-espectro nos possibilita pensar a própria “fantasmaticidade” de seu aparecer/esconder. A língua representa a solidão essencial, conta Rosa: “Apenas na solidão pode se descobrir que o diabo não existe. E isto significa o infinito da felicidade. E esta é minha mística” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 73). A “mística” rosiana amplia e distende, de passagem, no projeto, a questão da “brasilidade” – que podemos, guardadas as devidas proporções, estender ainda à questão da latinidade, cuja definição é algo possível, segundo Rosa, mas somente se estimularmos a interpretação. Talvez exista, afirma Rosa, a tal “brasilidade”. Mas ela é a língua de algo indizível (*apud* COUTINHO, 1983, p. 91), aquilo que não é captado pela razão, talvez um sentir-pensar, já que não se pode explicá-la, mas apenas realizá-la, por meio de ações e exemplos: “Para compreender a “brasilidade” é importante antes de tudo aprender a reconhecer que a sabedoria é algo distinto da lógica” (*apud* COUTINHO, 1983, p. 93).

A lógica não nos dá acesso às amplas possibilidades de um projeto integrador, pois o cartesianismo enrijecido das estruturas da organização social e cultural nos impregnou de pressupostos dicotômicos que acabam por excluir o maravilhoso, o fantástico, o irracional, a quimera (matérias as quais formaram um certo viés de resistência ao enrijecido e conturbado cenário econômico latino-americano). No projeto de identidade que reside naquilo que chamamos de “brasilidade”, “latinidade”, as palavras de Guimarães Rosa, em sua antiaxiomática obsessão pelo indizível como caracterização de um povo, de uma nacionalidade, apontam para o que é fundamental ao questionamento do projeto. Em meio à ação em que o projeto é lançado, em que permanece sob o lance e durante o lance, o pensamento que ali se movimenta e é revolvido atua nas bases do pensamento econômico, nas antinomias do campo cultural, perpassa o cotidiano dos seres intramundanos, dissemina-se na manifestação cotidiana da singularidade de um povo cujo destino histórico se constrói nessas afirmações de nacionalidade, multiculturalidade e arte. Precárias e vitais afirmações: afirmação da existência, da existência que busca compreender “o que o homem é no destino da verdade” (HEIDEGGER, 1987, p. 50-51). Credo e poética. Faces de uma mesma moeda,

em que se lê cunhada uma proposição: precisamos nutrir uma *práxis* poética que também possa contribuir para a compreensão da unidade e do movimento integrador.

O Brasil precisa reconhecer suas peculiaridades de língua, compreender sua posição geográfico-existencial, assumir esse caráter de solidão fundamental ao sul de um continente marcado, a América Latina, vista não como o “um” da unidade integradora, mas pelo “mais-que-um” da disseminação dos saberes e da diversidade das culturas proclamadas em sua multiplicidade-destino-imposição existencial histórica; e na reviravolta da questão, ancorada no “menos-que-um” da unidade. A América quer a singularidade, seu quinhão na herança, mas ela precisa propor também a criação de laços que propiciem um novo contrato social no qual a cláusula fundamental a ser votada, aprovada e posta em prática seja a da união latino-americana consigo e com o mundo na destinação de um projeto utópico que promova os sujeitos de sua territorialidade multifacetada. No “menos-que-um” talvez encontremos a medida da proposta de Guimarães Rosa, a de buscar o indizível, de entender seu caráter para propor-lhe uma definição. Mas, acima de toda proposta de definição, a transitoriedade de toda definição, a transitoriedade de qualquer proposta, em si, em si mesma somente consegue nos apontar para o vigor de uma crença verdadeira no futuro como possibilidade de se manter o homem no mundo.

Já dissemos, em outro lugar e momento, que as alegorias rosianas implicam um dizer o outro, “dizer o que não foi contado pela historiografia oficial, pela filosofia acadêmica” (OLIVEIRA, 1993, p. 16). Com foco em um projeto que vislumbra a qualidade das indagações históricas, filosóficas e linguísticas podemos então falar de uma “obra monumental” como meta, como a que já se define no projeto rosiano. Ampliado, esse projeto visa a atingir o todo estrutural das culturas, visto que é não somente um pensamento intrinsecamente brasileiro, mas sim, primordialmente existencial, extensivo à diversidade cultural do mundo, como um todo e particularmente ao mundo latino-americano (para ficarmos apenas entre nós, na questão específica de que trata esse ensaio).

Pode-se argumentar que a teoria é pequena; que o projeto é limitado e seu alcance curto e sua realização utópica por demais para que se concretize em seus mínimos necessários. Tudo isso é verdade, mas as pretensões de uma poética da unidade e da integração não pode sobreviver somente por meio de fastasmagorias totalizadoras. Por isso, a ideia de um projeto humano, via Rosa, revela-se mais bem

acabado quando nos leva a entender que: os teóricos da economia devem pensar a unidade na especificidade de suas questões; os arautos da técnica precisam proclamar seu projeto latino-americano de desenvolvimento das forças produtivas, de forma a construir um futuro de progresso e bem-estar dos povos em questão; os políticos devem se obrigar a dar uma resposta ao que se faz mais urgente, que são as necessidades básicas dos homens, pois eles são os gerentes eleitos para promover tal mudança e zelar pelo processo de democratização; os filósofos precisam respaldar o advento de uma nova ética planetária que contemple as questões do continente, sem esquecer o caráter incondicional do outro e não silenciar; o pensamento necessita conduzir-se ao estágio e estatuto de fronteira do avanço humanístico, pela qual passam todas as demais questões; os linguistas devem refletir a determinação crítica e política de seu objeto – a língua, a linguagem e suas interações sociais – e dar sua contribuição para a reflexão em torno da integração.

Nesse circuito, a literatura, ou de forma mais ampla, a escrita literária precisa retomar seu estatuto-força de diferença em relação ao real e suas representações para, no privilégio do lugar que ocupa (de manter-se em um nível de especulação crítica privilegiada em relação à voz e à fala, em um grau de independência que a torna signo de *despoder*, conforme nos garantiu Roland Barthes), refletir e criticar o salto quantitativo de um pensamento da diferença latino-americana.

Talvez um dia, quando o projeto utópico (e aí, poderemos compreender a possível especificidade daquilo que se projeta) for de fato uma poética da unidade, possamos pensar em uma outra poética, a da *distensão*, alocada na ideia de um pensamento sempre em processo, no qual viveremos a feliz indeterminação do futuro e o *devenir* como possibilidade de reunião neste lugar instável onde o pensamento dos intelectuais, escritores, filósofos, poetas e historiadores aqui evocados demarcou um território de utopias adormecidas e de proposições a serem finamente examinadas.

Um dia, talvez, uma multidão irá acordar essas utopias; um dia, talvez, o “menos-que-um” redimirá a destinação utópica da multidão. Um dia, talvez, o projeto latino-americano será, como pensou Guimarães Rosa, a própria concretização do homem dos avessos em tudo que ele possui de demasiadamente humano e travessia nesta estrada de caminhos bifurcados em que realizamos a viagem mais perigosa, a de viver:



[...] sim, veja, pense desta forma: cada homem tem o seu lugar no mundo e sua capacidade para poder cumpri-la. Ela consiste em preencher seu lugar, em servir a verdade e aos homens. Conheço meu lugar e minha tarefa. Muitos homens não conhecem ou chegam a fazê-lo, quando é demasiado tarde. Por isso tudo é muito simples para mim e só espero fazer justiça a esse lugar e a essa tarefa (*apud* COUTINHO, 1983, p. 73-74).

Meditemos sobre estas palavras. É tarefa urgente do pensamento. Nossa tarefa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Obras Completas*: v. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p. 804.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1985.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- COUTINHO, Eduardo Farias (Org.). *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, INL, 1983. (Coleção Fortuna Crítica, 6).
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DONGHI, Tulio Halperín. *História da América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- ELIOT, T. S. *Notas para uma definição de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FREYRE, Gilberto. Prefácio à 1ª ed. *Casa Grande e Senzala*. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- GADAMER, Hans-Georg. *Reason in the age of Science*. London: The MIT Press, 1986.
- GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. 4. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. *Langue de tradition et langue technique*. Paris: Éditions Lebeer Hossmann, 1990.

HELENA, Lucia. *Náufragos da esperança: a literatura na época da incerteza*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse of reason*. New York: The Continuum Publishing Corporation, 1987.

JAGUARIBE, Hélio. A alternativa ética. In: \_\_. *Crises e alternativas da América Latina*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

MARX, Karl. *The portable Karl Marx*. London: Penguin Books, 1983.

MERQUIOR, José Guilherme. *Saudades do Carnaval*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

OLIVEIRA, Paulo César Silva de. *A obra monumental*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 1993.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

## AMÉRICA LATINA E BRASIL: REPRESENTAÇÕES E PERSPECTIVAS

Débora Soares de Araújo<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Desde a época da colonização ibérica, as relações entre Brasil e América Latina se configuram sob um movimento entre semelhanças e diferenças culturais. Tal movimento, nem sempre proporcional, surge da própria constituição dos dois blocos americanos com suas especificidades políticas e sociais e vem se reconfigurando ao longo do tempo através de múltiplas perspectivas. Antônio Cândido, por exemplo, sobre a questão nos diz

É curioso pensar de que maneira os dois blocos linguísticos da América Latina têm pensado um no outro e têm visto um ao outro. Encarada com objetividade a situação é de acentuada assimetria, porque o bloco luso, isto é o Brasil, se preocupa mais com o bloco hispano do que o contrário (CÂNDIDO, 1993, p.3).

Segundo Cândido, essa assimetria se constitui com base em um conjunto de causas que remontam no tempo. A Espanha foi potência decisiva, especialmente no século XVI e XVII, e sua produção cultural e força política pesaram na formação da civilização ocidental, principalmente se pensarmos na expansão territorial e comercial implementada no reinado de Filipe II (1527-1581) e ainda, na importância de *D. Quixote de la Mancha*<sup>2</sup>, obra que viria mais tarde a ser considerada marco consubstancial do Romance Moderno. Neste quadro de importância e influência, a língua espanhola se constituiu numa língua de cultura, o que significa ser uma língua valorizada, efetivamente falada por muitos e propagada, já que é culturalmente e comercialmente produtiva. Por outro lado, mesmo com participação decisiva na expansão colonialista moderna, Portugal não passava de um estado marginal voltado para o mar e que tem como emblema *Os Lusíadas*<sup>3</sup>, obra escrita sob a égide da epopeia, gênero que vinha perdendo sua força no movimentado cenário expansionista. Tais especificidades e seus desdobramentos, advindos desde as terras da Europa aportam de certa forma nas terras da América e engendram dinâmicas e complexas relações, ainda mais se pensarmos que as terras onde desembarcaram, tanto espanhóis como portugueses, já eram habitadas. Diante deste fato creio que é possível dizer que houve um primeiro ponto de aproximação entre Espanha e Portugal e que este surgiu de um objetivo comum. Mesmo por vias e situações diferentes, os dois países tinham a necessidade de fundamentar o interesse, estadia e intervenção na América, marcando assim sua posição de colonizador e tendo por base um aparato científico, e também religioso, que possuía imensa força política.

As teorias científicas da Europa que embasaram a presença e ação europeia no novo continente, especialmente a partir do século XVIII, estavam mergulhadas na ideia de que as raças americanas e africanas (ou seja, não europeias) eram degeneradas e de que havia uma forte relação causal entre a natureza destas terras e de seus habitantes,

<sup>1</sup> UFPR, [soaresdebora@yahoo.com.br](mailto:soaresdebora@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Miguel de Cervantes (1ª Ed. 1605). É considerada obra que corporifica a transição da epopeia para os romances modernos e assim, tornou-se um marco do nascente gênero.

<sup>3</sup> Luís Vaz de Camões. (1ª Ed. 1572). À semelhança de Virgílio e Homero, a obra de Camões cantou a nação portuguesa (e seus feitos).

ambos vistos negativamente (tanto em seu aspecto físico, cultural, político e religioso). Das terras da América, com sua juventude caótica, animalésca e herética, surgiam os homens quase animais, sem registro, sem cultura, sem história e que desejavam veementemente ações civilizatórias vindas da Europa. Nessa direção, ganha destaque a obra de Montesquieu (1689 - 1755) e de Buffon (1707 - 1788). Montesquieu acreditava em princípios que regiam tanto a América quanto a Europa. Esses princípios seriam leis naturais que estariam em relação direta com as leis políticas e civis de cada nação. Assim, Montesquieu se interessou pela instituição de regras objetivas pautadas numa hierarquia do espaço natural.

Para o pensador francês, a escravidão, a poligamia e o despotismo eram resultantes da apatia geral dos habitantes provocada pelo clima quente, que causaria o relaxamento das fibras nervosas e assim, os indivíduos perderiam a força e a vitalidade e aceitariam mais facilmente a servitude. Como nos diz Roberto Ventura, Montesquieu

Relaciona os tipos climáticos às formas de escravidão, em particular a civil e a doméstica, mais frequente nas zonas quentes. Os povos das regiões tórridas seriam mais propensos a aceitar a escravidão, quer em sua forma civil, em que o homem se torna senhor absoluto da vida e dos bens de outro homem, quer na sua forma política, o despotismo e a servitude (VENTURA, 1991, p.20).

Já Buffon com a sua *Histoire naturelle de l'homme*, obra que marca o surgimento de uma ciência geral do homem no século XVIII, aderiu à teoria climática de Montesquieu e foi além. Para ele, somente através do pensamento, da linguagem e da razão, poderia haver *estilo* e este é relativo aos homens de clima temperado - os civilizados. Nessa direção, a ideia de inferioridade e fraqueza (física e mental) do meio americano se cristaliza como imagem negativa no pensamento europeu, base das ciências do século XVIII e XIX.

Em contrapartida, também se desenvolveu outra imagem à cerca da América, ou dos não americanos. Um dos principais expoentes desta visão foi Rousseau, responsável pelo resgate do *bom selvagem* como o homem não corrompido e próximo da natureza primordial - o que vai corroborar com a visão paradisíaca atribuída pelos primeiros viajantes europeus ao pisarem na América e influenciar o nascente Romantismo, que valorizou a natureza e os homens das terras novas, assim como seus mitos de formação. É o que nos esclarece Márcia Naxara:

Rousseau inverteu as premissas, de forma a desqualificar o resultado da civilização e a retomar e valorizar o "bom selvagem", próximo da natureza primitiva, livre, não corrompido, vivendo de acordo com a verdadeira natureza humana, o que o transforma em fonte inspiradora da escola romântica, pelo profundo pessimismo no tocante à sociedade e à civilização, colocando no plano ideal a imagem do "bom selvagem", que exerceu influência no interesse pela procura desse homem em estado natural fora da Europa e, entre outros lugares, na América (DUCHET Apud NAXARA, 2004, p.51).

Embora as duas imagens da América coexistam é preciso ressaltar que a visão desencadeada a partir da obra de Buffon foi a mais difundida no século XIX, época que exigia um rigor científico das representações e se voltava para o estudo da variedade das raças - o que desencadeou uma série de postulados científicos, como por exemplo, a craniometria, ramo da antropologia biológica que buscava encontrar evidências da

superioridade das raças europeias através da medida craniana entre raças diversas. Assim, uma América paradisíaca e outra demoníaca são duas formas de ver o novo continente, ou melhor, são duas imagens que ao longo da história estão presentes, mesmo que reconfiguradas ou mescladas, nas representações da América.

### PRIMEIRO ESBOÇO DE REPRESENTAÇÃO DA AMÉRICA PELA AMÉRICA.

Diante das representações da América constituída pelos europeus, especialmente da visão negativa sistematizada a partir de Buffon, surge uma primeira reação da América, tanto dos “americanos do norte como os do sul” (ZEA, 1972, p.35). Não era possível aceitar as ideias de Buffon e de seus seguidores, que diziam ser a América uma terra insana, pobre, degenerada e estéril, fadada a ser explorada e dominada. Esta reação se configura como os primeiros movimentos de uma nascente consciência americana. Neste movimento, encontramos vozes como a de Thomas Jefferson, Benjamin Franklin (nos Estados Unidos da América) e Benito Maria de Moxó (no Peru).

O início da tomada de consciência levou a América a olhar suas próprias terras, a analisar a si mesma, a buscar ter sua própria voz e imagem. Essa nascente consciência por certo está na base dos processos de independência que permearam a América. Por vias menos ou mais conturbadas, os processos de independência não desfizeram os laços com a Europa, e esta passa a atuar como uma presença mental bastante forte na formulação e aplicação dos projetos políticos na América. O problema é que tais projetos, na maioria das vezes, não levaram em conta as especificidades físicas, sociais, econômicas e culturais dos povos do novo continente e isso, de certa forma, comprometeu tais projetos e colocou em xeque o ideal de progresso e de modernização das novas nações. Exceção à regra, nos Estados Unidos da América a influência mental europeia se deu de outra maneira, pois sua colonização foi de outra ordem. Essa forma de desenvolvimento pautada numa liberdade mais madura e racional, fruto das ideias trazidas desde seus primeiros colonizadores, faz da América do Norte (com exceção do México) um modelo a ser seguido e, ao mesmo tempo, a transforma numa espécie de imposição hierárquica de espectro amplo e variado. A admiração e temor diante da América saxônica e a certeza de que a suposta inferioridade da América Central e do Sul poderia ser combatida com a educação, fizeram com que a América Ibérica adotasse uma educação positivista e alimentasse o fortalecimento das tiranias. Sobre a questão nos esclarece Leopoldo Zea

El positivismo se convertirá en doctrina oficial en la América hispana, tomando en estos países el lugar que había tenido la escolástica en la Colonia. Se convirtió en instrumento de orden mental una vez establecida la emancipación. En todos los países hispanoamericanos se realizaron reformas educativas de acuerdo con los principios de la nueva filosofía. Entre 1880 y 1900 pareció surgir una nueva generación hispanoamericana educada por estos principios. Un nuevo orden se alzó en cada país (ZEA, 1972, p.40).

No Brasil, princípios positivistas também se fizeram presentes na educação. O próprio movimento republicano apoiou-se em ideias positivistas para formar sua

ideologia<sup>4</sup> e com o advento da República fortaleceu-se também o pensamento das ciências como o centro de toda a educação. As escolas militares e técnicas eram centros irradiadores de uma mentalidade centrada em princípios positivistas, especialmente durante a República Velha (1889-1930).

Nessa direção, a educação positivista (como uma importante frente do sistema social e político) é também fruto de uma dupla articulação. De um lado marca a admiração e do outro a rejeição dos ibero-americanos diante da visão colonialista da banda saxônica frente aos povos *praticamente selvagens* da América Ibérica. Leopoldo Zea nos esclarece que esses dois posicionamentos analisados de forma mais profunda, levam a configuração de duas filosofias que apostam no nacional, pois este é algo natural numa filosofia. Uma filosofia surge antes de tudo das necessidades de um país e lhe deve ser natural para justificar suas práticas idealistas. Nessa direção, os norte-americanos têm uma filosofia pautada no individualismo, na submissão da natureza aos fins necessários, na democracia e no pragmatismo, como vias de acesso a esse individualismo sistematizado. Já os hispano-americanos configuram uma filosofia pautada naquilo que queriam alcançar, sem quebrar as fortes ligações culturais que desde o início se estabeleceram nas diversas camadas que compõem sua cultura. Em outras palavras, os hispano-americanos seriam aqueles que são resultantes de uma diversidade de camadas culturais sobrepostas, ou ainda, aquele que surge mais da cultura do que dá técnica e que tem seu espírito formado por um movimento dinâmico de elementos passados e futuros, próprios e alheios e que está, por isso mesmo, em busca de autoconsolidação. É como se o *geist* hispano-americano fosse exatamente estabelecido num processo dialético com Europa e América do Norte (com exceção do México). Tal processo seria uma possibilidade para a realização da sonhada integração das Américas, pois possibilitaria a convivência entre as diferenças sociais, políticas, econômicas, culturais e suas consequentes filosofias americanas.

## O BRASIL ENTRE OS NORTE-AMERICANOS E OS HISPANO-AMERICANOS

A ideia de um sentimento hispano-americano encontra uma questão complicada e incômoda. Como falar em hispano-americanos, se existe o Brasil e os brasileiros? A colonização portuguesa trouxe, além da língua, características muito específicas ao gigante país da América do Sul, o que dificulta a relação entre as duas maiores filosofias americanas apontadas por Leopoldo Zea. Não é exagero dizer que qualquer que seja a denominação, discurso ou pretensão (hispano-americano, ibero-americano, ou latino-americano) o Brasil ocupa a incômoda situação de estar em um entrelugar.

Um dos grandes problemas para se pensar a integração plena da região denominada desde o séc. XIX como América Latina, é a própria incorporação do Brasil a essa dita latino-americanidade, isto à própria ideia de América Latina. Desde o período de independência das colônias espanholas e portuguesa na América, até muito pouco tempo – talvez com exceção do MERCOSUL – não se efetivou um projeto de integração em que o Brasil se visse, ou fosse visto, de fato, como parte constitutiva e orgânica da ideia de América Latina (SANTOS, 2012, p.254).

---

<sup>4</sup> O movimento republicano apoiou-se em ideais positivistas para constituir sua ideologia de *ordem e do progresso*, Graças principalmente à atuação de Benjamin Constant (1836-1891).

As relações entre a América Latina e o Brasil como também nos alerta, Silvano Santiago, são relações entre duas civilizações que são completamente estranhas uma a outra e cujos primeiros encontros se situam no nível da ignorância mútua (SANTIAGO, 2000, p.11). O fato é que definir um lugar para o Brasil não foi um tema de consenso e debate no pensamento político e intelectual do Brasil. Sua colonização portuguesa e a escravidão africana contribuíram para que o país se distinguisse dos outros países da região. Aliado a isso, seu singular processo de independência e sua conformação política produziram, entre os brasileiros, a imagem de certa estabilidade, ou racionalidade orgânica que o afastava dos conflitos mais intensos das repúblicas do seu entorno. Embora essa imagem tenha sido forte no final do século XIX e influenciado vários intelectuais brasileiros<sup>5</sup> ela, ainda no século XX, se fez presente e esteve também presente no pensamento de intelectuais hispano-americanos<sup>6</sup>. Outro ponto importante é o desconforto causado pela relação mais próxima entre os Estados Unidos da América e o Brasil, pois, de certa forma, os dois países partilhavam ideias e ideais, o que não era visto com bons olhos por outros países da América Latina, que enxergavam os Estados Unidos da América como herdeiro do projeto colonizador da Europa ocidental e o Brasil como seu colaborador. Por outro lado se a tendência ao distanciamento em relação aos países hispano-americanos foi

Dominante no Brasil por décadas, o mesmo se pode dizer acerca da resistência entre os hispano-americanos em aceitar o Brasil como parte integrante da América Latina. A tradicional barreira do idioma (que não representa muita dificuldade para os luso parlantes) acrescida de uma conduta tradicionalmente altiva (e para muitos, imperialista) dos brasileiros, contribuiu durante muito tempo para manter o Brasil como uma espécie de “outra América” entre os vizinhos.

Não se pode negar, porém, que essa situação tem-se modificado. Ora, a atual correlação de forças mundial, em que o velho conflito Leste-Oeste transformou-se no conflito Norte-Sul, fez com que os governos dos países latino-americanos se vissem na necessidade de reorientar suas políticas e ligações estratégicas. (CRESPO, 2006, p.21).

É mais uma vez uma necessidade de reorientação política que impulsionará a tentativa de diminuir o duplo estranhamento que, de certa forma, ainda persiste dentro do imaginário continental entre os brasileiros e os hispano-americanos. O ponto de partida, sem dúvida, se finca na análise crítica que tem como objeto as formações culturais nacionais latino-americanas realizadas do final do século XIX até as primeiras três décadas do século XX, etapa definida como formativa do campo intelectual dos países latino-americanos (CRESPO, 2006, p.24). Nesta primeira etapa, pensadores de vários países da América Latina se voltaram para compreender os processos de modernização de suas nações, especialmente através dos pares *civilização* e *barbárie*, *progresso* e *atraso*. Ainda de acordo com Regina Crespo, alguns desejavam incorporar o pragmatismo estadunidense visando tornar sua nação um novo Estados Unidos da América, como é o caso de Sarmiento, na Argentina, e Monteiro Lobato, no Brasil

<sup>5</sup> Entre eles, Joaquim Nabuco e Silvio Romero.

<sup>6</sup> Essa imagem mais orgânica e menos violenta do processo de independência brasileira encontra-se também no pensamento de Leopoldo Zea. Ver especialmente o capítulo La experiência brasileira. In: *El pensamiento latinoamericano* (ZEA 1976, p.203).

(Crespo, 2006, p.24). Porém, diante deste quadro, é interessante destacar outros autores que buscaram pensar a questão a partir de outra perspectiva.

## EUCLIDES DA CUNHA – UMA PERSPECTIVA BRASILEIRA NO FIM DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX:

Um dos precursores da reflexão crítica das formações culturais nacionais e das relações entre Brasil e outros países da América Latina foi Euclides da Cunha. O autor, inserido no trânsito do século XIX para o XX, estava empenhado na constituição de novas perspectivas para analisar e interpretar o país em seu conturbado momento histórico. Para Euclides, a representação da nação pelo prisma dos viajantes europeus, que teve início a partir do descobrimento e que se estendia até o século XIX, precisava ser revista e configurada pelo olhar de um brasileiro. É partindo dessa necessidade que o autor propôs observar a nação através de pontos extremos do território nacional. Porém, para um olhar crítico, e nosso, era preciso mudar o ponto de onde se olha. Nesse sentido, um olhar que partisse de lugares distantes, e mais desconhecidos do que as terras estrangeiras, poderia ser um procedimento importante para a elaboração de uma análise crítica mais profunda e realmente própria a respeito da questão identitária e do processo de modernização da nação<sup>7</sup>. Nascido em 1866, Euclides figura como representante do que se costuma chamar de Pré-modernismo brasileiro. Tal inserção no quadro histórico da literatura brasileira, busca muitas vezes, ressaltar o diálogo de Euclides com as principais características da mentalidade cultural que lhe foi contemporânea, com suas filiações filosóficas, políticas, científicas e artísticas. Porém é preciso ressaltar que a mentalidade do XIX não é um campo uniforme do pensamento, pelo contrário. De fato o autor representa a mentalidade cientificista do século XIX e como tal, dialoga com produção intelectual de sua época como por exemplo o positivismo, mas existem outras leituras, aproximações e influências, como por exemplo, a filosofia grega (inclusive os pré-socráticos) e alguns autores contemporâneos como, por exemplo, William Morris Davis (1850-1934), geógrafo norte-americano considerado o pai da geografia moderna americana. É nesse feixe de influências e relações conflituosas (que mescla passado e atualidade) que Euclides formula sua obra, numa tentativa de análise dialética do país, pois este tipo de análise lhe pareceu ser a única capaz de abarcar conceitos e experiências diferentes, ciência e arte, literatura e história, ou seja, capaz de interpretar verdadeiramente o Brasil. Vale dizer que a obra euclidiana é complexa, multifacetada, fragmentada, densa e profunda, nela transparece uma constante busca por uma emancipação mental – que figura como uma espécie de aposta do autor para renovação constante de seu pensamento e das representações do Brasil.

Pondo em prática seu projeto de renovação interpretativa da nação surgiu *Os sertões* (1902), o primeiro e mais influente livro de Euclides da Cunha. Nele vemos o eixo da literatura nacional voltar-se inteiramente para *dentro*. Essa perspectiva de virada trouxe a tona o sertão como uma espécie de instituição mítico-geográfica, fundamental e central, não somente para a literatura brasileira, mas como elemento de constituição mental mais amplo e geral. Tal ponto de virada é extremamente produtivo e

---

<sup>7</sup> A respeito das novas perspectivas sobre a nacionalidade brasileira, a partir de sua visão amazônica, Euclides assevera o seguinte a Afonso Arinos, em 12 de janeiro de 1905: “Realmente, cada vez mais me convenço que esta deplorável rua do Ouvidor é o pior prisma por onde toda a gente vê a nossa terra.” (GALVÃO, GALOTTI 1997, 251).



vai marcar fortemente a produção literária brasileira<sup>8</sup>. Continuando seu projeto e deslocando o ponto de vista do sertão para região amazônica encontramos *Um paraíso perdido* (1909), obra inacabada do autor. Com estes dois pontos extremos do Brasil, Euclides acreditava constituir sua interpretação da nação, formulando assim uma geopoética brasileira<sup>9</sup>.

Nessa direção, o sertão da Bahia e a região amazônica, as duas principais paisagens abordadas em sua obra, seriam capazes de questionar a profundidade da adesão ao modelo civilizador estrangeiro. Mais que isso: sertão e floresta seriam os lugares de observação do choque entre este modelo de modernização e as condições físicas, sociais, econômicas e políticas que aqui se desenharam. É nessa direção que, já desde *Os sertões*, Euclides percebe os problemas da implantação do modelo estrangeiro<sup>10</sup> em solo brasileiro e, com os escritos amazônicos de *Um paraíso perdido*, o autor de certa forma ratifica e intensifica a problemática dessa implantação. Nesse sentido, Euclides elabora uma poética da terra brasileira, capaz de contemplar desde sua formação até sua desembocadura na (até então) jovem República, que teria pela frente o desafio de procurar equacionar os impasses entre o modelo estrangeiro e as reais condições e necessidades do país.

É importante lembrar que as teorias científicas com as quais o escritor simpatizava inicialmente, como nos diz Roberto Ventura (1991), estavam mergulhadas nas representações do século XIX, especialmente na ideia de que as raças americanas e africanas eram degeneradas e de que havia uma forte relação causal entre a natureza destas terras e de seus habitantes, ambos vistos negativamente (tanto em seu aspecto físico, cultural, político e religioso). Porém, com a experiência das viagens aos pontos extremos do Brasil, o autor teve a oportunidade de observar *in loco* todos esses postulados científicos, e é exatamente dessa observação que brota o choque e a necessidade de constituição de uma nova (e mais autônoma) representação da nação. Euclides percebeu que tais postulados científicos não se aplicavam inteiramente ao sertão e ao sertanejo. É provavelmente a partir desse choque que emerge com maior força os aspectos românticos da obra euclidiana, que vê no sertanejo, um herdeiro do bom selvagem e o cerne do povo brasileiro. Esse mesmo tipo de choque é percebido posteriormente em sua viagem à Amazônia e, a partir dela, torna-se claro que as concepções europeias e a política brasileira não davam conta de analisar as duras relações econômicas, sociais e políticas desencadeadas nas regiões fronteiriças, principalmente entre a tríplice fronteira (Brasil, Peru e Bolívia).

Nesse sentido, sertão e região amazônica colocam em xeque a ideal de progresso e de modernização da nação. Bem como põe em conflito o próprio posicionamento de Euclides, que se vê diante dos dois polos que marcam nossa consciência (inclusive literária): o primeiro, marcado pela influência do modelo europeu e pela necessidade de ter fortes pontos de contato com ele e o segundo, marcado pela busca de uma tradição nova e nossa. Sobre a importância e dimensão dos escritos amazônicos de Euclides, Francisco Foot Hardman nos alerta

Creio que a literatura amazônica do autor de *À Margem da História*, como desafio dos pontos extremos, confrontada com fragmentos do

<sup>8</sup> Como exemplo sucinto é possível citar a relação com o Regionalismo de 30 e *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa (1956).

<sup>9</sup> O termo geopoética com relação à representação nacional formulada por Euclides da Cunha surge primeira vez pelas mãos de Ronaldo de Melo e Sousa na obra: *A geopoética de Euclides da Cunha* (2009).

<sup>10</sup> Aqui há uma expansão do termo estrangeiro. Não mais referente somente ao europeu, mas também ao norte-americano.

infinito, que se mostra escondendo-se, nessas paisagens de grande extensão ainda precariamente denominadas pelo homem, irmana-o a prosadores da família de Melville ou Poe (...). E aproxima-o, na América Latina, talvez como a matriz inspiradora que teve em Alberto Rangel um de seus vetores, da vertente que, remontando longinquamente a Sarmiento, chegou até a obra prima do colombiano José Eustasio Rivera, *La vorágine*, outro grande romance da vingança da selva, canônico em todo o espaço cultural hispano-americano do século XX. Ecos mais tardios e contemporâneos conduzem, por fim, nesse itinerário de afinidades e angústias de influência, até Vargas Llosa, que, depois de tratar da Amazônia peruana em várias novelas, viajou pessoalmente aos sertões de Canudos para escrever a sua *A guerra do fim do mundo* (HARDMAN, 2009, p.49).

Os escritos amazônicos de Euclides da Cunha constituem a parte menos estudada da obra do autor, embora o interesse sobre ela venha crescendo consideravelmente na última década. Importante ressaltar aqui é que a experiência das viagens nas fronteiras amazônicas do país contribuiu para ampliar a perspectiva sobre o Brasil e suas relações com a América do Sul (e extensivamente com a América Latina). Os problemas da demarcação dos limites entre Brasil e Peru que motivou a ida de Euclides à região, como chefe brasileiro da comissão mista Brasil-Peru, serviram para revelar a pouca eficiência da política nacional e internacional brasileira, bem como a necessidade de um projeto integrador unindo o Brasil e os países vizinhos. Empenhado em analisar os problemas da região, Euclides estudou com afinco as questões das fronteiras amazônicas, especialmente entre Peru e Bolívia, e por esta última, a mais indígena das nações da América do Sul, nutriu imensa simpatia, pois reconheceu sua extrema originalidade dentro do mundo hispânico.

Também cabe a Euclides o início da pesquisa documental feita em documentos oficiais peruanos. Em sua busca pela história de brasileiros em documentos estrangeiros, o autor localizou episódios do pioneirismo de sertanejos brasileiros em terras estrangeiras, àquela época desconhecidos da historiografia brasileira. O autor ainda nos fornece um estudo comparado (partindo de um isomorfismo entre aspectos propriamente naturais e aspectos sociais – característica marcante desde *Os sertões*, mas presente ao longo de toda sua obra) entre a forma brasileira e peruana de ocupar e explorar a região da floresta<sup>11</sup>. O método comparatista de Euclides da Cunha pode ser observado em vários trechos, mas destaco aqui aquele dedicado aos caucheiros. No texto o autor nos fala de uma matéria-prima aproximada daquela extraída da seringueira.

as pranchas pardo-escuras de uma outra goma elástica concorrente com a seringa às exigências da indústria. Era o caucho. E os caucheiros apelidaram-se para logo os aventureiros sertanistas que batiam atrevidamente aquêles rincões ignorados. Vinham do ocidente, transpondo os Andes e suportando todos os climas da Terra, dos litorais adustos do Pacífico às punas enregeladas das cordilheiras. Entre eles e o torrão nativo ficavam duas muralhas altas de seis mil metros e um longo valo escancelado em abismos (CUNHA, 2006, p.55).

---

<sup>11</sup> O método comparatista de Euclides da Cunha pode ser observado em vários trechos, mas destaco aqui o capítulo: Os caucheiros e os seringueiros. In: *À margem da História* (CUNHA, 2005, p.55).

De uma maneira similar ao que nos apresenta às *plantas sociais* do sertão de Canudos (em *Os sertões*), Euclides constrói um profundo estudo que parte do paralelo das características e usos das plantas (o caucho explorado pelos hispanos e a seringa explorada pelos brasileiros) para nos falar das diferenças que se estabelecem entre brasileiros e hispano-americanos, na região amazônica. Assim sendo, o autor compara questões importantes como, por exemplo, formas de deslocamentos, exploração, organização, comércio e comportamento social – o que evidencia que seu método comparativo se insere numa perspectiva mais ampla e que norteia um estudo dos binômios: *natureza* e *cultura*, *civilização* e *barbárie*. Tal procedimento comparatista, marcado pelo pioneirismo da mirada euclidiana, investiga e analisa as heranças culturais de portugueses e espanhóis em terras americanas. Método de análise crítica que é possível observar (cerca de 30 anos mais tarde) também em *Raízes do Brasil*<sup>12</sup>, obra de Sérgio Buarque de Holanda.

De modo geral, partindo de temas e situações específicas, Euclides interessa-se imensamente pela configuração mais ampla do domínio espanhol na América do Sul, temática aprofundada em sua obra *Peru versus Bolívia*, livro que se volta para a “política sul-americana, com as suas estranhas visagens de recalcitrante espectro colonial” (CUNHA, 1975 p.42). Aliás, o perigo deste espectro colonial e suas armadilhas externas são temas recorrentes na obra euclidiana e podem ser observadas no transcurso de sua análise histórica da política sul-americana como um todo; assunto tratado com sutileza, por exemplo, no capítulo Martín García, onde ao analisar a importância estratégica de uma ilha na bacia do rio Prata, o autor aponta para o ardil de um comandante da marinha norte-americana que acarretou um “ilógico e condenável tumulto em toda a política sul-americana. E relanceou um futuro obscurecido, do qual, somente passados cinquenta e dois anos, se descerrariam os véus” (CUNHA, 2006, p.135).

Há muitas sutilezas na narrativa euclidiana e é possível perceber, além de seu empenho em propor uma visão mais ampla e crítica sobre o processo de modernização do Brasil, sua preocupação em pensar a posição e o papel do Brasil como parte efetivamente integrante da América, reconhecendo e analisando as aproximações e distanciamentos, bem como delineando suas especificidades culturais e políticas e, partindo delas, formular relações mais orgânicas entre nações (inicialmente com os países limítrofes). É o que observa Oswaldo Galotti, na introdução da obra *À margem da História*

Continuam aqui suas preocupações e seus interesses pelos problemas americanos, principalmente os referentes à América do Sul. Isso em 1904. Se o tivéssemos acompanhado e estudado com igual dedicação e cuidado, hoje teríamos uma aliança latino-americana melhor e mais eficientemente estruturada e, conseqüentemente, uma vida econômica e social mais condizente com nossas possibilidades e riquezas (CUNHA, 2006, p.13).

Euclides da Cunha prenuncia uma nova perspectiva na relação entre o Brasil e os países hispano-americanos, especialmente por lançar uma mirada crítica sobre a região amazônica, reconhecendo nela um ponto político e econômico estratégico para o Brasil e para países limítrofes. Em sua narrativa encontramos uma ideia de nação articulada por um quadro histórico e político que ultrapassa os limites do país e sintetiza uma representação mais ampla, sem deixar de ser mais próxima e própria. Sua obra marca

<sup>12</sup> Ver especialmente o capítulo O semeador e o ladrilhador.

assim, o trânsito narrativo entre as representações de viajantes estrangeiros e as representações brasileiras intensificadas no século XX, época marcada pela busca de uma autonomia mental presente em importantes obras do pensamento social brasileiro, como por exemplo, *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre e *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda.

## LEOPOLDO ZEA E UM OLHAR AO LONGO DO SÉCULO XX:

O escritor mexicano Leopoldo Zea é também, sem dúvida, um dos intelectuais cuja obra nos permite perceber o movimento que permeia as relações entre a América Latina e o Brasil.

Em ensaio esclarecedor, Luciano dos Santos (2012), analisa o percurso do Brasil dentro do projeto identitário e integracionista de Leopoldo Zea. O pesquisador marca que primeiramente houve distanciamento e desconhecimento mútuo, pois o Brasil era visto como um problema para integração na América Latina. Sobre este problema ele nos diz

Não só o modelo de colonização criado pelas metrópoles ibéricas – que desenharam limites não apenas geográficos, mas também culturais e políticos -, como também os tipos de regimes políticos em uma e outra porção da América. (...) Historicamente, a integração buscada tanto no nível político quanto e, principalmente, pelo econômico não tem sido efetivamente alcançada, ora por interesses particulares ditos nacionalistas, ora por imposições e impossibilidades externas (...). No Brasil do século XIX, os *hommes de lettres*, a elite pensante e dirigente, sempre se voltaram mais para a identidade nacional e, muito pouco, ou quase nada, para a subcontinental. Desde a independência os projetos e as preocupações políticas, assim como também as intelectuais, foram voltadas para dar unidade à gigantesca nação que se formava e impedir sua fragmentação (...). Na verdade, no século XIX, a América Hispânica, em muitos casos, foi construída como *outra* da identidade nacional brasileira. (SANTOS, 2012, p.255).

Somente em meados do século XX esta visão do Brasil como problema para a integração da América Latina passa a se modificar. Vários fatores concorrem para isto, entre eles: a crise econômica de 1929 (que fez o Brasil buscar novos parceiros comerciais), as duas Guerras Mundiais (que puseram em xeque a ideia de superioridade da civilização europeia), o contexto da Guerra fria (que polarizou grande parte do mundo) e a tradução e circulação de obras de intelectuais das duas porções, assim como também a circulação de revistas em âmbito continental. Esses acontecimentos históricos fomentaram uma crise de identidade praticamente mundial e influenciaram o pensamento de muitos intelectuais da época, inclusive Leopoldo Zea. O pensador mexicano, em seu texto *En torno a una filosofía americana*, de 1942, nos diz que

Sin embargo, esta cultura se estremece en nuestros días (...) el hombre americano que tan confiado había vivido se encuentra con que la cultura en la cual se había apoyado le falla, se encuentra con un futuro vacío” (ZEA apud SANTOS, 2012, p.261).

Praticamente na mesma época, Zea se propõe a realizar uma filosofia da identidade, que busca compreender e ressignificar questões históricas que o cercavam. É dessa fase, por exemplo, a obra *El Positivismo en México (1944)*. Porém, é a partir das viagens que realizou entre 1945-1946, que Zea passa a enxergar a América Latina de outra perspectiva e, nesse sentido, o Brasil vai ocupar uma posição estratégica, ao passo que os laços entre o mexicano e os intelectuais brasileiros se estreitam. As viagens aos Estados Unidos da América e ao Brasil (e também a Argentina, Chile e Peru) fizeram o autor enxergar de outra maneira as relações entre os países. Nos Estados Unidos, a distância e o estranhamento ficaram evidentes, já na América do Sul, a proximidade e a semelhança percebidas impulsionaram seu interesse e suas obras seguintes. É a partir deste momento que surge, mais efetivamente, o projeto de integração da América Latina de Leopoldo Zea. O mexicano passa a utilizar, o termo América Ibérica, ao invés de *Hispanoamerica*, com clara intenção de incluir o Brasil em seu projeto intelectual, atitude que o autor diz claramente em sua obra *El pensamiento latinoamericano (1976)*. É também após este momento que surge em sua obra uma divisão mais clara e pontual entre América Saxônica e América Latina, pois o autor passa a considerar os Estados Unidos da América como herdeiro direto do projeto colonizador da Europa ocidental.

Deste ponto do percurso em diante, o contato com intelectuais brasileiros<sup>13</sup> cresce e da rede intelectual que se estabelece surgem diversas ações integradoras, como o desenvolvimento de ações e programas em que o Brasil passa a fazer parte como membro efetivo da identidade latino-americana. Todavia, apesar da inclusão do Brasil no projeto de Zea, vale ressaltar o que nos diz Luciano dos Santos

Mas algo que chama atenção na interpretação que Zea faz da história política do Brasil é a sua visão nada crítica desse processo. Na escrita de Zea, há uma constante preocupação de descrever a história do Brasil como uma evolução natural, um desenvolvimento histórico *sem violência* (grifo meu) – e aqui está a diferença com a América Espanhola. A expressão sem violência aparece por diversas vezes associada aos mais variados acontecimentos (...). Até a escravidão é tratada como sendo um processo em que “Fuerzas que tienen como base la explotación y ya no necesitan del esclavo. Um paso importante en la marcha progresista del Brasil, sin que se desencadene ninguna violencia” (SANTOS, 2012, p.270).

Tal ausência de uma mirada mais profunda e crítica sobre o Brasil e sua história mostra uma fragilidade na construção do projeto integrador de Zea, que comunga daquela imagem de certa estabilidade, ou racionalidade, que afastava o Brasil dos conflitos caóticos e violentos presentes nas repúblicas à sua volta<sup>14</sup>. Ideia já contestada por pensadores brasileiros ainda na passagem do século XIX para o XX, como por exemplo, Euclides da Cunha. O autor brasileiro já enxergava a falta de tempo para o desenvolvimento de um organicismo histórico e cultural no Brasil, bem como foi testemunha da violência que o choque das defasagens do progresso atingiu na Guerra de Canudos, ou a partir dela:

<sup>13</sup> Destaco aqui a proximidade com João Cruz Costa e Darcy Ribeiro.

<sup>14</sup> Em *El pensamiento latinoamericano*, Leopoldo Zea comparando o processo de independência brasileira ao de outros países latino-americanos, nos diz por exemplo: “Así Brasil inicia la misma marcha tomada por países hispano-americanos pero sin su violencia” (ZEA, 1976, p.203).

Para Euclides, a civilização ocidental avança pelo mundo, mas entre os povos europeus, ela foi fruto de um lento amadurecimento. No Brasil, ocorre uma tragédia: a civilização não é fruto da evolução histórica, mas de transplante mecânico (CUNHA Apud EUGENIO, 2009, p.429).

Nesse sentido, a diferença apontada por Zea entre o Brasil e a América Hispânica é menos uma diferença e mais uma semelhança, embora à luz das construções históricas oficiais isso possa ser um discurso recorrente e que sempre apresenta um potente e preocupante caráter político, capaz de se reconfigurar de muitas maneiras. O que torna ainda mais importante a preocupação constante com a busca de outras perspectivas para repensar as relações interamericanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises até aqui referidas, percebe-se que as relações entre o Brasil e a América Latina compartilham do mesmo caráter de construção histórica e política ao longo do tempo e assim, suas representações são alimentadas por um conjunto de perspectivas e suas consequentes associações a outros sistemas culturais. Como aponta Zea, a América é também uma criação europeia:

Ya hemos dicho que América es una creación europea. América surge como realidad dentro de la vida cultural europea en una de las grandes crisis que sufre esta cultura. El descubrimiento del Continente Americano se origina en la ineludible necesidad que siente el europeo de un mundo nuevo. El azar no cuenta para nada en esta aventura. Europa necesita de América, por esto la descubre. Colón no se ha tropezado con ella debido a un azar, la encuentra porque buscaba una tierra donde podrían ser realizados todos los sueños y esperanzas del hombre del cual era él mismo un prototipo (ZEA, 1972, p.7).

Diante dessa premissa, a motivação inicial de Euclides da Cunha e Leopoldo Zea encontra-se na necessidade vital de emancipação mental da América Latina. Nesse processo com teor político predominante, (que transparece numa constante luta entre colonizadores e colonizados) a opção mais viável é emancipação dialética, que não apaga e nem despreza as singularidades dos processos históricos de cada nação, muito pelo contrário, é percebida como uma alternativa bastante viável no caminho da integração latino-americana. Com Euclides da Cunha, temos instaurada outra perspectiva sobre a própria nação brasileira e seu papel junto a outros países da América do Sul. Tal comportamento fundou uma corrente no pensamento intelectual no país ao buscar, sem sossego, uma consciência *própria e de dentro*. Com Leopoldo Zea encontramos, por fim, o desejo de aproximar *todos* da América Latina através de uma *irmandade*. O pensador mexicano reutiliza, especialmente com a integração do Brasil em seu projeto intelectual, o conceito de *Nuestra America*, assim como ressignifica o conceito de *raça cósmica*, de José Vasconcelos, a nos dizer que a latino-americanidade

não é uma raça, não é uma questão biológica ou étnica, mas sim uma herança cultural latina que dá a capacidade desses povos de ver em outros povos algo que os diferencia e ao mesmo tempo os iguala e, por

isso, dá a possibilidade de construção de uma América de mistura, uma América mestiça (SANTOS,2012, p. 273).

O aspecto da mistura e mestiçagem dos povos foi também tema tratado por Euclides da Cunha, que mesmo tendo partido de ideais científicos sintetizadores da ferocidade do pensamento europeu sobre os americanos, enxergou o abandono e a violência com que foram tratados os mestiços no impiedoso sertão e na região amazônica. Nesse sentido, Euclides passa a ver o espectro do colonizador não apenas vindo do estrangeiro, mas como uma ação do Estado, ou seja, uma ação da própria nação.

O conceito de América Latina é uma construção histórica em movimento. A intenção de analisar esse complexo processo não cessa e requer esforço crítico constante para tentar enxergar as configurações e reconfigurações históricas que possibilitem entender novas proximidades, distanciamentos, semelhanças e diferenças – sem esquecer suas heranças culturais e sem se esquivar dos respectivos posicionamentos políticos estabelecidos em cada época. E mais uma vez refletimos sobre a matéria formadora de nossas miradas e representações e percebemos que, como nos lembra Darcy Ribeiro, “somos uns Zeas aflitos na busca de nossa identidade” (RIBEIRO Apud SANTOS, 2012, p.271). Ou ainda percebemos, como Euclides da Cunha, que: “Assim andamos nós – do realismo para o sonho, e deste para aquele, na oscilação perpétua das dúvidas sem que possa diferenciar (...) o poeta que espiritualiza a realidade, do naturalista que tateia o mistério (CUNHA, 1966. p.428. V.I). Outra vez nos deparamos com perspectivas em movimentos, aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças que se movimentam em torno das representações e articulações *dentro* (a própria nação) e do *fora* (outras nações).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. Os brasileiros e a nossa América. In: *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CRESPO, Regina. *Visões de brasileiros sobre a América Latina: do isolamento à integração*. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/282/28281502.pdf>. Acesso em 10 de jun de 2014.

CUNHA, Euclides da. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

CUNHA, Euclides da. *À margem da história*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

EUGÊNIO, João Kennedy. *Um ritmo espontâneo*. O organicismo em Raízes do Brasil e Caminhos e Fronteiras de Sérgio Buarque de Holanda. Niterói, 2010. Tese de doutorado (Departamento de História da Universidade Federal Fluminense). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1276.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2013.

GALVÃO, Walnice, e GALOTTI, Oswaldo. *Correspondência de Euclides da Cunha*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

HARDMAN, Francisco F. *A vingança da Hileia: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna*. São Paulo: Unesp, 2009.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Luciano. *O Brasil como parte da América Latina: o projeto identitário-integracionista de Leopoldo Zea*. 2012. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/revista/index.php?prog=mostraartigo.php&idcodigo=258>. Acesso em 20 de jul de 2014.

SOUZA, Ronaldo de Melo. *A geopoética de Euclides da Cunha*. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2009.

VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZEAL, Leopoldo. *A América como consciência*. México: UNAM, 1972.

ZEAL, Leopoldo. *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona. Editorial Ariel, 1976.



## AS DECISÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS INTERESSES: DO ESTADO E DO PERTENCIMENTO AO LOCAL

Natali Calderari<sup>1</sup>  
Mayra Taiza Sulzbach<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A migração do homem entre países ou continentes não pode mais ser considerada um movimento de interesse individual após a abertura dos Estados ou da formação de blocos, pois pode estar respondendo a institucionalização de processos de interesses dos Estados, como a abertura e acordos internacionais. Se as migrações entre países são derivadas de processos institucionalizados, os movimentos migratórios entre municípios de mesmo porte, entre municípios de portes diferentes, entre o rural e o urbano, entre bairros ou entre comunidades poderiam, no mesmo sentido, estar respondendo aos interesses do Estado? No Brasil, as migrações e também os deslocamentos para trabalhar ou estudar poderiam ser interpretadas como respostas aos processos institucionalizados de interesse do Estado, já que os resultados da educação e do produto do trabalho são apropriações individuais e sociais? E a não migração poderia ser considerada uma decisão construída a partir de valores sociais do local, tal como a cultura?

Estas perguntas não foram as que originaram o projeto de pesquisa que se busca no momento responde-las. Os questionamentos iniciais estavam direcionados somente a identificar, dentre as expectativas futuras dos jovens do último ano do ensino médio residentes nos municípios do Litoral do Paraná – BR, em que medida os cursos superiores ofertados pelo Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná os atendiam. Estes novos questionamentos foram constatados no decorrer da pesquisa e ainda não foram totalmente trabalhados. Neste sentido, este capítulo apresenta os principais resultados da pesquisa que identificou a migração como um movimento necessário à objetivação do trabalho e/ou da educação. As decisões individuais de migrar ou não foram capturadas e analisadas a partir de questionários aplicados aos alunos do último ano do ensino médio das escolas públicas dos municípios do Litoral do Paraná e interpretadas como decorrentes dos conhecimentos científicos promovidos pela Escola, respondendo aos interesses do Estado. A decisão de não migrar de alguns jovens, por

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, [natali\\_calderari@hotmail.com](mailto:natali_calderari@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná, [mayrats@ufpr.br](mailto:mayrats@ufpr.br)

sua vez, conduziu a algumas reflexões teóricas relacionadas ao sentimento de pertencimento ao local. Este sentimento, por pressuposto, precisa ser constituído a partir de estruturas sociais locais, já que os indivíduos vivem em sociedade processando conhecimentos promovidos pelas estruturas as quais eles participam. Entre os determinantes identificados que colaboram com a construção teórica estão: a cultura, a identidade e o pertencimento, ou seja, conhecimentos processados pelo indivíduo a partir de sua participação em construções sociais do local.

### **A MIGRAÇÃO DOS JOVENS DO LITORAL DO PARANÁ**

A migração dos jovens de Guaraqueçaba, um dos casos mais emblemáticos dos sete municípios pesquisados, para outros municípios do litoral do Paraná, para outros municípios do Paraná ou para o restante do Brasil, tornou-se uma constante nos últimos quarenta anos, derivando problemas sociais e econômicos no local. De acordo com Sulzbach (2016), a migração dos jovens de Guaraqueçaba nos últimos anos é resultado da soma das decisões individuais de estudar e/ou trabalhar e do local não haver estabelecimentos de ensino superior ou profissional tecnológico que promovessem a formação ao trabalho, complementando à educação escolar<sup>3</sup>, bem como não haver organizações produtivas baseadas na divisão social do trabalho com remuneração por tempo de trabalho, fundamentadas pelo conhecimento científico. As decisões dos jovens de Guaraqueçaba de migrar apesar de individuais não se fundamentam em ações individualistas. Estas decisões baseiam-se principalmente nos conhecimentos objetivados promovidos pela Escola, uma instituição que todos os jovens pesquisados participaram desde sua infância. A família e outras estruturas sociais institucionalizadas pelo Estado também têm papel importante na produção de conhecimentos que são processados e apoiam as decisões dos jovens.

A Escola, enquanto instituição promotora de semelhantes, obrigatória aos indivíduos à socialização, através dos conteúdos comuns básicos, promove conhecimentos científicos para todos. Os conhecimentos científicos, por se respaldarem em construções planejadas questionáveis, utilizam-se de metodologias verificáveis, além

---

<sup>3</sup> A educação escolar é composta pela educação básica e educação superior. Sendo a básica obrigatória a participação de toda a criança e adolescente no Brasil, de obrigatoriedade de promoção pelo Estado e de inclusão pelos pais.

de revisões de literaturas (conhecimentos já validados), são aceitos como verdadeiros, respaldando outras estruturas sociais além da Escola.

As famílias, especificamente as dos municípios do litoral, refêm da designação de pobreza pela renda, contribuem no apoio à educação escolar como alternativa à superação da pobreza.

As Unidades de Conservação – UCs, institucionalizadas nos municípios do Litoral paranaense para a manutenção dos biomas de Mata Atlântica e marinhos, proíbem ou limitam o uso de recursos naturais (inclusive das águas) instituindo no local economias de subsistência, o que contribui negativamente à expansão da família e do setor produtivo empregatício. A economia de subsistência no litoral do Paraná limita à criação de moeda de troca no local e não converge com a economia brasileira, pautada na divisão social do trabalho e a moeda como meio de troca.

A decisão dos jovens do Litoral do Paraná de migrar para estudar e/ou trabalhar responde de maneira inconsciente ao desenho de uma sociedade estruturada na divisão social do trabalho exôgena ao local. A decisão de migrar do local em busca de uma formação superior ou profissional tecnológica fora do local é uma escolha individual que responde a estrutura social produtiva desempenhada pela educação escolar brasileira, através do conhecimento científico. A decisão de migrar do local para trabalhar, também é uma escolha individual de participação de uma estrutura social produtiva definida a partir da oferta da mão de obra para desempenhar uma função dentro da estrutura social produtiva, com base nos conhecimentos acumulados. A decisão de migrar, portanto, não é uma decisão individualista, mas sim uma decisão individual que responde aos interesses do Estado.

A migração dos jovens de Guaraqueçaba e dos demais municípios do Litoral do Paraná responde ao modelo de desenvolvimento brasileiro desordenado entre a educação e a produção ou entre o sistema de educação e a formação para o trabalho. Os conteúdos científicos da educação básica promovem conhecimentos para os processos seletivos de ingresso a educação superior ou profissional tecnológica, obrigando adolescentes-jovens a completar sua educação escolar fora do local onde moram já que em a educação básica obrigatória é promovida em quase todos locais, diferentemente da educação superior ou profissional tecnológica, que além da falta de vagas públicas encontra limites nas áreas de conhecimento e horários. Este desenho de educação escolar brasileiro, marcado pela ruptura da educação básica e educação superior força a

migração. Municípios com uma população pequena em número, como de Guaraqueçaba, encontram seu limite de desenvolvimento pelo descompasso do sistema de educação e de produção para o local. Este modelo que promove desigualdades ou subdesenvolvimento trata a migração como um fato que responde a racionalidade econômica, ou seja, como um comportamento individualista.

A pesquisa ainda não tem uma resposta definitiva sobre quais foram os conhecimentos processados pelos jovens do Litoral que determinaram sobre a não migração, mas igualmente a decisão de migrar, por pressuposto, os indivíduos estariam processando conhecimentos promovidos nas estruturas sociais as quais eles participam. Entre os determinantes que poderiam auxiliar nesta decisão, foram identificados: a cultura, a identidade, e o pertencimento, já que todos agem na valorização do local. Neste contexto, o capítulo segue com uma revisão da literatura sobre cultura (LARAIA, 2008), identidade (WOODWARD, 2004) e pertencimento (ZAOUAL, 2003; 2010), os quais são processados pelos indivíduos como um sentimento de pertencimento ao local. Espera-se que este referencial que segue possa contribuir na pesquisa de diferentes observações empíricas, pois não se restringe a responder ao problema da não migração, por pressuposto justificam a decisão de pertencimento ao local.

## **O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO AO LOCAL PROMOVIDO A PARTIR DA CULTURA E IDENTIDADE**

### *A Cultura*

Entender e conceituar cultura têm sido um desafio de discussões teóricas, principalmente desde o último Século. Roque de Barros Laraia, em sua obra “Cultura, um conceito antropológico” (2008) explora o conceito e apresenta as principais características do tema em diversos estudos.

O determinismo biológico e o determinismo geográfico são as linhas de pensamento criticadas pelo autor, uma vez que consideram as características biológicas do homem e os aspectos geográficos do local onde uma comunidade está situada, respectivamente, como a origem das manifestações dos fatores culturais. Para ele, há outras condições relacionadas a apropriação do homem aos costumes e aos conhecimentos. Além disso, Laraia critica o conceito de Tylor (1871) que interpreta cultura como mais ou menos avançada numa trajetória de evolução, como em um

progresso linear. A ideia do particularismo histórico, como resultado de eventos enfrentados por cada comunidade ou civilização de Franz Boas, é aceita e citada por Laraia (2008) como reação ao pensamento de Tylor. A cultura, assim pode ser interpretada como o resultante do acúmulo e apropriação de elementos: ritos, costumes e conhecimentos, que surgiram em diferentes contextos e, por isso, se manifestam de forma diversificada. Para Laraia (2008, p. 45), baseado em Kroeber: “o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado”, e também do processo acumulativo das gerações anteriores. Para Kroeber (1970 apud LARAIA, 2008), o processo de desenvolvimento de uma civilização é acumulativo, o homem adquire novos conhecimentos e habilidades sem necessariamente abrir mão de traços naturais existentes, inerentes ao organismo humano, como ocorre na evolução orgânica. Este argumento reforça sua posição de que, o “mental” ou o “cultural” separa-se do que é “natural” ou “biológico”. A aprendizagem transmitida pelo homem de geração em geração tem fundamental importância para determinar o modo de relacionar-se com o mundo.

Cultura é o modo como o homem vê o mundo, “as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2008, p. 68).

Entre a variedade de elementos culturais que caracterizam indivíduos pertencentes a grupos diferentes, estão: o modo de agir, de se vestir, de se comunicar, entre outras manifestações. . No entendimento de que cada indivíduo vê o mundo com base na cultura do grupo em que está inserido, ele julgar-se proeminente, através do sentimento de que sua cultura é um modelo a ser seguido.

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 2008, p. 72-73).

Por outro lado, a perda das crenças e valores que mantem os indivíduos de uma comunidade unidos pode interferir em seus planos biológicos. Uma guerra, uma introdução forçada de outra cultura ou até mesmo um desastre natural pode causar instabilidade e desmotivação em relação ao seu sistema cultural, fazendo o indivíduo

perder o sentido da vida. Hábitos e crenças das diferentes culturas podem atuar sobre o organismo dos indivíduos.

Apesar de existirem padrões de comportamentos dentro de determinado grupo, Laraia (2008) salienta que, os indivíduos participam de modo diferente, pois não detém todos conhecimentos, “deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade” (2008, p.82). Os indivíduos pertencentes a um grupo possuem uma série de comportamentos considerados adequados, justamente por estes terem sido construídos coletivamente. O indivíduo que não age de acordo com o esperado pela maioria entra em conflitos. O padrão de comportamento é o conjunto de elementos socialmente aceitos, ou seja, os indivíduos promovem a cultura. A partir de um conhecimento mínimo a respeito de sua comunidade, cada indivíduo assume um papel diferenciado dentro dela.

Nenhum sistema de socialização é idealmente perfeito, em nenhuma sociedade são todos os indivíduos igualmente bem socializados, e ninguém é perfeitamente socializado. Um indivíduo não pode ser igualmente familiarizado com todos os aspectos de sua sociedade; pelo contrário, ele pode permanecer completamente ignorante a respeito de alguns aspectos (LEVY JR *apud* LARAIA, 2008).

Construídas sob a perspectiva daqueles que as vivem, as culturas são diversas em decorrência da diversidade dos elementos centrais que a caracterizam e, por isso, não podem ser comparadas. Só é possível entender uma cultura quando analisada a partir de sua própria lógica. Diferentes grupos interpretam o mundo através de um ponto de vista que tem como base circunstâncias e elementos de que tem à disposição para torná-lo lógico, conferindo-lhe um sentido, promovendo diversidade cultural. A cultura assume diferentes formas que, de certo modo, fazem sentido aos diferentes grupos culturais, reafirmando o fato de que a cultura é o modo como se vê o mundo. Tal característica impede que ela seja interpretada por meio da comparação, que caracterizaria o etnocentrismo, dado a lógica de cada uma.

A cultura além de ser diferenciada em cada grupo, ela é dinâmica e é baseada em valores, crenças e costumes que mudam ao longo do tempo. Essas mudanças podem ser internas, quando resultantes de uma dinâmica de dentro do próprio sistema cultural, que acontece com pouca frequência (limitada a comunidades e grupos isolados) e em ritmo lento e, externas, quando relacionadas a outros sistemas culturais, mais comum e geralmente muito bruscas. As mudanças representam o surgimento de conflitos, “Isto

porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras” (LARAIA, 2008, p. 99). A lógica de uma cultura e a sua dinamicidade são fatores importantes na análise da diversidade cultural e das diferenças no interior de cada cultura, quando buscam ser compreendidas pela humanidade.

### *A identidade*

A cultura quando interiorizada pelo indivíduo promove neste uma identidade. A identidade envolve o processo de afirmação de um indivíduo em uma cultura e a formação das características e representação de um grupo. Woodward (2004) explora o surgimento, os aspectos e o papel da identidade na sociedade.

Como determinantes à formação e à afirmação de identidades, a autora apresenta os sistemas simbólicos e os processos sociais, sendo estes distintos e complementares. Os sistemas simbólicos, assim como na cultura, estão presentes na identidade, estabelecendo significados e compreensão pelos indivíduos que os detém. “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais” (WOODWARD, 2004, p. 14).

“A identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2004, p. 9), que, podem ser materiais ou imateriais, englobando desde objetos utilizados até costumes e rituais, característicos de determinada cultura. Através da linguagem e dos sistemas simbólicos pode-se identificar indivíduos como pertencentes a culturas e a identidades. Os símbolos os caracterizam e os diferem. e são utilizados para posicionar-se e posicionar os outros como membros de uma identidade, fortalecendo a ideia de “nós” e “eles”. A autora afirma que a identidade é marcada pela diferença. Uma identidade depende de outra diferente para existir, visto que os “outros” são a base para afirmar quem somos “nós”. Considerar as diferenças caracteriza o processo social envolvido na construção da identidade. Defender determinados aspectos de uma cultura para afirmar uma identidade é, por si só, parte de um processo de construção das identidades. Logo, o social obtém papel importante nesse sentido. “A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais” (WOODWARD, 2004, p. 10).

Os sistemas de representação são um importante fator que interfere na formação das identidades. A representação, segundo Woodward, age através da significação e permite aos indivíduos estabelecer um sentido referente àquilo que são e podem tornar-se. Ela age no imaginário social e pretende refletir os aspectos culturais presentes em determinado grupo. Os indivíduos, ao aceitá-la, passam a defender tal representação como fortalecimento de sua identidade, uma vez que são posicionados como sujeitos. Para Silva (2004, p. 91), “a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. Representar significa, neste caso, dizer ‘Essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’”.

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2004, p. 17).

A representação está presente em setores como a mídia, que oferecem maior apelo ao público e maior alcance, e nos discursos presentes no cotidiano das comunidades de abrangência local. Ela é capaz de influenciar o rumo da formação da identidade ao estabelecer posições-de-sujeito em que os indivíduos buscam se enquadrar. Assim, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2004, p. 17), sendo ao mesmo tempo produtos da cultura e produtores de identidade.

Uma relação de produto-produtor ocorre com o resgate de acontecimentos históricos pelos indivíduos, a fim de atribuir a isso sua identidade. Woodward relata que é comum a busca por elementos do passado para legitimar e afirmar uma identidade. Segundo a autora, geralmente fatos históricos gloriosos são trazidos ao presente para buscar validar uma identidade que se pretende reivindicar. A identidade ocorre em um processo de redescoberta do passado, pois um determinado momento ou fato histórico é interpretado no presente e res significado a partir do ponto de vista dos indivíduos na atualidade em uma cultura que se mantém em movimento, ou seja, que não é a mesma do momento resgatado. A identidade é fruto de um passado e o resgate deste é um fator de construção dessa identidade. “Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que,



ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (WOODWARD, 2004, p. 12).

Para Woodward (2004, p. 28) “aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade”, mas trata-se de tornar-se a identidade e posicionar-se em relação a ela, reconstruindo-a. O processo de apreensão e ressignificação ocorrido com os sistemas de representação e com um passado comum expõe uma característica da identidade baseada em sua permanente construção, sendo o indivíduo que a afirma seu produto e produtor. Silva (2004, p. 76) destaca que a identidade deve ser “ativamente produzida”. Segundo o autor “somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”.

Silva (2004) trata o processo de produção da identidade através do conceito de performatividade, onde a descrição de um grupo ou a representação contribui para a formação da identidade.

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (p. 93).

O indivíduo pode assumir-se pertencente a determinado grupo que possui características próprias, posicionando-se como sujeito, que faz dele ser quem é. Woodward chama estes posicionamentos de “campos sociais”. A identidade possui caráter múltiplo, ou seja, é “produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (2004, p. 38), em que sua concepção está ligada com a variabilidade de fatores formadores. “As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições.” (WOODWARD, 2004, p. 33).

A produção das identidades em momentos particulares no tempo garante a sua diversidade, considerando sua reconstrução permanente, de acordo com as mudanças na cultura e as motivações sociais, políticas e culturais do período que se passa. Para Hall (2004, p. 108) “as identidades estão sujeitas a uma histericização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”.

Pode-se afirmar que a identidade é marcada pela diferença, que ocorre através dos sistemas simbólicos de cada cultura e pelos “campos sociais”, que delimita aqueles que fazem parte de determinada identidade e aqueles que não fazem. “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2004, p. 82).

Para Silva (2004) uma identidade por ser comum se considera superior às outras pelos indivíduos que dela fazem parte. Os sistemas de representação reforçam esta identidade como a ideal, porém, frequentemente questionam-se identidades e reafirmam-se outras. “Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (p. 91). Ao encontro disso, Castells (2002) argumenta que os sistemas de poder influenciam no contexto das identidades. Padrões de comportamento e a formação de novas identidades podem resultar em conflitos onde o poder está presente.

A respeito da diferenciação que estabelece as fronteiras entre as identidades, Woodward aborda a existência de sistemas classificatórios. Para a autora, “os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e as distinções fundamentais que estão nos centros dos sistemas de significação da cultura” (2004, p. 67-68). Esses sistemas classificam as identidades entre “nós” e “eles” leva em conta a interdependência entre elas, fazendo sentido. Para Silva (2004, p. 75) “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

Para Silva (2004, p. 96-97), a identidade “está ligada a estruturas discursivas e narrativas, está ligada a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder”.

Já Castells (2002, p. 22) entende por identidade um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

## **SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO LOCAL**

A diversidade cultural e a construção de identidades através de diferentes modos de vida são ressaltadas pelos efeitos da globalização e pelo modelo economicista vigente

no mundo. Hassan Zaoual (2003; 2010) discute o tema com base na Teoria dos Sítios Simbólicos de Pertencimento, abordando os sentimentos das populações em relação aos lugares e a si próprias e a complexidade dos sítios, salientando que os aspectos culturais, presentes nos modos de vida das comunidades, possuem influência qualitativa na vida das pessoas.

O reconhecimento das diferentes culturas é considerado requisito básico para atender às necessidades de cada população. “Reconhecer a diversidade e a necessidade dos intercâmbios culturais leva à abolição da supremacia das categorias econômicas, mecanicistas e excludentes” (ZAOUAL, 2003, p. 21). O enfraquecimento do economicismo fortalece os aspectos relativos à espiritualidade, movimentos religiosos e ecológicos que, de certa forma, refletem sentimentos em relação ao local e à cultura. O desenvolvimento baseado na solução de problemas locais, segundo o autor (2003, p. 52), “abre o caminho para o empoderamento da diversidade civilizacional” e, o sentimento de pertencimento ao local influencia na motivação dos indivíduos em viver e agir em seu sítio, marcando seu comportamento. Diante disso, o autor salienta que: “nenhum conhecimento do social pode ser totalmente separado dos valores e das crenças que animam os fatos e gestos dos atores de um dado lugar” (2003, p. 58), o que reforça a identidade local e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento.

É nessa complexidade de fatores que a Teoria dos Sítios Simbólicos de Pertencimento busca evidenciar os espaços vividos pelos indivíduos. Para Zaoual (2003, p. 28), esses sítios são “uma entidade imaterial (ou intangível) que impregna o conjunto do universo local dos atores”. O sítio é dinâmico, pois está sempre em evolução, assim como as culturas e as identidades. Além disso, possui um código de seleção baseado nas particularidades, o que o aproxima ainda mais da identidade construída localmente. É caracterizado então, por ser um espaço aberto, por evoluir e, fechado, por conter um código de seleção. É nesse sentido que o autor afirma que “mesmo sendo aberto à mudança, apresenta singularidades que impregnam os comportamentos individuais e coletivos de um dado meio social” (2003, p. 74).

O sítio é “flexível” (ZAOUAL, 2003, p. 30) e se manifesta em diferentes escalas, como bairros, instituições, comunidades, entre outros meios de organização. Ele é capaz de integrar organizações e indivíduos através do sentimento de pertencimento, sendo um “espaço cognitivo que estabiliza o caos do social” (ZAOUAL, 2003, p. 54). A apropriação de crenças comuns, ou seja, a construção de identidade gera o sentimento

de pertencimento, constituindo-se como sítio simbólico de pertencimento. Neste, a presença de confiança (transparência) é maior entre os que o compõe.

Tal como na abordagem de cultura de Laraia, que a define cultura como a lente que o indivíduo vê o mundo, Zaoual (2010) trata os sítios simbólicos de pertencimento como um campo invisível que interfere no modo de pensar e agir dos atores:

O sítio é perceptível somente através dos rastros, frequentemente fugidios, que ele deixa no mundo visível, aquele dos comportamentos dos seus partidários e em tudo o que os cerca e faz sua vida quotidiana, da cultura à arquitetura, passando pela economia de sua organização social. Em outros termos, os comportamentos dos indivíduos estão permanentemente em interação com o campo invisível que é o sítio. É ele quem os estabiliza no caos da ordem social (p. 24).

As crenças e valores compartilhados pelos indivíduos caracterizam a cultura, sua identidade e, conseqüentemente, se refletem nos sítios que são territorializados, retirando todo o seu sentido do imaginário que são compartilhados pelos indivíduos socializados. No território é “que nascem as expressões culturais genuínas, cada qual com suas práticas, representações e significados conferindo-lhe um caráter de intangibilidade” (p. 161). Esta noção de território corresponde pensamento de Pequeur (2005) de território construído, que surge através da construção dos atores, envolvendo relações culturais e identitárias, ao contrário do território dado, estabelecido *a priori*, geralmente institucional.

Os fatores que influenciam na construção das culturas e das identidades interferem nas singularidades dos sítios de pertencimento, uma vez que estes surgem tendo como pressuposto a sua própria existência. Como um campo em permanente mudança, o sítio é singular em seus espaços e em sua evolução, sendo esta singularidade determinada:

De modo esquemático, o sítio é constituído de “três caixas” estreitamente vinculadas. Sua “caixa preta” contém os mitos fundadores, suas crenças, sua experiência, sua memória e trajetória. Sua “caixa conceitual” contém seu saber social, suas teorias e seus modelos. Por fim, sua “caixa de ferramentas” restitui, de modo imediato, seus ofícios, seus modelos de ação etc. (ZAOUAL, 2003, p. 54-55).

A história da comunidade, que inclui a experiência adquirida e suas crenças, intimamente relacionada as gerações passadas, está na base dos sítios. O sítio assume o papel da cultura de Laraia em nortear o modo como os indivíduos pertencentes o veem.

Aspectos da identidade também são visíveis nessa descrição de Zaoual, ao se referir aos conceitos próprios da comunidade de determinado sítio, assim como questões práticas de seu modo de agir. Cabe ressaltar que, o autor atenta para a adaptação do sítio para a evolução do meio ambiente em que está inserindo, reforçando seu caráter dinâmico. A presença de um sítio simbólico de pertencimento, portanto, permite a inovação local, na medida em que é capaz de mobilizar os indivíduos à solução de problemas coletivos. Este indivíduo, chamados por Zaoual de *Homo Situs* “é um “interpretador” da situação, ele é no imediato e na dinâmica sua situação. É o homem social, pensando e agindo em uma dada situação” (ZAOUAL, 2010, p. 27). O sítio, nesse caso, é um propulsor à ação, tornando efetivo o poder de agir dos indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de migração apesar de se mostrar individual é por vezes resultado de processos institucionalizados socialmente ou pelo Estado, como o caso da migração de adolescentes-jovens do Litoral do Paraná que para completar a formação para o trabalho é “obrigado” a migrar. No Litoral do Paraná, além da Escola, a pobreza e as Unidades de Conservação, processos também institucionalizado pelo Estado, contribuem com a migração de jovens do local. Apesar da migração de jovens ser um fato confirmado nos municípios do Litoral do Paraná, muitos jovens permanecem no local, o que também necessita de investigação. Por pressuposto a decisão de não migrar também estaria relacionada a participação dos jovens em estruturas sociais. Na contramão dos conhecimentos científicos promovidos pela Escola, os conhecimentos praxiológicos relacionados a cultura e a identidade poderiam promover um sentimento de pertencimento auxiliando na decisão de permanecer no local.

As culturas, diversas e detentoras de lógicas compreensíveis por aqueles que delas fazem parte, resultam na formação de identidades quando apropriadas e interiorizadas pelos indivíduos dentro de grupos. A cultura tem na herança histórica um componente essencial que se soma aos conhecimentos repassados ao longo das gerações. Esta herança histórica é carregada na estrutura familiar e, muitas vezes, é identificada por indivíduos do grupo que a promove em prática tradicional. A herança não mais histórica, mas sim cultural diferencia os indivíduos que se afirmam como possuidores de determinada identidade, de uma cultura.

A cultura que se expressa através de símbolos tangíveis ou intangíveis é assim utilizada como forma de representação, de promoção de identidades, estabelecendo grupos que se diferenciam frente aos outros. Esta dinâmica faz parte dos processos de construções e reconstruções permanentes das culturas e das identidades, ressignificando a história ou fatores que influenciem as representações e uso de símbolos.

O sentimento de pertencimento ao local surge através da afirmação da identidade, uma vez que são estabelecidas diferenças identitárias entre grupos e pode-se sentir pertencente a que expressa sua cultura. Neste sentido, os indivíduos ou os jovens podem ou não sentir-se pertencidos a cultura local. Os sítios simbólicos de pertencimento, tais como municípios, têm como base a herança histórico-cultural, determinada pela cultura e pela identidade do grupo de indivíduos a ela relacionada. Havendo identidade, estabelecem-se relações que possibilitam a existência de sítios simbólicos ao mesmo tempo em que se reforçam os sentimentos de pertencimentos ao grupo e ao local. Se todos os jovens migrassem dos municípios do Litoral do Paraná para estudar ou trabalhar, não se teria no local um território construído onde se expressam culturas, identidades e sentimentos de pertencimento, pois estes só existem pela participação dos indivíduos e de seus grupos na formação de sua cultura, promovendo sentimentos de pertencimento. Os determinantes: cultura, identidade e pertencimento contemplam uma visão de mundo que promovem sentimento de pertencimento e leva à diversidade e particularidades de territórios, cada vez mais específicos na medida em que se entrelaçam seus fatores formadores.

A partir do pertencimento dos jovens nas estruturas sociais do local é possível confirmar que a não migração está relacionada a um sentimento de pertencimento, identificação e cultura local.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. 529 p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989. 213 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KROEBER, A. O Superorgânico. Cap. XVI. In: PIERSON, Donald. 1970. *Estudos de organização social* – Tomo II: leituras de sociologia e antropologia social. São Paulo: Martins. p. 231-281.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 117 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Tradução: Tânia Pellegrini. *O pensamento selvagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUSA, J. A. O território na perspectiva das dimensões simbólicas culturais e identitárias. *Revista Ambivalências*, Sergipe, v. 1, n. 2, p. 156-177, jul/dez, 2013.

SULZBACH, Mayra T. *La vulnérabilité d'un lieu: un regard sur l'habitus par les institutions: école, famille et organisation économique. Séminaire éphémère* Paris: Lise, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e Diversidade Cultural*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. O *homo situs* e suas perspectivas paradigmáticas. *Revista Oikos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 13-39, 2010.

## AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO BRASIL: ARTIGOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE AFRO-BRASILEIROS NO CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO

Carina Merkle Lingnau<sup>1</sup>  
Sônia Maria dos Santos Marques<sup>2</sup>  
Maria de Lourdes Bernartt<sup>3</sup>  
Gustavo Biasoli Alves<sup>4</sup>

*[...] o tema eu já tinha, eu já estava estudando muito, eu já estava tendo muito contato com a escola primária, era uma opção minha, trabalhar com a escola primária e com a educação de crianças negras na escola primária. A primeira informação que se tem é que poucas crianças ou crianças negras estudaram no período de 1920 e 1930, então isso estava me chamando atenção e eu apresentei então o projeto de pesquisa para falar de escolarização de crianças negras.*

(Márcia Luíza Pires de Araújo, 05/06/2013)<sup>5</sup>.

### INTRODUÇÃO

Como aconteceu a história da educação das crianças afro-brasileiras? É o que também a entrevistada Márcia Luíza Pires de Araújo (05/06/2013) procurou descobrir quando pesquisou sobre a Escola da Frente Negra Brasileira.

Para questões étnico-raciais, esclarecemos que nesse trabalho a palavra negro é utilizada para caracterizar os afrodescendentes e os afro-brasileiros<sup>6</sup>. A palavra raça é compreendida como construção social, segundo Munanga (2004), pois o que existe é uma só raça, a raça humana. Historicamente, ainda de acordo com Munanga (2004), a palavra raça sofreu mudanças de significado e junto com ela a sociedade assumiu sentidos diversos a partir do momento histórico e do lugar social<sup>7</sup> que o sujeito se encontrava.

Nesse trabalho assumimos os conceitos de raça e etnia de acordo com Munanga (2004, p.11), que afirma: “O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

<sup>5</sup> Todas as pessoas entrevistadas são citadas no formato nome do entrevistado e data da entrevista. Quando os entrevistados coincidirem com os artigos por eles formulados nós utilizaremos o formato sobrenome, ano e página, se for o caso.

<sup>6</sup> Para Munanga (2004) o conceito afrodescendente foi idealizado para encontrar harmonia com os pardos com o objetivo de alcançar maior força política.

<sup>7</sup> De acordo com Certeau (1982, p.47) “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”. São esses os elementos que permitem a ocupação da sociedade em dado lugar social. Esse é o sentido que tomamos para lugar social nesse trabalho.



cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias.” Nesse sentido, ao tomarmos de Munanga (2004) essa nomenclatura esclarecemos que para nós essa discussão é importante já que os artigos analisados são sobre a área das relações étnico-raciais.

Neste capítulo buscamos nos comunicar com o discurso acadêmico elaborado nas edições do Concurso Negro e Educação. Acreditamos que na escrita e leitura de produções acadêmicas percebemos e produzimos através do poder do discurso um local cultural para o Outro<sup>8</sup>. Este Outro que perpassa os espaços escolares e acadêmicos nessa pesquisa incita o olhar para o problema da pesquisa: Como está representada a prática social<sup>9</sup> nos artigos sobre história da educação no Concurso Negro e Educação?

Para responder a essas questões damos sequência ao processo investigativo mostrando que o Concurso Negro e Educação foi um evento que teve quatro edições que motivaram pesquisas sobre o negro relacionando-o à educação. Uma das questões que diferenciam esta pesquisa é a análise de artigos acadêmicos sobre o negro e a educação.

Van Dijk (2008) nos diz que grande parte das pesquisas, até mesmo na América Latina, enfatiza o preconceito, diferenças sociais e econômicas, porém ainda que seja fato que o racismo na América Latina tenha sua origem no colonialismo, Van Dijk (2008) atenta para as práticas cotidianas discursivas que ensinam e reforçam o preconceito, o racismo.

Nesse sentido, Cruz (2005) afirma que devido à carência de informações sobre a história da educação étnico-racial em épocas mais antigas e diante das omissões nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, é necessário e urgente o incentivo a pesquisas na área.

Assim, podemos notar mudanças na prática discursiva em relação ao lugar ocupado pela (o) negra (o) na História da Educação brasileira, atentando para autores como Certeau, (2011) que nos alerta sobre a existência do discurso historiográfico e sua construção baseada em valores ou ilusões, verificando assim as diversas possibilidades

---

<sup>8</sup> Utilizamos o pensamento de Bhabha (1998) que vê neste Outro a diferença, um outro lugar cultural. Esse Outro, escrito com letra maiúscula revela o desejo do Eu em ser o Outro; o rompimento da totalidade entre o Eu e o Outro; a angústia em perceber as diferenças entre o Eu e o Outro; o Outro como possibilidade de traçar limites e avanços nas relações entre o Eu e o Outro.

<sup>9</sup> Prática social para Fairclough (2001, p.22) cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos no discurso.

dos discursos a serem (re) elaborados a respeito da história da educação dos afro-brasileiros e as relações que essa história estabelece com o discurso vigente.

Buscamos os livros 1, 2, 3 e 4 do NE elaborados nas quatro edições, sendo cada uma delas resultado dos trabalhos pesquisados por bolsistas contemplados pelo Concurso nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2006. Como critério de escolha, elegeram-se os trabalhos centrados na história da educação do Brasil. Dessa forma, respeitando a temática pesquisada foram encontrados no livro 1: um artigo, dos quatro publicados, escrito por Marcus Vinicius Fonseca que tem como título *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. No segundo livro não houve trabalhos relacionados ao critério estabelecido na pesquisa, por isso não utilizamos este material para fins de análise.

O terceiro livro registrou um trabalho elaborado por Adlene Silva Arantes intitulado *A Colônia Orfanológica Isabel de Pernambuco (1874-1888)*. E no quarto livro dois artigos que versam sobre a história da educação do negro: Márcia Luiza Pires de Araújo escreveu sobre *A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)*. E Itacir Marques da Luz trabalhou com *Compassos Letrados: Profissionais Negros entre a instrução e o ofício em Pernambuco (1830 -1860)*.

As questões de história da educação enquanto disciplina voltada aos conteúdos do país aliada à ideia da mudança das práticas discursivas em relação ao tema em questão leva à teoria que conduz a análise dos textos da pesquisa: a Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) cunhada por Norman Fairclough que se destaca como representante na ADC, a qual apresenta outros estudiosos que realizaram importantes trabalhos nessa perspectiva, como Ruth Wodak (1999, 2011), Teun Van Dijk (1993, 2008), entre outros.

Abaixo segue um dos artigos analisados e elaborados no Concurso Negro e Educação 4.

#### **A ESCOLA PRIMÁRIA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA EM SÃO PAULO (1931-1937)**

Márcia Luíza Pires de Araújo, pesquisadora que trouxe para o Concurso Negro e Educação 4 o tema da história da educação do afro-brasileiro através da pesquisa “A Escola Primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)”, foi um registro sobre a Escola Primária da Frente Negra Brasileira (doravante FNB) na cidade de São Paulo, momento em que o movimento escola novista se instaurava no Brasil e que na história oficial da educação brasileira este tipo de experiência educacional não estava visibilizada. Nascimento (1976, p.28) ao narrar suas memórias afirma que participação na FNB. Abdias do Nascimento<sup>10</sup> declara que a “FNB permanecia alerta a todos os gestos emancipacionistas acontecidos em outros países”.

Nesse sentido, a investigação da autora-pesquisadora<sup>11</sup> através de fontes como o jornal *A Voz da Raça*, *O Estado de São Paulo* e Diário Oficial do Estado de São Paulo possibilitaram o acesso a um momento de nossa história que demonstra as preocupações com a coletividade afro-brasileira e ações concretas da FNB face ao processo educacional dos afro-brasileiros, além de possibilitar a compreensão de uma ação que buscava preparar o afro-brasileiro para espaços no governo em que tivessem sua representação.

Assim, o fato de Araújo (2008) utilizar fontes como jornais e documentos oficiais apresenta o cuidado da pesquisadora em lidar com possíveis informações tratadas para determinados grupos sociais e culturais, nesse caso Márcia Luíza Pires de Araújo atenta a Jacques Le Goff para refletir sobre o papel do historiador junto aos documentos, lacunas e silêncios apresentados por eles. Nesse sentido, Van Dijk (2008, p.237) percebe que a “manipulação exercida por jornalistas ou professores é uma das práticas sociais discursivas de grupos dominantes que servem para a reprodução do seu poder”. Assim, utilizando de fontes elaboradas por grupos dominantes Márcia Luíza Pires de Araújo se apodera dos enunciados elaborados nesses documentos, faz o tratamento dos dados através do filtro que fala da história vista de baixo, contribuição da voz do teórico Burke (1992), para nutrir uma memória afro-brasileira escolar sedenta por outras versões da história.

---

<sup>10</sup> De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) disponível em: < [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/abdias\\_do\\_nascimento](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/abdias_do_nascimento)>. Acesso em: 25 jan. 2017, Abdias do Nascimento foi militante do Movimento Negro, participou do Teatro Experimental do Negro (TEN) e representou a população afro-brasileira no governo.

<sup>11</sup> Neste artigo atribuímos a nomenclatura autor (a)-pesquisador(a) para os candidatos selecionados pelo Concurso Negro e Educação, pois além de autores são constituídos pelo ato de pesquisa.

Um dos problemas levantados na pesquisa realizada em Araújo (2008) é a falta de sistematização dos arquivos escolares da cidade de São Paulo nos anos 30. A autora observa que historicamente a educação brasileira nesse período foi marcada pelo crescimento do número de escolas públicas e privadas. O que nos chama atenção é o uso da palavra ‘especialmente’, quando Araújo (2008, p.41) refere-se à falta de sistematização daqueles arquivos escolares relacionados à escolarização de crianças afro-brasileiras. O questionamento que aventamos é o que leva Araújo (2008) à consideração sobre a diferença entre a sistematização escolar de 30 do município de São Paulo como um todo e dos documentos relacionados à escolarização das crianças afro-brasileiras?

Discursivamente como está em ambiente científico, a palavra empregada sem o uso de dados que evidenciem esta escolha lexical mostra da autora uma crença pré-concebida de que o material relacionado aos afro-brasileiros está em condições menos favoráveis, o que pode ser uma conclusão um pouco precipitada e reproduz a ideologia vigente que de modo geral não insere as versões contadas por outros sujeitos que não aqueles que escrevem as versões oficiais.

Em outro momento do texto a voz do advogado Milton Santos, reconhecido internacionalmente por sua contribuição na área da geografia, é evocada para refletir sobre as questões de ocupação dos espaços no município de São Paulo do século XIX para o século XX. Nesse sentido a evocação mostra a opção por uma voz respeitada de um afro-brasileiro para discutir a criação de uma escola a partir da FNB e o espaço em que ocorreram as discussões e a concretização das aulas propriamente ditas no período de 1931 até 1937.

Destarte, outro aspecto que envolve a discussão e traz mais dados para o texto é o marco da localização geográfica dos afro-brasileiros no município de São Paulo no fim do século XIX. Márcia Luíza Pires de Araújo traz a voz de Milton Santos para justificar a questão da divisão do território, da urbanização e métodos eugênicos empregados no município na época em questão. Nesta realidade em que a disputa por acesso à escolarização e mercado de trabalho envolve além dos afro-brasileiros, outros grupos étnicos, Araújo (2008) apresenta a inserção da escola da FNB como suporte educacional, cultural e da identidade afro-brasileira em momento histórico em que outras escolas relacionadas às diversas nacionalidades eram instituídas para fortalecerem a identidade, cultura e condições escolares. Domingues (2008, p.533) sustenta que

as conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país.

Nesse contexto é possível estimar a importância da FNB no âmbito educacional como exemplo de resistência ao efetivamente concretizar uma experiência bem sucedida no campo da educação voltado aos afro-brasileiros. Para refletirmos ações como essas da escola da FNB podemos adentrar no universo teórico de Stuart Hall e observarmos o conceito de identidade cultural que aprofunda a necessidade e importância da criação de ações como essas na historiografia escolar afro-brasileira. Para o autor,

identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formação históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um 'posicionamento', ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade (HALL, 2003, p.433).

Desse modo, ao pensarmos uma escola como a escola primária da Frente Negra Brasileira percebemos a necessidade de um espaço que promova reflexão e discussão a partir da história dos afro-brasileiros com objetivo de fortalecer e preparar esse cidadão nas questões culturais, escolares e políticas em um contexto repleto de situações complexas para os afro-brasileiros. O texto do artigo de Araújo (2008) identifica outras escolas para afro-brasileiros na década de 1910: Escola da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e outra fundada e mantida por um afro-brasileiro. Esta inserção, apesar de pouco numerosa, dá indícios de ações até então invisibilizadas para a historiografia escolar brasileira.

Outro aspecto que Márcia Luíza Pires de Araújo denuncia é a questão da falta de visão dos governantes no tocante à abolição e ao processo de escolarização 'do elemento negro' no momento que deseja referir-se aos afro-brasileiros, porém ao usar a expressão "elemento negro" Araújo (2008, p.44) despersonaliza a relação do afro-brasileiro enquanto sujeito de sua história. Esse termo está presente em outros autores que discutem a questão, fato que demonstra a impregnação ideológica e despersonalização dos afro-brasileiros em práticas discursivas correntes.

Ao especificar aspectos da escola primária da FNB no artigo, a autora demonstra a importância da leitura na escola evocando o valor da biblioteca e destacando os materiais bibliográficos que eram consultados por estes estudantes. Araújo (2008, p.52)

destaca um livro bastante indicado pelo bibliotecário da escola: 'Antônio Bento e a abolição', obra relacionada no artigo como significativa para valorar a ancestralidade e o (re) conhecimento da história dos antepassados.

Nesse sentido, Silva (2011, p. 24) faz uma retrospectiva de sua vida de estudante e ao falar sobre o livro 'Seleta em Prosa e Verso' do autor Clemente Pinto, evoca suas avós para lembrar que elas se valeram do mesmo material bibliográfico. Silva (2011, p.24) declara "Minha avó materna e paterna também estudaram na Seleta, o que era raridade entre mulheres negras nascidas lá nos anos 1880. Estudar no mesmo livro que minhas avós, sempre me orgulhou". Desta feita, Silva (2011) corrobora com Araújo (2008) ao enfatizar a importância da ancestralidade como base para a afirmação da identidade afrodescendente no que se refere às alunas (os) da escola primária da FNB.

Utilizando quase um trocadilho, Fonseca (2008, p.53) afirma que a pesquisa elaborada não quer "construir uma história específica do negro, mas perceber como o negro participou da história da cidade". Nesse sentido, os estudos críticos do discurso ao lançar um olhar mais atento a partir da ADC aos quatro artigos sobre história da educação, não quis construir uma única versão das análises propostas, mas abrir uma possibilidade interpretativa. Pois como afirma Certeau (1982, p.53),

a história se refere a um *fazer* que não é apenas o seu ("fazer história"), mas aquele da sociedade que especifica uma produção científica. Se ela permite a um agir comum dar-se uma linguagem técnica própria, remete a esta práxis social como aquilo que torna possíveis os textos organizados por uma nova inteligibilidade do passado.

Assim, na intenção de refletir sobre a práxis social que os candidatos selecionados no Concurso Negro e Educação desenvolveram na academia e em outros espaços sociais, deixamos a leitora e o leitor com a fala de Itacir Marques da Luz<sup>12</sup> (05/06/2013) a qual demarca o percurso profissional e o significado que o Concurso Negro e Educação teve na educação afirmando que na última década ele foi um dos principais programas de ação afirmativa no que se refere ao ensino superior e ao programa de formação de pesquisadores no Brasil. Itacir Marques da Luz (05/06/2013) afirma que

o retrato dessa positividade do Negro e Educação está no que se deu com os egressos, muitos deles são doutorandos, a maioria são doutores ou doutorandos, professores e pesquisadores que permanecem estudando a temática, orientam outros trabalhos sobre esse tema, então eu acho que ele foi um programa, entre os programas de ação afirmativa que houve voltados para universidade, para o ensino superior e para formação de pesquisadores, eu

<sup>12</sup> Autor-pesquisador que foi selecionado para o Concurso Negro e Educação.

acho que foi fundamental. Uma coisa importante no Negro e Educação é que era um Concurso de dotação de pesquisa, era um Concurso voltado para uma temática específica, mas que tinha um nível de exigência muito grande, o que mostra que além de contemplar uma demanda social que sempre existiu.

No caso específico do artigo escrito pela pesquisadora Márcia Luiza Pires de Araújo existiu o desejo de revelar ao currículo brasileiro uma ação escolar afro-brasileira significativa discutindo o papel da resistência e força da Frente Negra Brasileira em investir em uma educação que fortalecesse a identidade e autoestima afro-brasileira. A seguir prosseguimos com a análise de mais um artigo elaborado no Concurso Negro e Educação.

### **AS PRIMEIRAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM CARACTERÍSTICAS MODERNAS EM RELAÇÃO AOS NEGROS NO BRASIL**

*[...] sobretudo para quem estava na história da educação, você não tinha interlocutores constituídos para debater um tema, e tinha sim, uma desconfiança muito grande dessa temática em relação aos próprios objetos de pesquisa, sobretudo se você estava remontando isso ao século XIX. Havia uma desconfiança muito grande, havia uma percepção na educação na época que os negros chegaram muito tardiamente à escolarização e que não existiam escolas para negros em períodos como século XIX e início do século XX.*

(Marcus Vinícius da Fonseca, 28/05/2013).

A característica central dos temas elaborados nesse artigo que analisamos através dos estudos críticos é ocupar um espaço para outras versões sobre a história do processo de escolarização dos afro-brasileiros. Como Marcus Vinícius Fonseca aponta em sua entrevista, na época do Concurso Negro e Educação não existiam interlocutores para discutir questões como essa e a desconfiança sobre o assunto era constante entre os membros da academia.

Assim, verificamos o pioneirismo das ações dos sujeitos na produção de suas pesquisas. Deste modo, evocamos o texto de Van Dijk (1993) no momento em que se referindo às práticas discursivas acadêmicas, dá ênfase às palavras que empoderam temas para analisar: academia e raça, os quais irradiam sua força semântica ao longo deste texto em que

cientistas sociais formulam filosofias e mais especificamente teorias de relações étnicas que são multiplamente aplicadas em muitos comitês, instituições, e estruturas burocráticas que organizam tomadas de decisões étnicas praticamente em todos os domínios sociais, incluindo imigração, políticas para refugiados, moradia, trabalho, educação, e cultura (VAN DIJK, 1993, p.158)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Todas as traduções apresentadas no artigo são de nossa autoria.

Uma análise superficial assumiria que a maioria dos estudiosos tem poder relativo em seu domínio acadêmico de ensinar e pesquisar, de modo que eles teriam apenas status de elite marginal. Entretanto, uma análise mais aprofundada mostra que nas sociedades atuais, a influência indireta e o poder dos estudiosos é muito grande: suas ideologias, alunos, resultados de pesquisas, relatórios, e consultoria tem um papel fundamental nos avanços tecnológicos e gerenciamento de corporações e do Estado. Isso também é verdade para o gerenciamento das questões sociais e políticas, por exemplo, no domínio das relações étnicas.

A prática social representada nos textos elaborados e legitimados no ambiente da academia valida e/ou (re) valida uma prática discursiva hegemônica ou pode colaborar, instaurar abordagens discursivas diferentes das hegemônicas. Magalhães (2011, p.68) compartilha um exemplo, quando afirma que “os textos acadêmicos reconhecem a cientificidade dos discursos levando a comunidade científica a corroborar com outras possibilidades de leituras”.

Nesse sentido, Van Dijk (1993, p.21) afirma que “a dominação definida como controle social tem uma dimensão cognitiva e social”. Além de seu controle sobre o acesso aos valores sociais, os grupos dominantes podem regular indiretamente o modo de pensar dos outros. Tal fato acontece por meio da influência do discurso e por formas, como reportagens tendenciosas, sistema educacional ruim, dentre outros. Nesse processo, produz-se limites à aquisição e o uso de conhecimento relevante e criam-se entraves para o agir independentemente e de acordo com seus interesses.

Assim, utilizamos as palavras de Butchard (2010, p.ix) no prefácio de seu livro *Schooling the Freed People: Teaching, Learning, and the Struggle for Black Freedom, 1861-1876*<sup>14</sup>, o qual afirma que “se existe uma constante na escrita da história esta é a revisão”. Destarte analisamos a prática social representada no artigo analisado. Partindo de um artigo que nasce da versão contra-hegemônica da história da educação através da ação afirmativa do Concurso Negro e Educação, temos um sujeito envolvido em uma opção de pesquisa inovadora para a época do Concurso Negro e Educação no campo da educação.

---

<sup>14</sup> Educando pessoas libertas: Ensinando, Aprendendo, e o esforço pela Liberdade dos Negros, 1861-1876.



Vale lembrar que ao iniciarmos o processo de busca por fontes para além do artigo analisado percebemos as limitações do acesso ao poder e domínio das informações quando a Fundação Ford, por exemplo, nos concedeu relatórios narrativos do Concurso Negro e Educação, porém não autorizou a publicação destes nos anexos da pesquisa, mostrando resistência em que a totalidade do material fosse conhecido. Sabemos que no processo de fragmentar o texto e usar enxertos de acordo com os objetivos e necessidades da pesquisa pode levar a perda da integralidade que o conjunto documental oferece. Além disso, ao recorrermos às entrevistas narrativas como forma de acessarmos informações que não estavam escritas ou descritas nos artigos ou relatórios, nos deparamos com impossibilidade de atingirmos certos pesquisadores considerados de referência na educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Por outro lado, estudiosos e outras personalidades envolvidas no processo do Concurso Negro e Educação forneceram dados que trouxeram consistência aos temas que ainda encontravam-se lacunares nas discussões realizadas na pesquisa.

Ao pensarmos o processo de obtenção das informações para a investigação, mergulhamos em um universo metalinguístico em que o cotidiano dos pesquisadores acadêmicos encontra-se delimitado pelos controles que demarcam os domínios do permitido, ou que instituem as fissuras que precisam ser encontradas ou construídas para atingirmos outras versões dos processos de construção do conhecimento e no teor dos textos finais dos trabalhos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação.

## **O AUTOR-PESQUISADOR**

Marcus Vinícius Fonseca é o sujeito social<sup>15</sup> que elabora a pesquisa sobre *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil (doravante A1)* nos anos de 1999 até 2000. Na época do Concurso Negro e Educação estava desenvolvendo seu projeto de mestrado e afirma na entrevista que mesmo já sendo ativista e militante das causas raciais e professor, não tinha experiência com pesquisa. Argumenta que a consistência da pesquisa na pesquisa tem relação com sua participação e no Concurso Negro e Educação uma vez que as práticas de pesquisa

---

<sup>15</sup> Sujeito social neste trabalho é visto como aquele que forma sua identidade, influencia e é influenciado em seu cotidiano, modifica e é modificado através da prática social.

experimentadas na composição do trabalho final para o concurso de dotação ajudaram a conferir densidade à pesquisa de mestrado.

Outra questão a verificarmos sobre Marcus Vinícius Fonseca são as condições que esse sujeito apresentava na época da primeira edição do Concurso Negro e Educação. Em sua narrativa declara que tinha limitações materiais para conseguir dedicar-se exclusivamente à pesquisa. Assim, a dotação de pesquisa oportunizou um conjunto de elementos que criaram as condições financeiras e de pesquisa e que ampliaram as possibilidades de formação. Nesse sentido, observamos o significado das condições objetivas para a constituição de um pesquisador orientar suas ações com autonomia. Vemos, pois que o financiamento e o acompanhamento por docentes com larga experiência na área foram decisivos para seu processo formativo.

Assim, Marcus Vinícius Fonseca escolheu dirigir seu olhar para o momento da ruptura homem afro-brasileiro escravizado para homem afro-brasileiro ingênuo<sup>16</sup> e necessitado de um processo educacional. Aproveitamos para esclarecer que todas as vezes que nos referirmos à palavra escravizado tomamos a reflexão de Harkot-de-La-Taille e Santos (2012, p.3) quando dizem que “a substituição do termo corrente *escravo* pelo termo *escravizado*” pode produzir “nas ressonâncias semânticas do pressuposto de responsabilização e de opressão deste, no lugar do efeito de sentido de naturalização da condição cativa do primeiro”. Dizemos também que nesse trabalho utiliza-se o termo escravizado evitando o equívoco do termo escravo empregado frequentemente nas práticas discursivas que tratam sobre o assunto ainda nos dias de hoje.

O autor ao iniciar seu texto chamou a atenção para as primeiras práticas educacionais em relação aos afro-brasileiros com características modernas, ou seja, uma educação que acontece em um espaço diverso do privado. Ao verificarmos o texto percebemos a relação que o autor-pesquisador estabelece com a Lei 2040/1871, ou Lei do Ventre Livre, que no imaginário do povo brasileiro e até mesmo da academia está relacionada às questões da liberdade para os afro-brasileiros nascidos de mães escravizadas a partir da data da Lei, ou ainda às questões relacionadas aos debates em torno da abolição do processo de escravização dos afro-brasileiros.

No entanto, fugindo das concepções das práticas discursivas vigentes sobre a compreensão dos debates em torno da Lei do Ventre Livre e estabelecendo novas

---

<sup>16</sup> Ingênuo, filho de mulher afro-brasileira escravizada nascido a partir da Lei do Ventre Livre.

relações com documentos do poder legislativo do Império e do Ministério da Agricultura, Marcus Vinicius Fonseca insere nova possibilidade de leitura desse momento histórico em relação à necessidade de um debate educacional em torno dos afro-brasileiros que nascessem a partir da Lei do Ventre Livre. Em seu artigo Fonseca (2011, p.12) afirma que,

foi também Perdigão Malheiros o primeiro a perceber as implicações da relação entre a abolição da escravidão e a educação. Já em 1867, formulava a seguinte pergunta: “que educação deve receber essas crianças que se tornarão os futuros cidadãos do Império”?

Marcus Fonseca em seu artigo relaciona professores, escolas, alunos e projetos associados aos afro-brasileiros e ao mundo educacional. A partir desta seleção aponta para a novidade de seu texto quando relaciona educação ao tema crianças e escravizados, há uma quebra de paradigma no qual o escravizado deveria estar desvinculado da prática educacional. Nesse sentido Ricoeur (1984, p.179-180) indica que

a intencionalidade da história questiona o que ele deve focar sobre o caráter da história, faz lembrar o significado intelectual que forma o caráter histórico e o preserva de dissolver-se nas ligações que a história estabelece com a economia, geografia, demografia, etnologia e a sociologia das mentalidades e das ideologias.

Este recorte do pensamento de Ricoeur (1984) nos dá pistas sobre as dificuldades e barreiras na pesquisa histórica sobre a educação dos negros. Assim, no embate do momento histórico do Concurso Negro e Educação, no qual “ações afirmativas começavam a ganhar uma dimensão mais ampla”, como explicita Marcus Vinicius da Fonseca (28/05/2013) em seu artigo, estabelece diálogo com os fatores responsáveis pela guerra de forças que estabeleceram práticas discursivas e manobras políticas que suscitaram avanços e retrocessos na concretização de políticas públicas voltadas para a educação dos afro-brasileiros. Na organização do texto o autor-pesquisador contextualiza a importância do processo de escolarização dos afro-brasileiros para a população da época e os debates em torno da Lei do Ventre Livre trazendo para o artigo o recurso da literatura. Através de Joaquim Manoel de Macedo, autor da obra *As Vítimas-algozes: quadros da escravidão*, Marcus Vinicius Fonseca utiliza duas histórias presentes no livro<sup>17</sup> para evidenciar como a discussão já estava

---

<sup>17</sup> Os títulos das histórias com as quais Marcus Vinicius Fonseca estabelece diálogos com a Lei do Ventre Livre e a importância do processo de escolarização para afro-brasileiros são: *Simeão – o crioulo* e *Lucinda – a mucama*.

presente na ficção e como os perigos de uma falta de escolarização atingiriam a sociedade.

Neste momento é conveniente lembrar a fala de Chartier (2007, p. xx) ao ser entrevistado pela Revista de História responder sobre as razões pelas quais o Brasil se interessou pela aproximação entre a História e Literatura dizendo que “no Brasil, a convergência das ciências sociais, como a sociologia e a antropologia, a dimensão histórica e a importância central do tema para a educação criaram este interesse pela história das práticas de leitura”. O que fica explícito através da obra literária no artigo é a consequência do uso excessivo do poder e opressão aos escravizados pelos escravizadores<sup>18</sup> e a falta de possibilidade educacional ampla e concreta para esses afro-brasileiros.

Outras vozes representativas do texto e que indicam o movimento do autor-pesquisador em acessar práticas discursivas em torno do debate educacional para afro-brasileiros pós Lei do Ventre Livre foram as do Ministério da Agricultura com nos relatórios de Perdigão Malheiros e Justino Magalhães.

Na escolha destas vozes como centrais para a discussão de seu texto o autor-pesquisador articula as fontes primárias encontradas no arquivo do Ministério da Agricultura para dar consistência em sua discussão. Jurista, político e historiador Perdigão Malheiros, cujo livro *A Escravidão no Brasil* escrito em 1867 teve papel significativo na propagação das questões pré Lei do Ventre Livre.

O outro autor, Justino Magalhães, trabalhou com o tema da cultura escolar na história da educação. Três vozes constituem as bases do texto do autor-pesquisador para conduzir polaridade positiva à discussão das primeiras marcas das incursões da população afrodescendente no curso dos bancos escolares.

Desse modo, ao desvelar a lacuna entre a discussão em torno da necessidade de educação para os afro-brasileiros nascidos pós 28 de setembro de 1871 e a efetiva consolidação desta, o autor-pesquisador embasa metalinguisticamente a necessidade de ações como o Concurso Negro e Educação, ações que Van Dijk (2008, p.43) chama de “formas de resistência, exercícios de contrapoder, que pode tornar o poderoso menos poderoso ou até mesmo vulnerável”.

---

<sup>18</sup> Utilizamos o termo escravizadores ao invés de senhores para evitarmos o equívoco histórico do uso do pronome de tratamento inadequado e auxiliarmos em novas imagens para a leitura da História.

Ações estas que o autor-pesquisador ao longo de suas investigações materializou em ações concretas como a publicação de livros, projetos de pesquisa e de extensão, cursos ministrados além de orientações na área da história da educação de afro-brasileiros. Apesar das restrições ao acesso dessas ações à população em geral, é possível compreendermos o valor desse tipo de discussão nas esferas acadêmicas para que sejam geradas reflexões e mudanças de concepção acerca de temas como a história da educação afro-brasileira.

Dessa forma, uma das questões também levantadas pelos relatórios descritos no artigo é a crítica a não efetivação do processo de escolarização para os afro-brasileiros, mas ao mesmo tempo o autor-pesquisador evidencia e nomina os espaços escolares, sem os descrever, que encontram-se nos documentos que ele escolhe para o texto.

Essa nominação vem a despertar interesse para outros projetos de pesquisa, as instituições que Marcus Vinicius Fonseca nomina como instituições para a educação de afro-brasileiros a partir da Lei do Ventre Livre são: Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, Piauí; Colégio Nossa Senhora do Amparo e Instituto dos Educandos Artífices, ambos no Pará; Colônia Orfanológica Cristina, Ceará; Colônia Orfanológica de Nossa Senhora do Carmo do Itabira, Minas Gerais; Asilo Agrícola Isabel, Rio de Janeiro. Colônia Orfanológica Blasiana e Colônia Orfanológica Isabel, Pernambuco.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*Na medida em que as minorias ganham acesso à universidade os representantes dos respectivos movimentos e organizações devem ter a prerrogativa de propor as ações que são necessárias em cada momento e para cada setor. O debate e a reflexão avançaram muito nas últimas duas décadas no Brasil e já existem estudos e diagnósticos que podem fundamentar essas ações e orientar a revisão e a continuidade dos programas já existentes nos diversos níveis do governo (Maria Malta Campos<sup>19</sup>, 11/09/2012).*

Considerando as palavras de Maria Malta Campos o Concurso Negro e Educação teve esse papel de inserir no final dos anos 90 a discussão e concretização de uma ação que abriu espaço para afro-brasileiros elaborarem pesquisa de qualidade sobre a temática étnico-racial. Nesse sentido é importante demarcar a representação da prática social desses sujeitos que pesquisaram e escreveram artigos sobre a história da educação no Concurso Negro e Educação. Por isso, ao retomarmos o que foram os dois

---

<sup>19</sup> Professora e pesquisadora faz parte da ONG Ação Educativa.

artigos devemos lembrar sobre a importância da história da educação no Concurso Negro e Educação.

O artigo analisado “*A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)*”, escrito por Márcia Luíza Pires de Araújo e sob orientação de Maurilane de Souza Bicas, discute a importância e a existência da Escola da Frente Negra Brasileira, para tanto detalha o funcionamento e a organização da escola considerando o tempo histórico e atividades da associação da Frente Negra Brasileira enquanto movimento social e entidade afro-brasileira. Esse artigo ao apresentar uma iniciativa articulada pela Frente Negra Brasileira consolida a positividade em ser afrodescendente. Embora a autora-pesquisadora não traga para seu artigo outras iniciativas de escolas como essa em outros locais do Brasil, esse é um indicativo bastante importante para a história da educação brasileira.

Márcia Luíza Pires de Araújo defendeu sua tese em 2013 intitulada *A escolarização de crianças negras 112 paulistas (1920-1940)* em sua competência como pesquisadora relata que o caminho nem sempre foi simples, fala sobre suas dificuldades no cotidiano, que assim como Hall (2003) foi marcada pelo fato de ser afro-brasileira. Ela afirma,

Eu sou negra, eu me formei em Pedagogia no ano de 96, no período de 2000 eu trabalhei e no mesmo período me chamou a atenção a necessidade de trabalhar com essa temática. Pessoalmente, porque na escola, enquanto professora negra, a gente tem algumas dificuldades que são inerentes ao preconceito, ao racismo que ainda existe na educação e também academicamente eu achei que fosse um caminho muito bom de trabalhar, numa área de pesquisa que ainda é pouco explorada (ARAÚJO, 05/06/2013).

Assim, ao pesquisar sobre as questões da história da educação afro-brasileira e ao vivenciar as ações de racismo em seu cotidiano Márcia Luíza Pires de Araújo (05/06/2013) além de pesquisar desenvolve um papel de militância em seu entorno o faz na pesquisa. Tais atividades indicam outras possibilidades de ação e luta a partir da forma como o sujeito lê e interage no mundo. Ao comentar sobre sua experiência nos EUA, Abdias do Nascimento (1976, p.51) declara que

a experiência dos EUA me mostrou que as fronteiras dos Estados nacionais não são realmente importantes. Estou aqui, volto ao Brasil, vou ao Caribe, e a problemática negra continua a mesma. Naturalmente a história criou diversidade e conflitos.

Nessa perspectiva verificamos que o engajamento de Abdias do Nascimento em vários países não amenizou a problemática do afro-brasileiro, o autor aponta que ao

longo da história criaram-se situações complexas nessa questão. Ao mencionarmos a história percebemos que no artigo intitulado *“As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil”*, temos uma pesquisa de caráter histórico em que Marcus Vinícius Fonseca, sob orientação da professora Cynthia Greive Veiga, percebe a Lei do Ventre Livre como possibilidade de discutir a educação para as crianças afro-brasileiras. O autor-pesquisador verifica que embora, existisse a consciência da necessidade do processo de escolarização para as crianças afro-brasileiras, essa não foi adequada e efetivamente concretizada. Dessa forma, o artigo insere no contexto acadêmico outra versão para o debate da Lei do Ventre Livre, viabilizando alternativas de pensar a educação formal dos afro-brasileiros a partir desse momento histórico. Porém o texto embora se proponha a examinar práticas educacionais para afrodescendentes não faz o detalhamento das experiências apresentadas, o que tira um pouco a viabilidade de um texto mais rico em informações educacionais para afrodescendentes nas instituições apresentadas.

Marcus Vinícius Fonseca escreveu obras a partir de suas pesquisas, dentre as quais destacamos: *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo; População negra e educação: um perfil racial das escolas mineiras no século XIX; Relações étnico-raciais e educação no Brasil; Entre o Seminário e o Grupo Escolar: a história da educação em Mariana (XVI-XX)*. Além disso, desenvolveu projetos de pesquisa e extensão e se comprometeu com a orientação na pós-graduação *stricto sensu*, e colaborou em pesquisas como essa, de forma pronta, o que demonstra envolvimento em motivar pesquisadores que também se interessem pela história da educação e a temática étnico-racial.

Importante lembrar que para Marcus Vinícius Fonseca o processo de formação como pesquisador não foi simples, como ele mesmo afirma,

tinha limitações do ponto de vista teórico, porque eu vinha de uma experiência de graduação em filosofia, e fui para a área de educação [...] a formação como pesquisador eu não tinha, eu senti uma dificuldade muito grande em relação a isso, porque não tive experiência de pesquisa na graduação (FONSECA, 28/05/2013).

Assim, o ingresso desse autor-pesquisador no Concurso Negro e Educação possibilitou seu fortalecimento e autonomia em pesquisa, já que como formação ele tinha essa lacuna como mostra declaração acima. Da mesma forma que esses candidatos, outros selecionados aliaram suas pesquisas à militância da luta contra o racismo ou

outras questões que diminuem os afro-brasileiros. Nesse sentido, Silva (2011, p.156) retrata sua experiência pessoal dizendo que tem “aprendido a ser professora, pesquisadora, militante, tratando de fazer da produção de conhecimento e da docência instrumentos e formas de luta contra o racismo e qualquer sorte de discriminações”.

Desse modo, esses artigos partindo da temática História da Educação sinalizaram e motivaram outros trabalhos nessa linha de pesquisa, o que torna o trabalho pioneiro desses autores-pesquisadores relevante para o Concurso Negro e Educação e para as pesquisas na academia brasileira sobre história da educação, especificamente com enfoque nas relações étnico-raciais.

Corroborando com as práticas discursivas dos selecionados, Silva (2011, p.144) afirma que

o sofrimento de crianças negras diante do tratamento recebido em escolas, a discriminação sofrida por homens negros confundidos com malfeitores, a dor de mulheres negras quando reduzidas a símbolo sexual, e tantas outras formas de desumanizar nossa negritude, foram mostrando o quanto se fazia urgente buscar nossa fortaleza nas raízes africanas, na história de nossos antepassados.

Assim, a prática social representada nos artigos analisados através dos estudos críticos do discurso contribui para a possibilidade de apresentar à comunidade científica outras leituras acerca da participação afro-brasileira na história da educação. Através das análises foram percebidas versões contra hegemônicas da história da educação e uma relação dessas pesquisas com a atualidade dos sujeitos autores-pesquisadores que, através das entrevistas narrativas, revelaram partes de suas trajetórias mostrando as dificuldades materiais e de pesquisa que enfrentaram para tornarem-se os atuais pesquisadores-professores e militantes.

Assim, os resultados das análises mostraram que ações como o Concurso Negro e Educação são essenciais porque mesmo pesquisadores centrados na temática étnico-racial ainda carregam resquícios das práticas discursivas hegemônicas em suas práticas a favor de uma causa que não defendem. Van Dijk (2008, p.15) afirma que os “estudos críticos do discurso também podem, a partir das experiências dos (membros de) grupos dominados serem usados para avaliar o discurso dominante”. Dessa maneira, além de dar visibilidade ao discurso dos artigos sobre história da educação elaborados no Concurso Negro e Educação, também foi possível nessa pesquisa observar traços do



discurso dominante e elementos de um discurso mais contemporâneo sobre a participação dos negros no processo de escolarização brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. A escola da Frente Negra Brasileira. In: Ação Educativa; Anped; Fundação Ford. (org.). *Negro e educação 4: Linguagens, Educação, Resistências, Políticas públicas*. 1ed. São Paulo: Ação Educativa, v. 04, 2008.

BHABHA, H.K. *O local da cultura*. BH, Editora da UFMG, 1998

BUTCHARD, R. E. *Schooling the Freed People: Teaching, Learning, and the Struggle for Black Freedom, 1861-1876*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2010.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. *Historiador francês discute as práticas de leitura hoje*. Entrevista. Revista de história. 1/11/2007. Disponível em: < 120 <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/entrevista-roger-chartier>>. Acesso em: 21/11/2013.

DOMINGUES, P.J. *Um “templo de luz”*: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, 2008.

FONSECA, M.V. *Apontamento em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação*. História da Educação (UFPEL), v. 42, 2009.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende et all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E; SANTOS, A. R. *Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade*. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura. Campinas: UNICAMP, 2012.

MAGALHÃES, I. *Os anais de um evento no contexto do atendimento educacional especializado: gêneros, discursos e identidades*. Papia 21 (volume especial), 2011.

MUNANGA, K. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. Entrevista. Revista, São Paulo, 01 jan. 2004.

NASCIMENTO, A. Abdias do Nascimento. In. CAVALCANTI, P. C. U. (Coord.). *Memórias do Exílio*. São Paulo: Editora e Livraria Livramento, 1976.

Ricoeur, P. *Time and narrative*, volume i, 1984.

**Dossiê Cultura em Foco**

*AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO BRASIL: artigos sobre a história da educação de afro-brasileiros no concurso negro e educação*

SILVA, P.B.G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011

WODAK, R.; REISIGL, M. *Discourse and Racism: European Perspectives*. In *Annual Review of Anthropology*, Vol. 28, 1999.

\_\_\_\_\_. *La historia en construcción / la construcción de la historia*. *Discurso & Sociedad*, Vol. 5 (1) 2011.

VAN DIJK, T. A. *Elite discourse and racism*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

\_\_\_\_\_. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

## **A POPULAÇÃO LOCAL E O PATRIMÔNIO NACIONAL: OS DESAFIOS DE GESTÃO DO CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE ANTONINA, PARANÁ, BRASIL**

**Raquel Ribeiro de Souza Silva<sup>1</sup>**

**Marcos Aurélio Tarlombani da Silveira<sup>2</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)<sup>3</sup> é a principal instituição responsável pela proteção do patrimônio cultural. A instituição surgiu com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) que passou a funcionar oficialmente no ano de 1937.

Atualmente ela possui vinte e sete superintendências estaduais, trinta e um escritórios técnicos e quatro unidades especiais que coordenam, planejam, operacionalizam e executam as ações de preservação, tendo as diretrizes da UNESCO como referência. Sob a responsabilidade do IPHAN encontram-se também os bens culturais brasileiros inscritos na Lista do Patrimônio Mundial e na Lista do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Com o objetivo de discutir o instrumento de proteção patrimonial brasileiro, denominado de tombamento, esse artigo apresenta como objeto de estudo o Conjunto Histórico e Paisagístico de Antonina, localizado no litoral do Estado do Paraná. A justificativa para a seleção dessa área está no fato de que no ano de 2012 ela foi nomeada como patrimônio nacional pelo IPHAN.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, acrescida de trabalhos de campo, para coleta de informações por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, como recomendado por Gil (2010).

Desse modo, é que as implicações referentes ao recebimento desse título são apresentadas e discutidas nesse trabalho sob a perspectiva dos moradores dessa localidade, os quais vivenciam em seu cotidiano os efeitos dessa ação de proteção ao patrimônio. Para isso, contextualiza-se o histórico da instituição responsável pela gestão do patrimônio cultural brasileiro. Na sequência caracteriza-se a área em questão e

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, [unesp2004@yahoo.com.br](mailto:unesp2004@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná, [marcos.ufpr@yahoo.com.br](mailto:marcos.ufpr@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **O IPHAN**. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

apresenta-se a percepção dos moradores com relação ao tombamento e os desafios de gestão enfrentados para a manutenção do patrimônio no município de Antonina.

## **O TOMBAMENTO COMO INSTRUMENTO DE PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO CULTURAL**

O ato de tombamento entrou em vigência, de acordo com Fonseca (2009, p. 97), “a partir da Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937”, cujo objetivo conforme consta no artigo 46º, era o de “promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional”.

Desse modo foi que essa prática foi instituída no país como o principal recurso para assegurar a proteção dos bens culturais de natureza material por meio da inscrição em livros do tomo de acordo com a característica do bem. No Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico (LAEP) deveriam ser inscritos os bens das categorias de artes arqueológicas, etnográficas, ameríndia e popular, bem como os monumentos naturais, as paisagens e sítios que importassem serem conservados por sua singularidade. No Livro do Tombo Histórico (LH) deveriam ser inscritos os elementos e as obras de arte de interesse e importância histórica. No Livro do Tombo das Belas Artes (LBA) e no Livro do Tombo das Artes Aplicadas (LAA) deveriam ser inscritos as obras de arte erudita e aplicada fossem elas nacionais ou estrangeiras. (BRASIL, 1937).

Segundo Silva (2012), o ato de inscrição em um destes livros determina as diretrizes de conservação estabelecida pelo órgão responsável pelo tombamento, além disso, o bem tombado pode ser de caráter público ou privado e também voluntário ou compulsório, sendo definitivamente tombado apenas quando se conclui o processo e o mesmo é inscrito em um dos livros apropriado a sua categoria.

É importante destacar que nas quatro décadas que sucederam a criação do SPHAN, denominadas pela própria instituição de “fase heroica”, foi dada uma prioridade ao tombamento dos bens de arquitetura religiosa luso-espanhola, sendo que segundo Fonseca (2009, p. 110) foi sobre esses “bens imóveis dos séculos XVI, XVII e XVIII, que a instituição desenvolveu a maior parte de suas pesquisas”.

Fonseca (2009, p. 113) também indicou 803 bens tombados, no período de 1937 até o final de 1969, dentre eles “368 de arquitetura religiosa, 289 de arquitetura civil, 43

de arquitetura militar, 46 conjuntos, 36 bens imóveis, 6 bens arqueológicos e 15 bens naturais”.

Para Fonseca (2009, p. 114), isso reflete a realidade dos primeiros anos do SPHAN, nos quais a preocupação de seus primeiros técnicos estava em tombar os bens dotados, do ponto de vista deles, de um valor artístico em detrimento dos valores históricos, por essa razão a autora afirma ainda que “a constituição do patrimônio no Brasil foi realizada a partir de uma perspectiva predominante estética” devido ao quadro profissional ser composto prioritariamente por arquitetos.

Cabe mencionar que essa preocupação estética com os bens selecionados em nada contribuíria para o acesso ao conhecimento sobre o patrimônio histórico e artístico nacional a todas as camadas da população, tal como idealizara Mário de Andrade perpetuando dessa forma um distanciamento entre as comunidades e a instituição, cujas ações de divulgação do trabalho que estava sendo realizado ficavam restritas aos integrantes do meio científico por meio de publicações, conferências, e cursos voltados a um grupo seletivo de intelectuais.

Lemos (1985, p. 84) utiliza a expressão “deseducação coletiva” com relação ao patrimônio nacional para descrever essa situação, afirmando que a população brasileira carecia, e pode-se dizer que ainda carece de uma “educação de massa no que diz respeito à memória coletiva”, sendo que a dificuldade em alcançar esse ideal reside no fato mencionado por Fonseca (2009, p. 143) da “ênfase dada aos monumentos da cultura do colonizador” excluindo do escopo da preservação “as manifestações culturais [...] e [...] a cultura popular”, desde a fundação do SPHAN.

Fonseca (2009) relata que na década de 1970, o SPHAN entra em sua “fase moderna” com uma perspectiva modificada sobre o conceito de patrimônio, devido à influência que a UNESCO tinha sobre a instituição, bem como o conteúdo das cartas patrimoniais, em especial as Normas de Quito de 1967, que enfatizava o potencial turístico do patrimônio como via de desenvolvimento econômico, não entendendo como conflitante a relação entre ambos. Essa ideia foi verificada no seguinte trecho do documento descrito por Cury (2000, p. 112),

[...] os valores propriamente culturais não se desnaturalizam nem se comprometem ao vincular-se aos interesses turísticos [...] um monumento adequadamente restaurado, um conjunto urbano valorizado, constituem [...] uma lição viva de história.

Não obstante o otimismo contido nas Normas de Quito com relação ao uso dos patrimônios para finalidades turísticas deve-se atentar ao fato de que as referências positivas mencionadas no texto do documento são relacionadas com as experiências dessa modalidade de turismo no continente europeu, cuja realidade econômica, social e cultural é distinta de muitos dos países que naquele momento eram signatários das referidas Normas.

Retomando a discussão do patrimônio brasileiro na década de 1970, Cury (2000, p. 137-143) menciona o Compromisso de Brasília, no qual governadores de Estado, secretários estaduais da área cultural, prefeitos de municípios interessados, presidentes e representantes de instituições culturais comprometeram-se dar apoio “à política de proteção aos monumentos, à cultura tradicional e a natureza” e o Compromisso de Salvador cujo objetivo era conceder “[...] apoio à política de proteção aos bens naturais de valor cultural” incluindo-se aí as paisagens e os conjuntos urbanos.

As discussões do Compromisso de Brasília em 1970 e do Compromisso de Salvador em 1971 foram também decisivas no sentido de descentralizar as ações do então Departamento do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (DPHAN), pois segundo Fonseca (2009, p. 142-143), em síntese recomendava-se

[...] que os estados e municípios exercessem uma atuação supletiva à federação na proteção dos bens culturais de valor nacional, e assumissem, sob a orientação técnica do então DPHAN, a proteção dos bens de valor regional [...] criando quando fosse o caso instituições e legislações próprias.

Tendo como base esses encontros e as diretrizes estabelecidas pela UNESCO para a preservação do patrimônio o governo brasileiro empreendeu algumas ações, como por exemplo, a criação do Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas em 1973, cujo objetivo, conforme Fonseca (2009, p. 143) foi “criar infraestrutura adequada ao desenvolvimento e suporte de atividades turísticas e ao uso de bens culturais como fonte de renda para regiões carentes do nordeste”, buscando a inserção, do hoje denominado, turismo cultural no contexto brasileiro.

A criação do Centro Nacional de Referência Cultural em 1975, representou um outro avanço das discussões sobre o patrimônio brasileiro, o que segundo Fonseca (2009, p. 144) fortaleceu o interesse de “atualizar a reflexão sobre a realidade brasileira e buscar formulações adequadas para a compreensão da cultura”.

Observa-se que a ênfase nos fazeres e saberes populares foram também um avanço institucional representando uma tentativa de aproximação com a população brasileira, valorizando a cultura popular e incentivando o fomento de ações turísticas tendo como objetivo mostrar esses elementos como um atrativo, desvinculando-se aos poucos a concepção de patrimônio até então restrita as construções e aos grandes monumentos.

Na década de 1980, Fonseca (2009, p. 158) afirma que não é mais “[...] pela seleção rigorosa de bens de valor excepcional – que se vai buscar legitimar a política de preservação” do patrimônio brasileiro.

A redação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216º, vai demonstrar as modificações sobre o entendimento do conceito de patrimônio, ao passar a considerar como tal os

[...] bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas, tecnológicas, as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas - culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (BRASIL, 1988, *online*, não paginado).

Fonseca (2009, p. 179) menciona que nas décadas de 1970 e 1980, “em termos dos instrumentos de preservação [...] praticamente não se recorreu, no Brasil, em nível federal, a formas alternativas as do tradicional instituto do tombamento”. Apenas na década de 1990 que novos instrumentos começam a ser utilizados, tais como a Chancela da Paisagem Cultural, adotada pela UNESCO, e os mecanismos para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial discutido na Recomendação Paris de 2003 e adotados no Brasil com a criação do Departamento do Patrimônio Imaterial (DPI) em 2004 pelo IPHAN.<sup>4</sup>

Atualmente, o ato de tombamento permanece como o principal instrumento de proteção ao patrimônio cultural utilizado pelo IPHAN, o qual foi aplicado ao Conjunto Histórico e Paisagístico de Antonina, objeto de estudo desse trabalho.

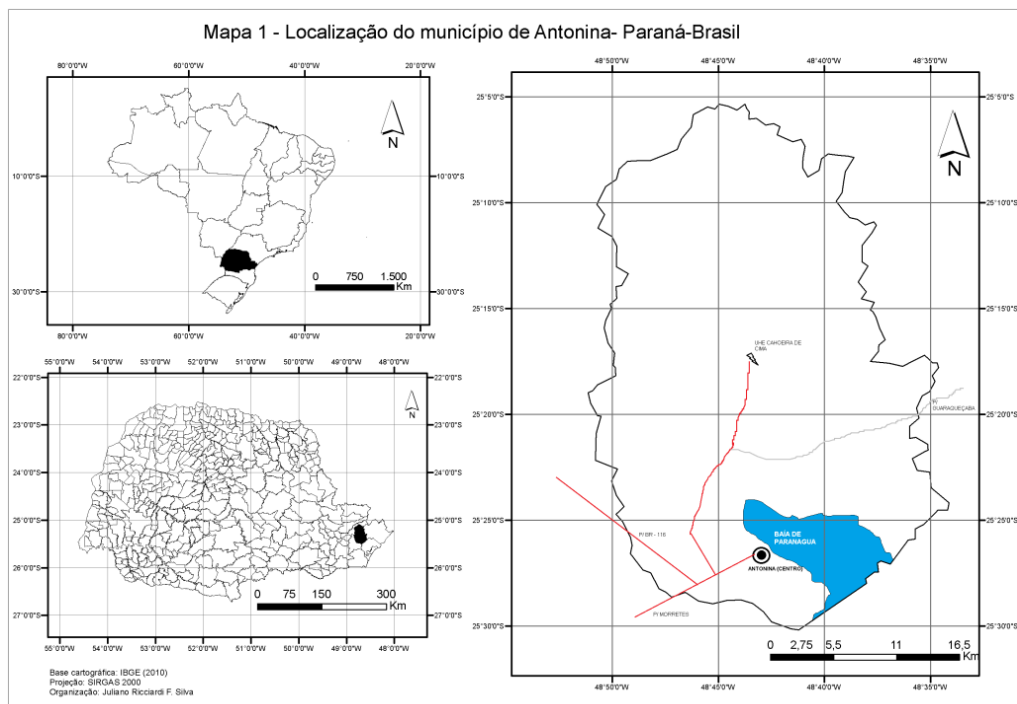
## **CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA ÁREA DE ESTUDO**

---

<sup>4</sup> IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Instrumentos de Salvaguarda**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/418>>. Acesso em: 08 set. 2016.

Antonina é um município do Estado do Paraná situado na mesorregião metropolitana da capital Curitiba, entre a Baixada Paranaense e a Serra do Mar, limita-se ao norte e noroeste com o Município de Campina Grande do Sul; a leste com o Município de Guaraqueçaba e Oceano Atlântico; a oeste com o Município de Morretes e ao sul com o Município de Paranaguá. A sede municipal localiza-se a cinco metros acima do nível do mar (Figura 1).

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ANTONINA - PR



FONTE: BASE CARTOGRÁFICA IBGE (2010).  
ORGANIZAÇÃO: SILVA (2016).

A extensão territorial do município é de 882 km<sup>2</sup>, o que corresponde a 0.4427% da área total do Estado do Paraná. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a população local é de 18.981 habitantes, com uma estimativa de 19.414 habitantes em 2014. A densidade demográfica é de 21,41 hab./km<sup>2</sup>.

Historicamente sua formação está vinculada ao processo de expansão e ocupação territorial no sul do Brasil pela Coroa portuguesa a partir do século XVIII, ao primeiro ciclo do ouro no Brasil e especialmente ao culto religioso devotado à Nossa Senhora do Pilar.

Apesar das condições primárias de organização econômica no período que sucedeu sua fundação em termos políticos, o crescimento dessa nova Villa segundo o IPHAN (2009) foi viabilizado pela influência da Igreja e também devido à abertura do



Caminho da Graciosa na primeira metade do século XIX, via que ligava o litoral ao planalto curitibano, que contribuiu para um novo impulso econômico local, por meio do aumento da circulação de mercadorias, isso acrescido ao incremento da agricultura de subsistência, acelerando assim o processo de povoamento.

A abertura dos Portos, no ano de 1808, foi outro fator colaborativo ao desenvolvimento da então Vila de Antonina inserindo novos elementos na paisagem local. Conforme dados do IPHAN (2009, p. 16), tal abertura desobrigou o município “a exportar e importar pelos portos de Paranaguá e Santos”, inserindo-o “no eixo de escoamento da produção paranaense”, corroborando o impulso ao desenvolvimento “comercial e urbano, chegando a aproximadamente 3310 habitantes em 1835”.

A fase áurea da economia antoninense se deu segundo o IPHAN (2009), com a inauguração do Conjunto das Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo (IRFM) em 1915, cujo sucesso perdurou em Antonina por cinquenta e sete anos, o que sugere determinada importância e relação dos antoninenses com essa modalidade de atividade econômica.

No entanto, no de ano de 1972 com o encerramento dessas atividades industriais houve um aumento no nível de desemprego no município o que provocou de acordo com o IPHAN (2009) uma situação de êxodo da população antoninense obrigando-a a buscar em outras localidades novas oportunidades.

Desde então o município não logrou êxito em desenvolver outros setores que impulsionassem a economia local.

Atualmente, de acordo com o Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (2010), o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) apresentou uma evolução de 0,438 no ano de 1991 para 0,687 em 2010, fato que inseriu o município na 2251ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM no ano de realização do levantamento.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), 42% da população economicamente ativa de Antonina vivia com apenas um salário mínimo, e 37% com até dois salários mínimos. Com relação aos postos de trabalho, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), dentre as pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais do município, 16,84% trabalhavam no setor agropecuário, 0,44% na indústria extrativa, 4,76% na indústria de transformação, 8,78% no setor de construção, 2,15% nos setores de utilidade pública, 13,82% no comércio e 49,76% no

setor de serviços. Esses dados revelam que o município possui uma economia fragilizada e uma população majoritariamente desfavorecida economicamente.

Não obstante sua situação econômica Antonina conta com uma riqueza cultural representada em seu patrimônio edificado, natural e imaterial e dada a sua relevância histórica teve sua área central tombada como patrimônio nacional pelo IPHAN no ano de 2012.

## **O CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO (C.H.P.) DE ANTONINA: OS DESAFIOS DE GESTÃO DE UM PATRIMÔNIO NACIONAL**

O plano de trabalho realizado para subsidiar o ato de tombamento do C.H.P. de Antonina esteve sob a responsabilidade da Superintendência Regional do IPHAN no Paraná, a qual segundo relatado por Santos (2014, não paginado) contratou um inventário e uma pesquisa histórica com o objetivo de inserir o município “[...] na historiografia da ocupação do território brasileiro”.

Segundo Santos (2014, não paginado) a realização do estudo coordenado pelo Professor Nestor Goulart Reis Filho por meio das informações levantadas sobre a formação e urbanização da “Repartição do Sul – unidade administrativa que compreendia parte das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste” comprovou que essas áreas se organizaram urbanisticamente de maneira distinta das demais áreas do país. A pesquisa abordou também “a organização da vida cotidiana identificando as vilas e arraiais formados a partir do primeiro ciclo de mineração do ouro no Brasil”. A autora ressalta que para o pesquisador “a integração do conjunto de Antonina com o ambiente natural a qual ele está inserido e a importância desta inserção territorial [...] para a historiografia brasileira” faz com que sua pesquisa atribua, além do valor histórico, um valor paisagístico para a área em estudo.

A autora relata ainda que em complementariedade a pesquisa empreendida pelo Professor Nestor Goulart Reis Filho foi realizado um inventário do conjunto, utilizando a metodologia do Sistema Integrado de Conhecimento e Gestão – SIGC, que consiste em

[...] uma análise da situação urbana atual, com mapeamentos que detalham as características e condições do sítio, juntamente com a identificação [dos] imóveis, que constituem o acervo de maior destaque do conjunto. (SANTOS, 2014, não paginado).

Após a conclusão e apresentação do plano de trabalho o processo de tombamento da área em estudo foi aprovado pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural na sede do IPHAN em Brasília em 25 de janeiro de 2012 e de acordo com a publicação do Diário Oficial, Brasil (2013), homologada pela Portaria nº 28 de 14 de março de 2013 foi tombado e recebeu o título de patrimônio nacional. (Figura 2).

Figura 2 - Conjunto Histórico e Paisagístico de Antonina



Fonte: A autora (2016).

Contudo, essa ação, segundo Santos (2014) não contou com uma representatividade popular e recebeu quatro impugnações provenientes de três proprietários de imóveis particulares e da Prefeitura Municipal. Para os proprietários particulares, dentre eles representantes de membros da família Matarazzo, não havia valor histórico em suas edificações que justificassem o tombamento. Para a Prefeitura a preocupação central estava na inviabilidade de futuras atividades portuárias com o tombamento do Porto. Com relação à ausência do valor histórico o IPHAN respondeu aos proprietários dos imóveis que esses estavam sendo tratados como parte de um conjunto dentro dos aspectos históricos levantados no estudo previamente realizado e não considerados isoladamente. Com relação às atividades portuárias o IPHAN não se manifestou de forma contrária, porém mostrou-se preocupado com os possíveis impactos gerado por modalidade de atividade econômica sob o patrimônio.

Andrukiu, A.; Gomes; Andrukiu, F. (2015) relatam ainda que não houve um esclarecimento voltado para a população antoninense, por parte do IPHAN, sobre os objetivos e as implicações da aplicação desse instrumento de proteção ao patrimônio local.

As situações descritas por esses autores demonstram um conflito de interesses em torno dos bens imóveis selecionados para o tombamento no C.H.P. de Antonina, ao mesmo tempo em que sugerem a ausência de reconhecimento dessas construções como patrimônio por parte da população.

Nesse sentido, Barretto (2000, p. 15) argumenta que o ato tombamento, em seu modelo tradicional, é tido como “fator negativo, até indesejado, uma ameaça ao patrimônio familiar”, criando

[...] uma situação paradoxal, na qual o Estado tomba prédios históricos para protegê-los da destruição rápida de demolição, mas, tolhendo suas possibilidades de utilização, condena-os a destruição lenta do abandono, sem poder obrigar os donos a tomar providências e sem poder adotar medidas por falta de orçamento para tal. (BARRETTO, 2000, p. 15).

Por isso que para Jeudy (1990, p. 8),

[...] a formalização de um patrimônio, sua gênese, sua atualização, partem do mesmo princípio: a salvaguarda, pura e simples, não basta, ela deve ser estimulada por um interesse coletivo de apropriação e reconhecimento.

Fonseca (2009, p. 43) partilha essa mesma ideia afirmando que “[...] a integridade física dos bens patrimoniais não é por si só suficiente para sustentar uma política pública de preservação”. Para a autora faz-se necessário atentar-se para o “vértice da recepção” dos bens tombados, os quais possuem

[...] uma dinâmica própria em dois sentidos: primeiro, no da mutabilidade de significações e valores atribuídos a um mesmo bem em diferentes momentos históricos, [...], segundo, no da multiplicidade de significações e de valores atribuídos, em um mesmo momento e em um mesmo contexto, a um mesmo bem, por grupo econômico, social e culturalmente diferenciado. (FONSECA, 2009, p. 44).

Com relação a recepção da ação do tombamento empreendida pelo IPHAN em Antonina, Santos (2014, não paginado) comenta que

[...] observou-se, após participação na rotina da instituição oportunizada pelo Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do IPHAN, que os técnicos da Superintendência do Paraná tiveram dificuldades na fiscalização e aplicação de ações de preservação na cidade. Percebeu-se que é grande a hostilidade de muitos moradores quanto às restrições impostas pelo tombamento e a Prefeitura Municipal se omite na fiscalização de obras irregulares ou qualquer outro tipo de apoio ao IPHAN na gestão de preservação do bem.

Essa situação sugere que a realidade com relação à proteção do patrimônio de Antonina vivenciada pelo IPHAN estende-se para além da promoção de ações de salvaguarda dos bens imóveis em situação de risco de degradação ou da manutenção da paisagem circundante do C.H.P., mas diz respeito principalmente com a forma que o órgão se relaciona com a população local, e como essa última se relaciona com o seu próprio patrimônio.

É nesse contexto que o ato de tombamento em Antonina toma proporções de um fenômeno social complexo, cuja questão central é como manter um diálogo saudável entre moradores e as instituições que promovem ações em benefício do patrimônio, seja em nível municipal, estadual ou federal, sobre como conciliar conservação patrimonial e desenvolvimento econômico.

### **A EXPERIÊNCIA DO MORADOR COM O ATO DE TOMBAMENTO DO CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO (C.H.P.) DE ANTONINA**

No período de julho a agosto de 2016 foram realizadas visitas ao município de Antonina com o objetivo de apreender a percepção dos moradores com relação ao tombamento do C.H.P. como patrimônio nacional.

Para isso, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas com recomendado por Gil (2010) para as pesquisas de natureza qualitativa.

Os 19 sujeitos respondentes tinham de 28 a 80 anos, com predominância de nível de formação superior.

No início da entrevista introduziu-se o questionamento sobre qual o entendimento que sujeitos entrevistados tinham sobre o conceito de patrimônio cultural.

As respostas obtidas revelaram que para eles esse conceito é amplo e envolve aspectos materiais e imateriais da cultura, como pode ser observado no seguinte resumo das afirmações ouvidas durante as entrevistas:

- a) Patrimônio aquilo que pertence a alguém.
- b) O que resiste ao tempo.
- c) Algo que as civilizações construíram e que permanece.
- d) Riqueza cultural de um povo e uma herança para as gerações futuras.
- e) O conjunto do acervo cultural e histórico constituído por bens móveis e imóveis que representam seu tempo desde a sua constituição à existência atual.
- f) A história da cidade, como ela começou, como ela se desenvolveu, e a explicação porque que ela é assim hoje.
- g) O conjunto de uma cidade, a hospitalidade do povo, a beleza natural e conseqüentemente o patrimônio histórico que vem a ser os monumentos, as edificações.
- h) Patrimônio é a nossa culinária, o barreado, é toda uma história de Antonina, é o nosso povo, é o nosso artesanato, isso é um conjunto, é o patrimônio histórico, o patrimônio cultural.
- i) Patrimônio é tudo aquilo que a gente recebeu que a gente recebe, como doação do presente ou do passado.

A diversidade de significados ao conceito de patrimônio mencionados pelos sujeitos entrevistados esteve em conformidade com a definição de Barretto (2000, p. 11) para o conceito de patrimônio como “ [...] o conjunto de todos os utensílios, hábitos, usos e costumes, crenças e forma de vida cotidiana de todos os segmentos que compuseram e compõem a sociedade”.

De posse dessas informações, o seguinte questionamento buscou investigar a recepção dos sujeitos entrevistados com relação ao ato de tombamento do C.H.P. de Antonina, solicitando que apontassem os pontos negativos e positivos dessa ação.

De acordo com a fala dos sujeitos entrevistados, em Antonina, os principais conflitos vivenciados com relação ao tombamento é a perda de autonomia do proprietário do imóvel com relação a manutenção das fachadas somado com a acusação sobre a ausência de responsabilização do órgão responsável pela manutenção dos bens tombados e o “policiamento” com aplicações de multas quando não cumpridas as exigências pré-estabelecidas.

Os entrevistados também deixaram claro em suas respostas que a situação de exigência sem contrapartida e subsídios instala entre os moradores que vivenciam a

realidade do tombamento extremos que vão desde a aversão até a exaltação do órgão responsável pela proteção do patrimônio tombado.

Desse modo, em síntese, os pontos positivos mencionados foram:

- a) Imposição de regras e limites visando a preservação.
- b) Atratividade turística.
- c) Manutenção de vestígios da história local.
- d) Preservação da cultural.
- e) Respeito.
- f) Perspectiva de futuro.
- g) Valorização da imagem do município.

Por outro lado, os pontos negativos citados foram:

- a) Inexistência de subsídios para manutenção dos bens tombados.
- b) Conflitos entre a população local e órgão de proteção ao patrimônio.
- c) Imposição de regras e limites visando a preservação.
- d) Perda da autonomia dos proprietários com relação a modificações na fachada de seus imóveis.
- e) Burocracia do órgão responsável com relação ao cumprimento das exigências do tombamento.
- f) Policiamento do órgão responsável pela proteção ao patrimônio e aplicação de multa.
- g) Ausência de esclarecimento sobre as regras do tombamento.

As falas dos sujeitos participantes das entrevistas revelaram que o tombamento como instrumento de proteção ao patrimônio cultural, apesar de ser uma prática antiga no país ainda possui fragilidades que precisam ser superadas, principalmente no que diz respeito a um maior envolvimento institucional com as populações detentoras de bens tombados como patrimônio.

## **CONCLUSÕES**

Na área em estudo, apesar dos pontos negativos apontados, os moradores entrevistados concordaram que para a preservação da história o tombamento representa uma ferramenta ideal, contudo há que se adequar para que essa ação seja melhor compreendida e aceita localmente.

A partir dessa investigação foi possível apreender que o tombamento não é suficiente para garantir a preservação do patrimônio cultural, sendo necessário um trabalho em conjunto com as populações que recebem essa ação institucional.

A experiência brasileira aqui apresentada pode ser útil para o aperfeiçoamento das políticas públicas de outros países da América Latina considerando que eles também são detentores de patrimônios que contam a história de suas respectivas civilizações e por isso devem ser mantidos no tempo e no espaço.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRUKIU, A. M. G.; GOMES, B. M. A., ANDRUKIU, F. Tombamento e Talentos: Uma Parábola Contratualista sobre o Patrimônio Cultural. *Revista Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade*, Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, v.7, n. 2, 176 – 190 , abr-jun, 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Antonina, Paraná*, 2010. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/2154](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/2154)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

BARRETTO, M. *Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento*. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. *Decreto-lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937*. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 06 dez. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm)>. Acesso em: 02 maio 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. *Turismo cultural: orientações básicas*. 3. ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

CURRY, I. *Cartas patrimoniais*. 2. ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.



GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Antonina. Censo demográfico 2010*. Disponível

em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=410120#>>.

Acesso em: 02 mai. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Base Cartográfica IBGE*. 2010.

Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410120>>.

Acesso em : 09 de out. 2016.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Caderno Estatístico. Município Antonina*. Curitiba, 2016. Disponível:

<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83370&btOk=ok>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *O IPHAN*. Disponível em < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Instrumentos de Salvaguarda*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/418>>. Acesso em: 08 set. 2016.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Subsídios técnicos para o processo de tombamento do Centro Histórico de Antonina (PR)*. Curitiba, 2009.

JEUDY, P. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

LEMOS, C. A. C. *O que é patrimônio histórico*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, L. L. F. *Análise do Programa de Normatização de Centros Históricos do IPHAN no contexto do Conjunto Histórico e Paisagístico de Antonina/PR*. Trabalho apresentado no 3º Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural Patrimônio e Projeto – Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte, 15 a 17 de setembro, 2014.

SILVA, F. F. da. *As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade*. 2. ed. São Paulo, Petrópolis: Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, J. R. F. *Mapa de localização de Antonina - PR*. 2016.

## AS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES E CULTURAS DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Celso Gabatz<sup>1</sup>

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As sociedades contemporâneas encontram-se estreitamente ligadas aos pressupostos do progresso técnico e científico alicerçados no racionalismo e alavancados pela disseminação de um sistema econômico que alterou as feições de povos, etnias e nações. As mudanças engendradas pela ordem capitalista acabaram influenciando na perspectiva do ser e do querer de povos, e, em grande medida, suscitaram formas de expressão que romperam fronteiras, fragmentaram identidades e forçaram a dispersão.

O que passou a ser chamado de progresso reduziu tempo e espaço, ultrapassando fronteiras, ampliando mercados e alterando muitos hábitos e costumes locais, e, de certo modo, homogeneizando, em nome de uma política de mercado, desejos e vontades (BHABHA, 2013). A sociedade apresenta como manifestação bastante específica deste modelo de desenvolvimento um reiterado compromisso com o novo. A necessidade de novas descobertas, ofertas e aquisições, traduzem uma constante mobilidade, dinamicidade e progressiva alternância de hábitos e costumes.

As perguntas que norteiam este estudo sublinham, entre outros aspectos relevantes, por exemplo, quais os elementos que formam a identidade de um grupo social nos dias atuais? De que forma são firmados os processos de construção e reconstrução de identidades na contemporaneidade? Quais seriam as principais transformações vislumbradas na formação das identidades de modo a confluir em direção aos paradigmas conceituais que podem ser vistos nos dias atuais?<sup>2</sup>

A abordagem, amparada em questionamentos nesta direção, parece-nos adequada para uma reflexão que suponha o aprofundamento de dimensões, conceitos e prerrogativas para a existência dos grupos sociais e suas referências na contemporaneidade. Parafraseando o geógrafo britânico radicado nos Estados Unidos, David Harvey, necessitamos compreender os sinais que se fazem presentes nas relações sociais contemporâneas a fim de discernir os sentidos que ali se produzem. “Se ninguém ‘conhece

---

<sup>1</sup> UNISINOS, [gabatz12@hotmail.com](mailto:gabatz12@hotmail.com)

<sup>2</sup> A sociedade contemporânea tem vivenciado noções de identidade e cultura a partir de rupturas e discontinuidades com relação a períodos anteriores. Esta realidade é descrita por alguns autores como pós-modernidade (LYOTARD, 1993), alta-modernidade (GIDDENS, 1991), modernidade líquida (BAUMAN, 2005) e até mesmo hipermodernidade (LIPOVETSKY e CHARLES, 2004).

o seu lugar' nesse mutante mundo-colagem, como seria possível elaborar e também sustentar uma ordem social segura? (HARVEY, 2001, p. 272)".

### A CONFIGURAÇÃO DA(S) CULTURA(S) E DA(S) IDENTIDADE(S)

O homem é como um jogador que tem nas mãos, ao se instalar à mesa, cartas que ele não inventou, pois o jogo de cartas é um dado da história e da civilização (...). Cada repartição das cartas resulta de uma distinção contingente entre os jogadores e se faz à sua revelia. Quando se dão as cartas, cada sociedade assim como cada jogador as interpreta nos termos de diversos sistemas, que podem ser comuns ou particulares; regras de um jogo ou regras de uma tática. E sabe-se bem que com as mesmas cartas, jogadores diferentes farão partidas diferentes, ainda que, limitados pelas regras, não possam fazer qualquer partida com determinadas cartas (LÉVI-STRAUSS, In: CUCHE, 1999, p. 98).

Durante muito tempo, a etnologia cultivou o que se denomina o “mito do primitivo”, perseguindo o caráter absolutamente original de cada cultura. Nesta perspectiva, os pesquisadores consideravam a mestiçagem cultural como um fenômeno negativo que alterava sua “pureza” original e que, de certo modo, dificultava o trabalho de investigação científica (SMITH, In: FEATHERSTONE, 1999, p. 183-205).

Um dos precursores do pensamento sociológico, o economista, jurista e intelectual germânico, Max Weber, criticou o demorado processo de derrocada do ideal mágico, da dessacralização do mundo medieval. Este “desencantamento” do mundo aludido por Weber corresponderia a uma nova regulação da vida cotidiana fundada no compromisso dos indivíduos com alguns valores peculiares. Implicava na substituição do mundo antigo orientado pela magia e pela fé em direção a um mundo desencantado, cético, despido de inconsistências lógicas.

Ninguém mais precisa lançar mão de meios mágicos para coagir os espíritos ou suplicar-lhes, feito o selvagem, para quem tais forças existiam. Ao contrário, meios técnicos e cálculo se encarregam disso. Isto, antes de mais nada, significa a intelectualização propriamente dita (WEBER, 1972, p. 49).

Corroborando com as questões aludidas, Denys Cuche sublinha este sentido evolutivo de análise onde cada cultura em situação de contato cultural sofreria um processo de construção, desestruturação e depois de reestruturação, sendo este um princípio inerente à evolução de qualquer sistema cultural. Ressalta que alguns grupos teriam um poder de identificação mais difuso, e, neste sentido, as identidades estariam sujeitas a determinados confrontos sociais (CUCHE, 1999, p. 185-205).

Uma das possibilidades contextuais e teóricas importantes diz respeito a uma possível substituição da palavra ‘cultura’ por ‘culturação’ de modo a sublinhar a dimensão dinâmica dos processos culturais. Nesta direção, a afirmativa preconizada pelo sociólogo francês radicado no Brasil por muitos anos, Roger Bastide, também pode auxiliar a esclarecer e complementar a ideia de que ao invés de ‘estrutura’ seria preciso falar de ‘estruturação’, ‘desestruturação’ e ‘reestruturação’. As identidades contemporâneas são balizadas pela cultura enquanto construção ‘sincrônica’ que se elabora através deste triplo movimento (BASTIDE, 2006).

A cultura como um produto histórico está sujeita às interações e contradições inerentes ao seu processo evolutivo, em um conjunto dinâmico que envolve mudanças constantes. O aparato de símbolos e significados é selecionado a cada momento histórico, condicionando as inter-relações que as diferentes sociedades estabelecem entre o passado, o presente e o futuro. Neste sentido, a cultura também pode ser considerada um mecanismo de adaptação baseado na capacidade de mudança e de evolução humanos.

Como ideia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos de crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando aparece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga [...]. A cultura, em outras palavras, chega [...] a uma posição de destaque quando passa a ser uma força politicamente relevante (EAGLETON, 2011, p. 42).

Em meio a compreensões plurais e abordagens caleidoscópicas convém sublinhar a interpretação tributária às ideias de intelectuais como Ernest Gellner (1994), Raymond Williams (1969), Edgar Morin (2011) e Sigmund Bauman (2005), na definição de cultura dada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu que se destaca pela amplitude conceitual:

A cultura é essa espécie de saber gratuito, para todos os fins, que se adquire em geral numa idade em que ainda não se têm problemas a colocar. Pode-se passar a vida a aumentá-la, cultivando a por si mesma. Ou então, pode-se usá-la como uma espécie de caixa de ferramentas, quase inesgotável (BOURDIEU, 2004. p. 43).

Se o conceito de cultura permite uma abordagem a partir de diferentes olhares, o termo *identidade*<sup>3</sup>, por sua vez, é associado com frequência, à cultura. No entanto, e apesar

---

<sup>3</sup> De acordo com a concepção filosófica de Paul Ricoeur o conceito de identidade seria um equívoco. Tal equivocidade compreenderia tanto a característica de “mesmo”, de igual, quanto de “outro”, de diferente. Todavia, ao longo da história, tal conceito foi tomado de forma unívoca apenas no sentido de “mesmo”. Na identidade compreendida apenas como “mesmo”, o sujeito é tomado como uma coisa, ele é, pois, objetificado. Um exemplo clássico de análise da identidade em seu sentido coisificado é a cartesiana. Quando Descartes se pergunta “Quem sou eu?” a resposta dada por ele é: “Eu sou uma coisa que pensa” (Cogito ergo sum), concepção problemática, segundo Ricoeur. (RICOEUR, 1991).

de possuir certa ligação, cultura e identidade se apresentam com processos de construção distintos. Para o antropólogo e sociólogo francês Denys Cucche “a cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (CUCHE, 1999, p. 176).

## OS CAMINHOS DA GLOBALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Para o professor titular de relações internacionais na Southampton University da Inglaterra, Anthony McGrew, a globalização tem desafiado para um difícil e intrincado debate público que vem sendo travado sobre a forma, a extensão e a importância das mudanças observadas no mundo atual. No centro desse debate estão posições conflitantes acerca das forças e processos envolvidos na globalização contemporânea: de um lado "globalistas"; de outro, os "céticos" a discutir os problemas do poder do Estado, os padrões de mudança das culturas nacionais, o desenvolvimento da economia mundial, as desigualdades sociais, os desafios ambientais, o debate normativo sobre a natureza e o futuro da ordem global. Para McGrew a globalização tem a ver com

[...] processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações sem novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. [...] Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes [...] a ter efeito sobre as identidades (McGREW, In: HALL, 1997, p. 12-13).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Manuel Castells aborda o fenômeno, alertando para o fato de que:

Essa nova forma de organização social, dentro de uma globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, [...] abalando instituições, transformando culturas, criando riqueza e induzindo à pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo impondo o rigor e instilando o desespero. Admirável ou não, trata-se na verdade de um mundo novo (CASTELLS, 2001, p. 17).

A globalização contribuiu para a ocorrência do processo de “aculturação”, cujo prefixo “a” não significa privação; ele vem do latim *ad* e indica um movimento de aproximação. Estudos indicam ter sido criado em 1880, por John Wesley Powell, antropólogo americano, que denominava assim a transformação dos modos de vida e de

pensamento dos imigrantes nos primeiros contatos com a sociedade norte americana (POWELL, In: CUCHE, 1999, p. 92).

Em 1936, o Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos criou um comitê encarregado de organizar a pesquisa sobre os aspectos da aculturação. O conselho em seu célebre *'Memorando para o Estudo da Aculturação'* definiu que se tratava de um “conjunto de fenômenos que resultavam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocavam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos” (CUCHE, 1999, p. 115).

Cabe salientar que de acordo com as conclusões acima citadas, a aculturação não provocaria, necessariamente, o desaparecimento da cultura que receberia influências, nem a modificação de sua lógica interna. Isto porque a aculturação não era uma pura e simples conversão, mas uma “seleção” de elementos culturais emprestados segundo a “tendência” da cultura receptora (CUCHE, 1999, p. 118).

Na análise de toda situação de aculturação, é preciso levar em conta tanto o grupo que dá quanto o grupo que recebe. Se respeitarmos este princípio descobriremos rapidamente que não há cultura unicamente “doadora” nem cultura unicamente “receptora”, propriamente dita. A aculturação não se produz jamais em mão única. Por esta razão, Bastide propõe os termos “interpenetração” ou “entrecruzamento” das culturas, em lugar do termo aculturação que não indica claramente essa reciprocidade de influência que, no entanto, raramente será simétrica (CUCHE, 1999, p. 129).

Os termos utilizados por Bastide, bem como seu significado, muito se aproximam do que mais recentemente se convencionou como hibridização cultural, nos termos defendidos pelo antropólogo argentino radicado no México, Néstor Garcia Canclini. Trata-se de um processo que combina estruturas e práticas que existiam separadamente, gerando novas estruturas e novas práticas por meio das trocas sociais (CANCLINI, 2003, p. 19).

As culturas híbridas constituem-se como referencial teórico relevante para explicar e compreender os novos tipos de identidades inseridos nos espaços da contemporaneidade. O desenvolvimento dos estudos sobre a aculturação levou a um reexame do conceito de cultura, compreendida aqui muito mais a partir de sua dinamicidade. Ainda que já tenha sido retratada anteriormente, cabe salientar, mais uma vez, que o ponto importante nesta questão é o fato de que não existem as culturas “puras”, pois a partir das interações sociais, há diferentes graus de culturas “mistas”, feitas de continuidades, descontinuidades e rupturas (CANCLINI, 2003, p. 21-53).

O conhecido sociólogo brasileiro Octávio Ianni, propõe que se analise a questão da cultura em uma “[...] perspectiva aberta pela ideia do contato, intercâmbio, permuta, aculturação, assimilação, hibridação, mestiçagem ou mais propriamente, transculturação [...]” (IANNI, 2000, p. 95). Explica que muitas são as formas e denominações de intercâmbio sociocultural, nas quais se busca peculiaridades e mediações relativas ao que “domina e subordina, impõe e submete, mutila e protesta, recria e transforma”.

A realidade, no entanto, é que sempre há mudança e transfiguração. Nada permanece original, intocável, primordial. Tudo se modifica, afina e desafina, na travessia. Parece o mesmo, mas já não é nem pode ser o que era, salvo como memória, fantasia ou nostalgia. Modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar, tudo se altera, parcial ou amplamente. Tanto é assim, que muitas vezes permanece a impressão de duplicidade, heterogeneidade, montagem, colagem, bricolagem ou simulacro. Uma impressão muito real e evidente, mas enganosa e aparente, já que o que resulta é sempre e também algo diferente (IANNI, 2000, p. 95-96).

Os efeitos da globalização sobre as identidades são apresentados por Alain Touraine (1999), em obra considerada marco teórico importante para a compreensão desses processos em diferentes sociedades. Ele aponta que as diversas formas de intercâmbio e de suas trocas sociais redundaram na desintegração das identidades, como resultado da homogeneização cultural e do pós-moderno global. A tendência a uma maior interdependência global e a exposição a influências externas estaria levando a uma crise das identidades com tendências para um elevado grau de homogeneização.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. [...] No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Esse fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (HALL, 1997, p. 80).

Até mesmo pequenas comunidades, aparentemente isoladas, estão ligadas à “aldeia global” pela tecnologia. Os aparelhos de televisão, rádios, internet e demais mídias, vem produzindo a fragmentação de códigos culturais, o mimetismo, a multiplicidade de estilos, a valorização do efêmero e o pluralismo. Sendo assim, há também toda uma estratégia de mercado que define quais produtos são necessários para determinada identidade.

Um dos impasses contemporâneos tem a ver com a incapacidade que a maioria da população global tem em encaixar-se numa lógica de signos mediada pela tecnologia, já que

lhes falta valor aquisitivo. Existe uma ramificação entre a identidade do entendimento pós-moderno e a identidade do mercado, associada ao comercializável, a moda e a tendência. Por isso, “a imagem serve para estabelecer uma identidade no mercado, o que se aplica também aos mercados de trabalho” (HARVEY, 2001, p. 260). Por essa luta declarada de aparências as identidades acabam sendo fixadas e estabelecidas, em grande medida, pelos mercados de consumo.

### **GLOBALIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DA(S) CULTURA(S) E IDENTIDADE(S)**

Ao analisar a estetização da vida cotidiana, o sociólogo britânico Mike Featherstone (1995) menciona que é possível encontrar uma ênfase no apagamento das fronteiras entre arte e vida cotidiana, o colapso das distinções entre a “alta cultura” e a cultura de massas ou popular, uma promiscuidade estilística generalizada em uma mistura lúdica de códigos. Esta descodificação dos símbolos não é simples e ao focalizar encontros sociais em lojas, escritórios e instituições, o fluxo desacelera-se, e o processo de interpretação acontece de maneira mais precisa, uma vez que os participantes são capazes de monitorar e reagir ao poder simbólico manifestado nos sinais e gestos físicos inconscientes: vestuário, estilo, tom de voz, expressão facial, maneiras, modo de andar, a corporificação no volume do corpo, da altura, do peso, as origens sociais do transmissor.

O sociólogo e jurista português, Boaventura de Souza Santos, reitera que se trata de um fenômeno multifacetado em suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas na medida em que:

Interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobre população, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência e a implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional (SANTOS, 2002, p. 26).

É certo que os elementos técnicos e materiais de uma cultura são mais facilmente transferíveis, o que não ocorre com tanta velocidade, intensidade ou frequência com os elementos simbólicos, como os sistemas religiosos ou ideológicos. Para Edgar Morin, por exemplo, “no que diz respeito à arte, a música, à literatura e ao pensamento, a globalização cultural não seria homogeneizadora. Ela seria formada por grandes ondas transculturais



que favoreceriam a expressão das originalidades locais ou nacionais” (MORIN, In: DIAS, 2006, p. 169).

Na opinião de Guy Bajoit, parece improvável que a globalização consiga destruir as identidades nacionais. Mais provável é que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações “globais” e *novas* identificações “locais” (BAJOIT, 2006. p. 95-138). Nesta linha de raciocínio, Ortiz sugere que se abandone o termo homogeneização para falar de “nivelamento cultural” para “apreender o processo de convergência de hábitos culturais, mas preservando as diferenças entre os níveis de vida” (ORTIZ, In: CANCLINI, 2001, p. 172). Isto quer dizer, localizar aqueles elementos considerados essenciais para a identificação dos grupos, os quais ainda os mantêm em certo nível de coesão social.

Importante ressaltar que uma das consequências possíveis dentro dos processos mais homogeneizantes corresponde ao fato de que as identidades locais ou particularistas poderiam ser *reforçadas* como forma de resistência à globalização (BECK, 1999). Juntamente com o impacto do global, cresce um novo interesse pelo local e pela diferença. Neste sentido, Kevin Robins argumenta que ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da “alteridade”. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais oportuno pensar uma nova articulação entre “o global” e “o local”. Este “local” não deveria, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas (BURKE, 2006).

Embora tenha se projetado a si próprio como [...] a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização — a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais. Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações “estrangeiras” têm sido compelidas a serem os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura “alienígena” e “exótica” de seu “Outro”. A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediata e intensa (ROBINS, In: HALL, 1997, p. 47).

Importante destacar que a diferença e a pluralidade étnica e cultural, ao serem mantidas pela necessidade de autopreservação, constituem fonte de atratividade. A alteridade é reforçada pelo interesse no outro e nas suas singularidades culturais. O fortalecimento de identidades locais pode ser visto ainda como reação defensiva de grupos étnicos que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas. Neste contexto, é

possível observar o avanço de fortes expressões de identidade coletiva que desafiam a globalização em função do controle das pessoas sobre suas próprias vidas.

Essas identidades, no entanto, consistem em reações defensivas contra as condições impostas pela desordem global e pelas transformações, incontroláveis e em ritmo acelerado. Elas constroem abrigos, mas não paraísos. [...] servem de refúgio e são fontes de solidariedade, como forma de proteção contra um mundo externo hostil. São construídas culturalmente, isto é, organizadas em torno de um conjunto específico de valores cujo significado e uso compartilhado, são marcados por códigos específicos de auto identificação (CASTELLS, 2001, p. 84).

A prerrogativa delineada por Hall e ampliada por Canclini é a da *hibridização cultural*. Nela sublinha-se o surgimento de novas identidades que se reconstróem retirando seus recursos de diferentes tradições culturais, resultantes dos cruzamentos e misturas culturais frequentes no mundo globalizado. Canclini, inclusive, utiliza a expressão “reelaboração das identidades” para designar o processo de transição a que as culturas locais, regionais e nacionais estão submetidas continuamente (CANCLINI, 2001, p. 172). Hall, por sua vez, pondera que estas surgem a partir das migrações e são ampliadas por pessoas que passam a conviver com novas culturas, sem serem “absorvidas” por elas:

Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular) (HALL, 1997, p. 96).

Stuart Hall e Néstor Canclini postulam referências que seriam inerentes às culturas em sua dinamicidade. Ademais, Canclini considera que não há como caracterizar as comunidades de maneira idílica, como culturas engessadas, pois isto simplificaria ou falsearia os fatos. Observar essas realidades sob a lógica do conceito de *híbrido* permitiria trocas e movimentos, excluindo a necessidade de se perseguir o mito da cultura “pura”. O autor afirma ainda existirem “ciclos de hibridação” utilizados como forma de analisar e descrever o referido processo, observando que as comunidades podem passar por formas mais ou menos homogêneas ou heterogêneas em diferentes momentos do processo (CANCLINI, 2003, p. 20).

A globalização gera um conjunto de fenômenos que interferem nos processos culturais e de construção das identidades. Por seu efeito plural produz uma variedade de possibilidades de identificação social e uma articulação entre a tendência homogeneizadora da globalização e a pluralidade das culturas locais. De modo contraditório, tais efeitos tanto podem delinear-se na forma de “tradição”, na busca e

preservação de aspectos essenciais das culturas, quanto na forma de “tradução”, concebendo a aculturação, transculturação ou hibridação como processos inerentes à natureza da cultura (MAFFESOLI, 2007).

Então, não se trata mais de reconhecer o valor universal de uma cultura ou de uma civilização, mas, [...] reconhecer em cada indivíduo o direito de combinar, de articular em sua experiência de vida pessoal ou coletiva, a participação no mundo dos mercados e das técnicas como uma identidade cultural particular. O que é preciso reconhecer não é uma inspiração universalista de uma cultura, mas a vontade de individuação de todos os que procuram reunificar o que o nosso mundo, economicamente globalizado e culturalmente fragmentado, tende sempre mais fortemente a separar (TOURAINÉ, 1998, p. 65).

Diante do paradoxo, deve-se compreender a cultura e as identidades como realidades em formação em que componentes novos e antigos são articulados para sintetizar uma realidade cultural. Está se tratando de sociedades complexas onde a riqueza das interações e diferenças devem ser analisadas na perspectiva de um processo contínuo, dinâmico e sem fronteiras (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 39-55).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As identidades são retratadas em suas interfaces de produção cotidiana, cuja preocupação é a necessidade de considerar a identidade das populações locais como bem patrimonial e como elemento de risco em sua dinâmica de construção e valorização. A partir de diferentes concepções teóricas, vemos o paradoxo da construção e reconstrução das culturas num processo de retroalimentação característico dos inevitáveis contatos humanos que a globalização articula.

O conceito de identidade não é mais passível de ser desenvolvido sem que para isso se faça uma leitura atenta das relações sociais. Ao contrário do que já se defendeu em tempos passados a sua descrição na contemporaneidade deveria partir da análise do indivíduo com base no caráter coletivo, observado através das suas relações. Tal análise requer uma cuidadosa consideração hermenêutica, ética, religiosa, cultural e social. A compreensão ética é tomada como âmbito necessário em uma análise que envolva a alteridade onde o traço do “mesmo” da identidade é impossível sem o traço do “outro”.

Se, por um lado há uma tendência à homogeneização cultural, por outro, vemos o realce às diferenças e à alteridade na perspectiva dos processos que fortalecem as identidades dos grupos. Trata-se de um processo de construção no qual já não há como vislumbrar a existência de disposições tão nítidas ou bem delimitadas entre grupos que

consolidam sua condição social alicerçados em influências de vários sistemas culturais interferindo e condicionando a vida humana.

O mundo que hoje vive a exacerbação do conhecimento técnico e científico, de estratégias pautadas para a consolidação do lucro, também se encontra imerso em uma potencial capacidade de destruição da vida. É primordial resgatar as referências que permitam construir caminhos que consolidem a harmonia social e criem soluções de consenso por meio do diálogo. Tanto mais plurais e complexas as relações, mais urgente torna-se o diálogo. Nos descaminhos apresentados pelas sociedades em crise, o diálogo pode ser apontado como a resposta capaz de evitar a disseminação de atitudes radicais de opressão, desrespeito e cerceamento das diferenças ao buscar a difusão de meios não violentos e de cooperação entre os povos através da afirmação dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOIT, Guy. *Tudo Muda*. Proposta Teórica e Análise da Mudança Sociocultural nas Sociedades Ocidentais Contemporâneas. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BASTIDE, Roger. *O Sagrado Selvagem e Outros Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECK, Ulrich. *O que é Globalização*. Equívocos do Globalismo, respostas à Globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas*. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. 8. ed. V. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. 2 Ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

GELLNER, Ernest. *Pós-Modernismo, Razão e Religião*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 10 Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. In: CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAFFESOLI, Michel. *O Ritmo da Vida: Variações sobre o Imaginário Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

McGREW, Anthony. In: HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MORIN, Edgar. *O Método. As Ideias: habitat, vida, costumes, organização*. 5 Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. In: DIAS, Reinaldo. *Turismo e Patrimônio Cultural – recursos que acompanham o crescimento das cidades*. São Paulo: Saraiva, 2006.

ORTIZ, Renato. In: CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4 Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

POWELL, John Wesley. In: CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

ROBINS, Kevin. In: HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SMITH, Anthony D. Para uma Cultura Global? In: FEATHERSTONE, Mike. *Cultura Global. Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. 3 Ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 183-205.

TOURAINE, Alain. *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Igualdade e Diversidade*. O sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1972.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

## **INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: REFLEXÕES SOBRE A LEI 11.161<sup>1</sup>**

**Luciana Contreira Domingo<sup>2</sup>**

### **CONTEXTUALIZANDO**

Neste trabalho discutimos situação da Língua Espanhola no ensino básico da cidade de Jaguarão, no extremo sul do Brasil, fronteira com Rio Branco-Uruguai, passados dez anos da promulgação da Lei 11.161. No entanto, consideramos necessário destacar momentos decorrentes da assinatura da Lei do Espanhol no estado do Rio Grande do Sul.

Em julho de 2005, antes mesmo da sanção da Lei 11.161, o então Secretário de Educação do estado, José Fortunati, informava<sup>3</sup> que a mesma não seria cumprida, qualificando-a como inviável. Entre outros argumentos, afirmava que o Congresso desconhecia a realidade do país. Em 2009, o Parecer nº 734/ 2009<sup>4</sup>, elaborado pela Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, propunha que um Conselho formado por essa Comissão orientasse o Sistema Estadual de Ensino do RS quanto à inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio.

Neste mesmo ano foi lançado pelo Governo do estado através da Secretaria de Educação (SEC), o Referencial Curricular Lições do Rio Grande para o ensino fundamental e médio, composto por Caderno do professor e Caderno do aluno. O capítulo específico para o ensino de Línguas Adicionais – Espanhol e Inglês - consta no volume 1<sup>5</sup>, dedicado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do qual também fazem parte as orientações para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física.

Além de apresentar “ideias e sugestões que têm como base estudos e experiências de sucesso na escola pública” (2009, p.127) o documento propõe orientações para o planejamento das aulas e avaliações e pautas temáticas para o trabalho com as referidas disciplinas destacando a relação com o Outro, numa clara

---

<sup>1</sup> Versão ampliada e revisada de um estudo previamente publicado em Domingo (2015)

<sup>2</sup> UNIPAMPA, [ludomingo@gmail.com](mailto:ludomingo@gmail.com).

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.escolaescobar.com.br/esc/modules/news/article.php?storyid=6>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

<sup>4</sup> Disponível em <[http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CEEed\\_734\\_2009.pdf](http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_734_2009.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

<sup>5</sup> Este e os demais volumes dos Referenciais podem ser encontrados no sítio: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

perspectiva dialógica, sem, no entanto, identificá-lo ou situá-lo. Desconsideram-se, assim, os possíveis efeitos dos contatos com as culturas de imigração presentes no estado e a situação fronteiriça com a Argentina e o Uruguai, características dessa região do sul do Brasil.

Ao longo do documento verificamos a opção pelo termo Língua Adicional, frente a Língua Estrangeira e o acréscimo que a mesma pode trazer a quem a utiliza:

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações sócio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

A justificativa é indiscutivelmente coerente e pode contribuir para o entendimento de que no Brasil não há uma única língua em circulação. Entretanto, ao analisar essa justificativa e os Cadernos dedicados aos alunos – para os níveis fundamental II e médio – percebemos certo descompasso. A proposta única e homogênea, destinada a alunos de todo o estado do RS, desconsidera as especificidades de cada região e os saberes locais. Mais que língua transnacional, o espanhol na fronteira é parte constitutiva do português e vice-versa. Ignorar essa relação nos processos de ensinar e aprender, seja espanhol ou português, denota a ausência de políticas linguísticas sérias e comprometidas com a realidade linguística-cultural da região.



Não é o mesmo convidar educandos e educadores para que “usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128) em Porto Alegre, Caxias do Sul ou Passo Fundo que fazê-lo no Chuí, em Jaguarão ou Uruguaiana. Nem mesmo a relação que os habitantes dessas três últimas cidades fronteiriças têm com o idioma em questão é a mesma, pois fatores geográficos – fronteira seca ou molhada – fatos históricos, questões econômicas, etc. determinam e condicionam o contato.

Couto (2009) faz uma análise interessante sobre essa relação fronteiriça ao conceituar o contato de línguas, aquele em que membros de cada povo e respectiva língua se deslocam de vez em quando ao território do outro povo. A partir de uma concepção ecolinguística de que nesse caso há um único ecossistema, o autor afirma que nesse espaço, separado por uma única avenida – ou por uma ponte, como em Jaguarão-Rio Branco - os membros da comunidade afirmam que quem mora do outro lado da avenida não é visto como alguém de outra cidade (COUTO, 2009, p. 14).

Diante do exposto, concluímos que é possível que o disposto pelos Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande sejam adequados para o trabalho com a língua inglesa, mas com relação ao espanhol e ao lugar que essa língua ocupa no imaginário sul-riograndense e aos sentidos produzidos por/ nesse lugar, a proposta precisa ser repensada.

Tal como concluímos<sup>6</sup> ao analisar as coleções de espanhol selecionadas pelo PNLD 2011 para serem utilizadas em todo o país, sem considerar os contextos dos educandos nem as relações de algumas regiões brasileiras com países hispanofalantes, cremos que a adoção de um programa e de referenciais únicos para o ensino em todo o país ou região não atende as reais necessidades de nosso sistema educativo. Entendemos que um documento como os Referenciais Lições do Rio Grande deveria ser elaborado com a participação de docentes atuantes nas principais regiões do estado.

---

<sup>6</sup> Referência à dissertação de mestrado “O ensino da cultura através dos Livros Didáticos de ELE: que cultura ensinamos?” defendida na UFBA em 2011.

## FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI

Atualmente, e com o desenvolvimento de pesquisas na área dos Estudos Culturais na América Latina, é possível pensar no termo polissêmico *fronteira* para além do caráter geográfico ou geopolítico normalmente debatido nas aulas de Geografia. Pucci (2010, p. 28) afirma que a revalorização da fronteira e a complexidade do tema originaram uma disciplina autônoma denominada *Fronterología* ou *Borderland Studies*. Os estudos fronteiriços, realizados atualmente em inúmeras instituições, têm contribuído para a compreensão do termo, dando visibilidade a pesquisas e constituindo uma área em expansão.

Falar da fronteira Brasil-Uruguaí significa, portanto, considerar não somente o limite físico, mas também os componentes simbólicos que determinam as relações estabelecidas pelos indivíduos fronteiriços. Pucci a considera como

[...] a mais porosa e interativa do perímetro terrestre brasileiro, o que faz de suas instituições, potencialmente, modelos a serem replicados com outros países vizinhos. As forças centrípetas da integração, mais intensas nessa área, colocam-na na dianteira do Mercosul, antecipando em uma ou duas décadas os desafios que se deverão apresentar para o bloco, como resultado de sua consolidação” (PUCCI, 2010, p. 21).

A fronteira do Brasil com o Uruguai, composta por doze municípios brasileiros e cinco departamentos uruguaios, representa, conforme Mazzei (2013, p. 11) um 6,8% do total da linha divisória brasileira com outros países Sul-americanos; destaca-se das demais fronteiras brasileiras, pois,

Na longa extensão das fronteiras terrestres do Brasil, a divisa com o Uruguai é a mais aberta, densa e homoganeamente povoada. A complexa dinâmica das relações sociais nesse espaço preexiste à ação planejada dos Estados limítrofes e, por isso mesmo, sobrevive às suas crises conjunturais, pois é capaz de engendrar mecanismos de integração informal, que poderão funcionar através dos canais oficiais, sempre e quando estes sejam dotados dos requisitos de atualidade, praticidade e celeridade indispensáveis ao exercício desembaraçado da cidadania fronteiriça (PUCCI, 2010, p.30).

A fronteira que nos interessa neste momento é composta pela cidade de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul, e Rio Branco, no departamento de Cerro

Largo/ Uruguai<sup>7</sup>. Separadas pelo rio Jaguarão e unidas pela Ponte Internacional Barão de Mauá, as cidades foram fundadas respectivamente em 1832 e 1833, ambas visando o resguardo da soberania dos respectivos países, marcando fortes conflitos entre portugueses e espanhóis.

A cidade brasileira, conhecida como Cidade Heroica, possui aproximadamente 27 mil habitantes e sua vizinha, Rio Branco, por volta de 13 mil. O fluxo entre as duas cidades, ao contrário do observado em outras fronteiras como Santana do Livramento/ RS - Rivera/ Uy e Chuí/ RS - Chuy/ Uy, onde não há uma barreira natural, se dá através do referido rio. Criada para “defender a fronteira brasileira dos castelhanos”, essa iniciativa de soberania política foi decisiva, segundo Mazzei (2013), para a configuração espacial das cidades e determinante para as relações estabelecidas desde então. A fala de Canclini sobre a configuração dos espaços nas cidades parece expressar a realidade percebida nas localidades que descrevemos:

Estabeleceu-se que os habitantes de um certo espaço deviam pertencer a uma só cultura homogênea, e ter, portanto, uma única identidade distintiva e coerente. A cultura própria se formaria em relação a um território e se organizaria conceitual e praticamente graças à formação de coleções de objetos, textos e rituais, com os quais se afirmariam e reproduziriam os signos que distinguem cada grupo (CANCLINI, 2010, p. 114).

O contato entre Jaguarão e Rio Branco se intensifica a partir da instalação de *Free Shops*<sup>8</sup> na cidade uruguia que atraem centenas de compradores de toda a região sul do estado do Rio Grande do Sul, aumentando o fluxo de pessoas, incrementando a oferta de produtos e serviços e impulsionando a economia local. São movimentos globais impulsando as relações híbridas e interculturais, tal como afirma Canclini:

[...] los procesos globalizadores acentúan la interculturalidad moderna al crear mercados mundiales de bienes materiales y dinero, mensajes y migrantes. Los flujos e interacciones que ocurren en estos procesos han disminuido las fronteras y aduanas, así como la autonomía de las tradiciones locales, y propician más formas de hibridación productiva, comunicacional y en los estilos de consumo del pasado (CANCLINI, 2012, p. 29)

---

<sup>7</sup> A República Oriental del Uruguay (ROU), está formada politicamente por 19 departamentos e limita ao norte com o RS.

<sup>8</sup> No ano de 2003.

Um exemplo de tentativa de integração no âmbito da educação superior é observado desde 2011 através da Universidade Federal do PAMPA (UNIPAMPA) que oferece ingresso diferenciado para alunos uruguaios fronteiriços que desejem cursar o ensino superior no Brasil. A iniciativa, dirigida a estudantes uruguaios fronteiriços e indígenas aldeados, oferece oportunidade de ingresso diferenciado e atende ao Decreto 5.105/ 2004 que dispõe sobre a permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços e uruguaios. No entanto, como observa Mazzei (2013, p. 61), tanto do lado uruaio como do lado brasileiro, é notória a ausência de programas conjuntos a nível binacional com vistas a consolidar a educação básica (fundamental e média).

O desejo de integração entre os municípios fronteiriços é visível, mas, para entender as relações estabelecidas em ambos os lados da ponte, no caso de Jaguarão-Rio Branco, é preciso analisar os elementos desta integração. Não raro a construção discursiva sobre as relações entre populações fronteiriças recai sobre imagens de irmandade e fraternidade alimentadas pelos meios de comunicação e por um discurso político pacifista. Grimson (2000, p.11) assevera que *los discursos periodísticos, políticos y académicos que afirman la desaparición de las naciones, la comunicación sin fronteras, la globalización como proceso de uniformización, son desmentidos por la investigación empírica de las fronteras*. Por essa razão, abundam os mitos e discursos sobre as sociedades fronteiriças.

Esta realidade evidencia o denotado por Mazzei (2013, p. 64) ao afirmar que a dificuldade nos intercâmbios é acentuada por uma cultura comunicativa em que os brasileiros, geralmente, não falam nem entendem espanhol com uruguaios que, em sua maioria, falam e entendem português. Mostra-nos, também, que os indivíduos expostos a encontros interculturais são levados constantemente a negociações de sentido, numa (re) construção incessante do próprio e do alheio. Essa pluralidade de vozes significa que a linguagem também representa um campo de tensão nas relações fronteiriças.

O conceito de hermenêutica diatópica apresentado por Santos (2003, p. 221) parece adequado para a reflexão sobre as trocas, intercâmbios e processos de hibridização observados na fronteira. Nele, o autor sugere que todas as culturas são incompletas, precisando, dessa forma, estabelecer diálogo intercultural

confrontando saberes, culturas e tradições com o objetivo de beneficiar-se mutuamente. O objetivo dessa proposta é, segundo Santos, despertar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola com um pé numa cultura e outro em outra. Nesse sentido, é conveniente considerar o resultado desse processo, entendido por Canclini como hibridização:

As teorias do “contato cultural” têm estudado quase sempre os contrastes entre os grupos apenas pelo que os diferencia. O problema reside no fato de que a maioria das situações de interculturalidade se configura, hoje, não só através das diferenças entre culturas desenvolvidas separadamente, mas também pelas maneiras desiguais com que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os. Quando a circulação cada vez mais livre e frequente de pessoas, capitais e mensagens nos relacionam cotidianamente com muitas culturas, nossa identidade já não pode ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. O objeto de estudo não deve ser, então, apenas a diferença, mas também a hibridização (CANCLINI, 2010, p. 131).

A reflexão de Silva (2012) sobre identidade e diferença dialoga com o conceito de hermenêutica diatópica, de Santos, mencionado anteriormente. Para Silva, as “identidades nacionais” não podem ser compreendidas fora de um processo de produção simbólica e discursiva. O mesmo pode ser dito sobre as diferenças, ambas sujeitas a relações de poder. Parece-nos adequada a entrada para o termo *cultura de fronteira* apresentado no Dicionário Crítico de Política Cultural (1997):

A expressão cultura de fronteira deriva da realidade observável nas zonas de fronteira, marcadas pela heterogeneidade e diversificação de línguas, costumes, comportamentos. Nelas, a norma é a indefinição ou, melhor, a definição sucessiva e continuada a partir de pontos de fuga sempre diferentes. Mesmo as balizas supostamente mais impositivas das sociedades, que são as disposições legais, manifestam-se nessas zonas de maneira incerta e mutante. A cultura portuguesa, na análise de Boaventura de Souza Santos, é uma cultura de fronteira assim como o é a cultura brasileira, cultura antropofágica de apropriações e incorporações não seletivas que considera tudo como insumo possível do processo de transformação cultural. Estas culturas não se distinguem totalmente de culturas exteriores (carência de identidade por diferenciação) e apresentam internamente alto grau de heterogeneidade (carência de identidade por homogeneidade), do que resulta uma cultura – ou culturas – que transita entre o local e o transnacional sem se deter claramente no nacional. Esta cultura de fronteira – que é sempre culturas, no plural – tem como motor privilegiado a carnavalização, caracterizada por um distanciamento lúdico em relação às formas

originais de inspiração e pela aceitação de uma certa inconsequência do próprio processo de produção cultural o de seu resultado. O que daí resulta é uma cultura da forma, de variações e transcrições formais, muito mais do que uma cultura de conteúdo. Numa realidade assim multicultural, as possibilidades de criação são infinitas e menores as condições para um tutelamento por parte de uma elite que se vê sem condições de gerar uma cultura hegemônica (COELHO, 1997, p. 107-108).

No caso da fronteira Jaguarão-Rio Branco, tanto a identidade compartilhada como as diferenças advindas das relações de poder impostas pelos estados brasileiro e uruguaio, são determinantes para o diálogo intercultural construído com um pé em cada uma das culturas em jogo. Entretanto, esse diálogo está condicionado, na maioria das vezes, pelas disposições legais a que se refere Coelho (1997) acima, determinando a homogeneidade necessária e a heterogeneidade.

Concordamos com os organizadores do livro *Lingua e identidade na fronteira galego-portuguesa* (2014), ao afirmarem na apresentação da obra – em galego - que *non hai que contemplar as fronteiras como liñas divisorias senón como rexións de convivência e intercambio, de osmose e hibridación nas que se crea un tipo de cultura peculiar con trazos característicos comuns a diferentes zonas fronteirizas* (SOUSA; ROMERO.; ÁLVAREZ, 2014, p.10).

A construção de uma interculturalidade de fato, para além das relações pessoais ou familiares, necessita o respaldo de um projeto político que, muitas vezes, não está ao alcance da população. As práticas de integração observadas no cotidiano da fronteira parecem distantes dos discursos presentes nos acordos bilaterais e denotam muito mais um esforço do cidadão comum, pautado pela camaradagem e pela política de boa vizinhança do que por ações advindas do poder público.

A ação política ausente no que se refere a propostas conjuntas no âmbito educativo – nos níveis fundamental, médio e superior - também propiciaria as condições para o desenvolvimento da interculturalidade na fronteira Jaguarão-Rio Branco. O desenvolvimento de pesquisas conjuntas, através da constituição de uma “academia fronteiriça” permitiria o reconhecimento de uma história binacional-fronteiriça própria capaz de fortalecer os laços existentes e constituir agentes locais, silenciando quaisquer atitudes etnocêntricas de quem avalia a cultura alheia à luz da sua própria cultura, de seus próprios valores.

O descompasso linguístico nos eventos comunicativos também evidencia o silenciamento dos governos na criação e manutenção de políticas linguísticas que contemplem essas línguas. A pouca desenvoltura no idioma espanhol constatada por Mazzei (2013) e observada em nossa prática profissional, traz à tona o “sentimento de estrangeiridade” dos brasileiros em relação aos demais países da América Latina e faz-nos pensar no papel do ensino de espanhol em nosso sistema educativo.

A fala da escritora espanhola Emília Pardo Bazán<sup>9</sup> sobre sua relação com Portugal ilustra o sentimento de muitos fronteiriços para quem o termo estrangeiro não descreve o vizinho que habita o outro lado do rio: *Portugal es para mí como la América Latina. Algo que tengo que reconocer, política y geográficamente como extranjero, pero que moralmente, afectivamente sobre todo, continúa formando parte de mi patria.*

## O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI

Na cidade de Jaguarão há cinco escolas de ensino médio, três estaduais e uma particular na zona urbana e uma municipal na zona rural. Em levantamento realizado no mês de julho de 2015, averiguamos que todos os estabelecimentos afirmam oferecer a língua espanhola entre seus componentes curriculares, cumprindo, assim, a Lei 11.161. As mesmas instituições oferecem, outrossim, o espanhol no ensino fundamental.

Sem dúvida, o ensino de espanhol, e também de português, nesse espaço deveria contemplar a realidade, os modos de ser e estar nos dois idiomas e as relações que os indivíduos estabelecem com os mesmos e com seus falantes, ultrapassando fins meramente instrumentais já que, como observa Arnoux:

O ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região, daí a importância de articular tanto as políticas linguísticas com as culturais e midiáticas, quanto as propostas educativas em relação a cada língua oficial com as referidas a outras línguas (ARNOUX, 2011, p.60).

No entanto, segundo o que é possível observar nos planos de estudo de espanhol do município de Jaguarão (quadro a seguir), o conteúdo gramatical prevalece em relação a outros conteúdos:

---

<sup>9</sup> La Coruña, 1851- Madrid, 1921.

Tabela 1

Ensino Fundamental	Ensino Médio		
	6º, 7º, 8º e 9º anos	1º ano	2º ano
<p>- Espanhol no mundo (importância) diferenças culturais, variedades linguísticas;</p> <p>- Apresentação, saudações, despedidas;</p> <p>- Boas maneiras;</p> <p>- Grau de parentesco e animais;</p> <p>- Numerais (horas, ordinais, valores dinheiro, câmbio);</p> <p>- Cores e vestuários;</p> <p>- Alimentos, gastronomia;</p> <p>- Partes da casa e elementos;</p> <p>- Profissões;</p> <p>- Meios de transporte e comunicação;</p> <p>- Partes do corpo, características, estados de ânimo;</p> <p>- Dias da semana;</p> <p>- Meses do ano;</p> <p>- Estações climáticas;</p> <p>- Localização espacial;</p> <p>- Ambiente escolar e material escolar;</p> <p>- Meio ambiente (flora e fauna);</p> <p><b>Observações:</b> Em todos os anos serão trabalhados os conteúdos gramaticais contextualizados nas temáticas propostas.</p> <p>Desenvolver as quatro habilidades e</p>	<p>- Días de la semana, meses del año.</p> <p>- Números.</p> <p>- Los colores.</p> <p>-Sustantivos: femenino, masculino.</p> <p>- Adjetivos.</p> <p>- Verbos: ser y estar.</p> <p>- Estaciones del año.</p> <p>- Conjuguar verbos.</p> <p>- Profesionos.</p> <p>- Lectura e interpretación.</p> <p>- Dictado: en todos los bimestres.</p> <p>- Vocabulario (Glosario), en todos los bimestres.</p>	<p>- Conjugación de los verbos en el pasado (ir, estudiar, comer y beber).</p> <p>- Medios de transportes.</p> <p>- Los animales.</p> <p>- Las preposiciones en Español.</p> <p>- Artículos: género, número.</p> <p>- Lectura e interpretación de textos (todos los bimestres).</p> <p>- Ortografía (todos los bimestres).</p> <p>- Construcción de frases en Español.</p> <p>- Traducción de frases y de palabras.</p> <p>- Pronombres: me, mi, se, si, consigo, te, ti, contigo.</p> <p>- Vocabulario usando textos como base.</p> <p>- Hablar o hacer la descripción de las personas en Español.</p> <p>- Ejercicios variados.</p>	<p><b>1º Bimestre</b></p> <p>- Presente de subjuntivo.</p> <p>- Si + pres. Subjuntivo.</p> <p>- Verbos terminados em – Acer – Ecer – Ocer (pres. Indic. e subj.)</p> <p>- Pretérito perfecto de subjuntivo.</p> <p>- Futuro perfecto de subjuntivo.</p> <p>- Conjunciones.</p> <p>- Vocabulario (entretenimientos, animales, aves).</p> <p>- Textos (leer e interpretar).</p> <p>- Traducciones.</p> <p><b>2º Bimestre</b></p> <p>- Imperativo.</p> <p>- Oraciones condicionales.</p> <p>- Verbos terminados en – Ducir.</p> <p>- Textos (leer e interpretar).</p> <p>- Traducciones.</p> <p><b>3º Bimestre</b></p> <p>- Verbos irregulares (morir, dormir, andar, salir).</p> <p>- Vocabulario (los documentos, el hotel, el aeropuerto)</p> <p>- Verbos irregulares (e – ie, o – ue, e – i) Presente indicativo. Presente Subjuntivo.</p>



<p>propiciar inserções no contexto real de uso da língua e cultura.</p>			<p>Imperativo, Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto de subjuntivo). - Textos (ler e interpretar). - Traducciones. <b>4º Bimestre</b> - Verbos terminados em -iar, - uar, - uir. - Estilo directo. - Estilo indirecto. - Vocabulario (banco, metales y minerales). - Textos (leer e interpretar). - Traducciones.</p>
---	--	--	--

Fonte: do autor

Como é possível observar, não há, para nenhum nível ou adiantamento, articulação, nos termos de Arnoux apresentado acima, articulação ou diálogo entre a língua-cultura materna e o espanhol; tampouco se verifica temática favorável à reflexão sobre o contexto em que ambas estão inseridas.

Durante os quatro anos do ensino fundamental são trabalhados os mesmos conteúdos, com ênfase na gramática e no léxico. Não há orientações específicas sobre a organização do trabalho e divisão do conteúdo para esse período, sendo o mesmo repetido durante toda essa etapa escolar.

Já o plano de ensino referente ao ensino médio apresenta uma organização por adiantamento e maior nível de complexidade gramatical que o ensino fundamental. Verificamos também a orientação para um trabalho com texto, através de leitura e interpretação. Não há, contudo, menção ao uso de diferentes gêneros como observado no material Lições do Rio Grande para o ensino médio.

De maneira geral, para os dois níveis, fundamental e médio, percebemos total dissociação entre língua e cultura, inviabilizando a inclusão de discussões que contribuiriam com a formação das competências sociocultural e sociolinguística. Os conteúdos do plano de ensino da rede municipal da cidade de Jaguarão/ RS não incluem nem mesmo questões como cidadania, consciência crítica e aspectos

sociopolíticos da aprendizagem de línguas, temas centrais dos PCN (BRASIL, 1997) em articulação com os temas transversais ou aspectos presentes nas OCN (BRASIL, 2006), como a diversidade cultural e linguística do espanhol.

De acordo com os documentos que regem a educação nacional, o ensino de línguas tem um papel a cumprir juntamente com outros componentes curriculares na construção da cidadania. Um plano de ensino para regiões fronteiriças elaborado em consonância com os pressupostos orientadores da educação nacional deveria considerar as duas línguas-culturas envolvidas no processo intercultural e não somente a língua-cultura alvo.

A ausência de conteúdos ou temáticas que permitam reflexão e discussão sobre o lugar das duas línguas-culturas presentes na fronteira revela a carência de programas de ensino sócio-historicamente situados e sensíveis aos sujeitos locais. Por outro lado, também desvela desatenção às especificidades desse espaço liminar, único, já que os planos são praticamente idênticos aos utilizados em outros municípios do sul do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, os planos originais fornecidos pela SMED-Jaguarão apresentam inúmeros problemas com relação a aspectos gramaticais, razão pela qual, para efeitos de apresentação neste trabalho, foram corrigidos.

Curiosamente, a prefeitura do município vem participando de um movimento em defesa do portunhol na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Em sua página na rede social *Facebook*<sup>10</sup> foi publicada a seguinte provocação:



Figura 1: Publicação Prefeitura Municipal de Jaguarão/ RS.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/PrefeituraDeJaguaraoDigital>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

O discurso presente nessa postagem faz menção a um “dicionário fronteiriço” e traz algumas expressões características desse espaço. Chama-nos a atenção o fato de o município reconhecer, através de um meio de amplo alcance como é o caso dessa rede social, a relação dialógica entre as línguas portuguesa e espanhola. Mas o que percebemos em nossas incursões pelas escolas da rede e pela análise dos planos de ensino é um silenciamento em torno a esta relação. Por outro lado, não deixa de ser incoerente que o plano de ensino de espanhol do município preze por conteúdos gramaticais, dissociando, assim a relação dialógica língua e cultura, e que participe de um movimento em defesa do portunhol.

A publicação pega carona em um movimento surgido na fronteira entre as cidades Santana do Livramento, RS e Rivera, Uruguai. O “Jodido Bushinshe: del hablar al ser”, é um ciclo de palestras<sup>11</sup> de músicos, atores, dramaturgos, linguistas, antropólogos e historiadores iniciado a mediados de julho de 2015 que defende a declaração do portunhol como Patrimônio Cultural Imaterial. As sete palestras que compõem o evento pretendem expor os argumentos a favor do portunhol como patrimônio nacional e regional<sup>12</sup>.

Acreditamos que o debate em torno ao reconhecimento do portunhol como forma de expressão legítima e cultural poderá, em longo prazo, contribuir para que o poder público dê mais atenção ao tema intervindo no espaço público da linguagem e, conseqüentemente, alterando o panorama que descrevemos aqui. É preciso, entretanto, que a comunidade local participe ativamente dessas intervenções, pois, do contrário, os mesmos erros cometidos nas desastrosas tentativas levadas a cabo até o momento se perpetuarão. É preciso, principalmente, que a Secretaria de Educação do município reconheça a presença dessa expressão legítima da fronteira em seus planos de ensino, tanto de espanhol como de português.

Sendo assim, concluímos que o município de Jaguarão atende o especificado pela Lei 11.161, no que tange à oferta do idioma espanhol no ensino médio. Essa oferta, entretanto, não encontra respaldo em propostas que contemplem o espaço fronteiriço bilíngue, híbrido e, por isso mesmo, rico em possibilidades didático-

---

<sup>11</sup> As palestras estão disponíveis na página do evento no Youtube. Disponível em: <[://www.youtube.com/channel/UCQpsamFtDGBHfpul6oUe97w](http://www.youtube.com/channel/UCQpsamFtDGBHfpul6oUe97w)>. Acesso em: 03 ago. 2015.

<sup>12</sup> Para mais informações visite o site. Disponível em: <<http://www.aplateia.com.br/VisualizarNoticia/11498/%E2%80%9Cjodido-bushinshe%E2%80%9D-del-hablar-al-ser.aspx>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

pedagógicas. O programa de espanhol do ensino médio, e também o do ensino fundamental descortina a ausência de uma pedagogia intercultural (SEMINO, 2014), já que o mero cumprimento de uma lei federal não oportuniza o debate e o aprendizado sobre as duas línguas-culturas que constituem o espaço fronteiriço e a maneira de ser e de estar no mundo dos habitantes desse lugar.

## **PENSANDO OS PRÓXIMOS DEZ ANOS**

O cenário descrito neste trabalho revela uma realidade preocupante com relação ao lugar ocupado pela língua espanhola em regiões de contato linguístico e cultural. A realidade multicultural que deveria servir de base a práticas didático-pedagógicas culturizadas é negligenciada em detrimento do ensino tradicional centrado no trabalho com conteúdos gramaticais, comprometendo, assim, a integração linguística e cultural tão necessária ao desenvolvimento da região.

Tanto a Secretaria Estadual quanto a Secretaria Municipal de Educação parecem desconsiderar a posição geográfica privilegiada para a discussão intercultural no ensino de línguas ocupada pelo município. Os efeitos dessa desatenção, como observado neste trabalho, evidenciam a falta de uma política linguística comprometida com a realidade de imigração e contato desse estado brasileiro.

Os planos de ensino das escolas da rede municipal e também os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande não contribuem ao reconhecimento de nossa multiplicidade de pertencimentos, algo inegável em sujeitos fronteiriços. Um currículo histórico e culturalmente situado permitiria que nossos alunos se reconhecessem como indivíduos interculturais, que transitam, transformam e são transformados por/ em diferentes universos linguístico-culturais, sujeitos capazes de mediar relações entre seres culturalmente distintos.

Nossa meta para o ensino de língua espanhola, no ambiente descrito neste trabalho, é garantir um ensino contextualizado, culturalmente situado que promova a mediação das relações interculturais a partir da multiculturalidade e hibridez da fronteira. Ensinar espanhol nessa perspectiva implica reconhecermos a incompletude de nossas culturas que precisam da diversidade para constituir-se. Implica, ainda, entender que a interculturalidade não representa somente a relação entre culturas. Na perspectiva crítica adotada nesta reflexão, a interculturalidade

não pode ser entendida como simples encontro de essencialismos ou essencialidades, mas como instrumento de relações sociais construídas historicamente a partir de tensões, disputas, conflitos e contradições.

A fronteira descrita neste trabalho é singular, resultado/ produto de um passado histórico comum marcado por disputas de território e poder entre portugueses e espanhóis, de um presente caracterizado por fluxos e intercâmbios propiciados pela fluidez e instabilidade dos mercados e das – complexas - relações e por práticas linguísticas e culturais híbridas. Como ensinar espanhol ou português nesse espaço desconsiderando a realidade condicionante/ determinante dos processos de subjetivação individuais e coletivos?

Em Domingo (2015) sugerimos um ensino pautado por uma ação de leitura e interpretação do Outro, denominada Letramento Intercultural. O Letramento Intercultural como perspectiva de ensino de espanhol tem como objetivo estimular o domínio das práticas sociais em regiões híbridas a partir da reflexão sobre o contato entre línguas-culturas. Essa percepção sobre o ensino de línguas pautado pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos e comprometidos com o seu próprio processo de aprendizagem aponta que a singularidade do espaço fronteiriço deve permear as propostas metodológicas e pedagógicas, currículos e materiais didáticos.

O descompasso entre a realidade da vida na fronteira e os programas de ensino de língua espanhola da rede municipal e o documento Referenciais Lições do Rio Grande (Rio Grande do Sul, 2009), discutidos aqui, evidenciam o longo caminho que ainda precisamos percorrer. Revelam, ainda, que a obrigatoriedade da oferta fez muito pouco pelo ensino de língua espanhola significativo e de qualidade que desejamos. Provavelmente, essa será a pauta de nossas reflexões nos próximos anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOUX, E. N. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A.P.; CASTELA, G. da S. (Orgs.) *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel, Gráfica Assoeste e Editora, 2011, p. 38-64.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2011.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol.

Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

\_\_\_\_\_. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União, nº151, em 08 de agosto de 2005, s. 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/ CES 492/ 2001*. Despacho do Ministro em 04/07/2001, publicado no DOU de 09/07/2001, seção 1e, p.50.2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

CANCLINI, N. G. \_\_\_\_\_. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. 5ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2012.

\_\_\_\_\_. *Consumidores e cidadãos*. Tradução Maurício Santana Dias. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

COELHO, J. T. *Dicionário crítico de política cultural*. Cultura e imaginário. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

COUTO, H. H. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DOMINGO, L.C *Letramento Intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras*. Tese – doutorado. Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

GRIMSON, A. *Fronteras, naciones e identidades*. La periferia como centro. Buenos Aires: Ediciones CICCUS-La Crujía, 2000.

MAZZEI, Enrique. *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Montevideo: CBA, 2013.

PUCCI, A. *O Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguaí*. Brasília: FUNAG, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 1ª ed. Porto Alegre: SE/ DP, 2009.

SANTOS, B. (Org.) *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMINO, M. J. I. *Introducción a la Pedagogía Identitaria e Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Revista Artexto, nº 14, Rio Grande: Editora da FURG, 2014, p. 115-125.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.; Hall, S.; Woodward, K. (Orgs.) *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2012, p. 73-102.

SOUSA, X.; ROMERO, M.; ÁLVAREZ, R. (Orgs.) *Lingua e identidade na fronteira galego-portuguesa*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2014. Ensaio & Investigación.



ISBN 978-859354802-4



9

788593

548024